



HAL
open science

L'influence des rétroactions de l'enseignante sur l'attention et la gestion émotionnelle des élèves en maternelle

Charlotte Joseph-Théodore

► **To cite this version:**

Charlotte Joseph-Théodore. L'influence des rétroactions de l'enseignante sur l'attention et la gestion émotionnelle des élèves en maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02129405

HAL Id: dumas-02129405

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02129405>

Submitted on 14 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DES ANTILLES
ESPE de l'académie de Guadeloupe

Mémoire de Master
« METIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION »

Mention « Premier degré »

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

**L'influence des rétroactions de l'enseignante sur
l'attention et la gestion émotionnelle des élèves
en maternelle**

Mémoire présenté par Madame Joseph-Theodore Charlotte

Directrice de mémoire : Madame Issaieva Elisabeth

Année 2017/2018

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon Directeur de mémoire, Madame Issaieva Elisabeth. Je la remercie de m'avoir encadrée, guidée et soutenue lors de l'élaboration de ce travail. Je la remercie également pour sa patience, sa gentillesse et sa grande disponibilité tout au long de l'année.

Je désire aussi remercier mon compagnon pour sa précieuse aide à la relecture et à la correction de ce mémoire.

Liste des abréviations non communes

P.A.M : pâte à modeler

Sommaire

Remerciements	3
Liste des abréviations non communes.....	4
Sommaire	5
1 Introduction.....	7
2 Cadre théorique	9
2.1 Relation pédagogique	9
2.1.1 Eléments de définition de la relation pédagogique	9
2.1.2 Les pôles de la relation pédagogique	11
2.1.3 Les sphères influencées par la relation pédagogique	13
2.2 Pratiques pédagogique pour soutenir l'apprentissage des élèves	16
2.2.1 La pédagogie explicite	16
2.2.2 L'étayage.....	17
2.2.3 Les mécanismes de régulation.....	19
2.3 La rétroaction.....	20
2.3.1 La notion de rétroaction et ses différentes déclinaisons.....	20
2.3.2 L'état de la recherche : les effets des réactions des enseignants sur les apprentissage des élèves	22
2.4 L'apprenant en petite section de maternelle	23
2.4.1 Le développement du petit enfant	23
2.4.2 Les besoins du petit enfant nouvellement scolarisé	28
2.4.3 Les attendus en fin de cycle 1	31
3 Problématique et questions de recherche	33
4 Méthodologie	34
4.1 Le profil des participants	34
4.2 Les activités mises en place.....	36

4.3	Collecte des données	38
4.4	Grille d'observation.....	38
4.5	Analyse des données.....	40
5	Résultats.....	42
5.1	Analyse globale de l'influence de deux types de rétroactions enseignantes sur la modification des comportements et de la gestion émotionnelle des élèves	42
5.1.1	Analyse de la séance 1	43
5.1.2	Analyse de la séance 2	44
5.1.3	Analyse de la séance 3	46
5.1.4	Conclusion.....	47
5.2	Analyse et comparaison des réactions des élèves au profil différent face à la rétroaction de l'enseignant.....	48
5.2.1	Analyse des réactions d'Arnaud.....	48
5.2.2	Analyse des réactions de Jean	49
5.2.3	Analyse des réactions de Paul	51
5.2.4	Analyse des réactions de Bertrand	53
5.2.5	Conclusion.....	54
6	Discussion	55
7	Conclusion	58
8	Bibliographie.....	61
9	Annexes.....	64
9.1	Annexe 1 : Exemple de support proposé aux élèves lors de la séance 1	64
9.2	Annexe 2 : Exemple de support proposé aux élèves lors de la séance 2.....	65
9.3	Annexe 3 : Exemple de support proposé aux élèves lors de la séance 3.....	66
9.4	Annexe 4 : Extrait de la retranscription de la séance 2	67
10	Dernière de couverture	71
10.1	Résumé	71

1 Introduction

En tant que professeur des écoles stagiaire, la découverte du métier en situation de classe m'a permis de faire plusieurs constats qui ont déterminés mon choix de sujet de mémoire.

Mon premier stage qui a débuté en septembre a eu lieu en classe de petite section maternelle, qui constitue une sorte de frontière entre la cellule familiale et le début de la vie en communauté. Ce franchissement est éprouvant pour le jeune enfant car il s'agit pour lui d'être confronté à un environnement inconnu, souvent anxiogène et tout ceci en l'absence des parents. Or selon le rapport n°2011-108 de l'éducation nationale¹, l'objectif principal de la maternelle est de donner à l'enfant l'envie de venir à l'école pour apprendre et pour s'épanouir : « dans ce but, c'est une pédagogie de l'encouragement qui doit être mise en place dès le début de la scolarité ; elle se traduit entre autre dans les attitudes au quotidien ».

L'un des premiers constats que j'ai pu faire lors de mon stage a été l'importante sollicitation de l'enseignant par les élèves, notamment dans le cadre d'activités à réaliser en autonomie. Cette sollicitation s'exprime sous forme de questions de type « regarde maitresse ce que j'ai fait », « maitresse peux-tu m'aider? ». Ces sollicitations permanentes visant à obtenir mon approbation ou mes encouragements représentaient des situations totalement inconnues pour moi et quelque peu déconcertantes. De ce fait, je rencontrais des difficultés à répondre à toutes ces demandes.

En discutant avec mes collègues et en regardant des séances de rétrospection proposées par le réseau Canopée sur la banque de séquences didactiques, j'ai établi alors un deuxième constat : la situation que j'étais en train de vivre fait partie intégrante du quotidien du professeur des écoles en petite section de maternelle.

¹Rapport n° 2011 – 108 L'école maternelle Rapport de l'IGEN à M. le ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative (2011) repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

Ces besoins exprimés par l'enfant m'ont permis de construire et d'ajuster ma posture ainsi que ma disponibilité tout au long de mon stage notamment lors des ateliers d'apprentissage.

J'ai donc pris conscience de l'importance de la relation élève/enseignant et je me suis interrogée sur le rôle de la posture de l'enseignante, de son langage verbal et non verbal pour aider les élèves à s'impliquer dans la tâche, pour gérer ses émotions et pour ainsi viser le développement de l'autonomie de l'enfant à l'école.

J'ai donc décidé d'approfondir mes réflexions et de mener mon étude sur ce thème en analysant la réaction des élèves face aux apprentissages en fonction de différentes postures enseignantes notamment par rapport à ses différentes rétroactions. Ce mémoire présente donc le travail de recherche effectué à propos de l'influence de la rétroaction de l'enseignant sur l'attention et la gestion émotionnelle des élèves de maternelle face aux apprentissages.

Afin d'étudier cette problématique, mon mémoire s'articule, dans un premier temps, autour de la présentation d'un cadre théorique nous permettant de situer notre sujet et d'aboutir à la problématique et aux hypothèses de recherche. Puis dans un deuxième temps nous tâcherons de développer le protocole expérimental ayant permis de tester les hypothèses. Enfin, nous discuterons des résultats constatés.

Mener cette étude m'a permis d'enrichir ma pratique professionnelle. En effet, j'ai pu, tout d'abord, me mettre en scène et ainsi développer et m'approprier un savoir être, c'est-à-dire un ensemble de gestes, une posture, des signes de communications verbales et non verbales m'engageant dans une relation à l'élève. Ensuite, j'ai pu m'observer et développer une posture réflexive qui m'a semblé absolument fondamentale à la pratique enseignante. Cette mise en scène et ce temps d'introspection m'ont semblé être deux temps forts d'une formation « professionnalisante » telle que proposée par le master MEEF à l'ESPE.

2 Cadre théorique

2.1 Relation pédagogique

2.1.1 Eléments de définition de la relation pédagogique

Meirieu (1997) définit l'éducation comme « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet ».

Cette relation est dissymétrique, car elle concerne l'enseignant qui possède un savoir, et l'élève qui va recevoir ce savoir. L'enseignant se retrouve alors dans une position d'ascendance vis-à-vis de l'élève.

Cette relation est nécessaire, car l'enfant sans éducation ne peut s'intégrer à la société. L'enfant ne peut pas apprendre seul. Il a forcément besoin de quelqu'un qui lui apprendra comment faire.

Cette relation est provisoire : l'éducation d'un apprenant vise son autonomie. Dans la mesure où l'objectif est l'autonomie, cette relation éducative se doit d'être provisoire, l'élève doit pouvoir arriver à faire sans l'enseignant, sinon celle-ci serait un échec.

Enfin, cette relation vise à l'émergence du sujet. Pour confirmer ce qui est dit ci-dessus, quand une relation pédagogique est investie, il faut s'attendre à ce que la personne que nous formons se développe pleinement sur le plan cognitif mais aussi sur le plan socio-affectif. Ainsi, l'enseignant doit être le plus performant possible quand il s'agit de transmettre un savoir, savoir faire, savoir être, mais il doit aussi se savoir inopérant quand il s'agit de faire des choses que seul l'élève peut décider : apprendre, oser faire, s'émanciper, grandir (Meirieu, 1997).

Afin de compléter la pensée et l'apport de Meirieu sur l'éducation et sur la relation pédagogique, une autre définition attire notre attention. Langevin (1996) propose sept points caractérisant la relation pédagogique :

- Elle est tout d'abord utilitaire, c'est-à-dire qu'elle vise à atteindre des objectifs fixés et mis en texte par l'éducation nationale en vue d'offrir à tous, les mêmes savoirs et les mêmes chances de s'intégrer au sein de la société.
- Elle est imposée, car l'école est un système obligatoire jusqu'à 16 ans d'une part, et l'enseignant et l'élève ne se choisissent pas, d'autre part. Elle est donc également fortuite puisque le hasard est le seul responsable de la réunion de tels ou tels élèves et enseignants.
- Elle est passagère, car ne dure que le temps d'une année scolaire.
- Elle est marquante de par l'enseignant que nous garderons toujours en mémoire.
- Elle est ambiguë, car elle n'est pas toujours bien délimitée. Il est parfois compliqué de savoir jusqu'où l'on peut s'investir en tant qu'enseignant afin d'apporter son aide à l'élève. Il peut être aussi compliqué pour l'élève de se défaire de cette relation et de ne pas développer de lien de dépendance.
- Enfin, cette relation est à double niveau : elle est une relation à la fois cognitive et affective.

Ce dernier point nous permet de rebondir. En effet, la relation pédagogique est un « compagnonnage cognitif » (Bourgeois, Chapelle, 2011) mais elle est aussi imprégnée d'affectivité. Ainsi Pianta (1998) définit la relation pédagogique comme étant une relation permettant un soutien émotionnel, où l'enseignant est accessible et réceptif aux signaux envoyés par l'élève tout en démontrant de l'acceptation et de la chaleur affective. Le soutien émotionnel fait référence au fait de se sentir aimé, compris et accepté par son enseignant en tant qu'élève (Malecki et Demaray, 2003). La chaleur affective renvoie également au terme « caring » utilisé par certains chercheurs (Wentzel 1997, Davis 2003) pour désigner le « prendre soin de l'autre ».

Si la relation pédagogique se définit de différentes manières, Houssaye (1988) propose une autre vision de cette dernière, vision axée sur l'environnement qu'il considère comme indissociable de cette relation. Nous présentons dans les lignes qui suivent les composantes de cet environnement, à savoir les pôles qui forment un triangle pédagogique.

2.1.2 Les pôles de la relation pédagogique

La relation pédagogique s'organise dans un environnement composé de trois pôles : apprenant, savoir, enseignant (Houssaye, 1988). Cette triade est un système de référence qui alimente les réflexions liées aux situations pédagogiques :

- Le savoir regroupe toutes les connaissances mises en jeu au sein de cette relation pédagogique notamment: les connaissances qui sont maîtrisées par l'enseignant et qui devront être transmises à l'apprenant. Le savoir peut être également un savoir-faire ou un savoir-être. Le lien unissant les pôles « enseignant » et « savoir » fait référence au processus « enseigner ».
- L'enseignant est chargé de mettre en œuvre une pédagogie favorisant les apprentissages de l'apprenant. Le lien associant le pôle enseignant à celui de l'apprenant fait référence au processus « former ».
- Enfin, l'apprenant n'est autre que l'individu devant maîtriser les savoirs véhiculés par l'enseignant. Le lien unissant le pôle apprenant et le pôle savoir fait référence au processus « apprendre ».

Houssaye (1988) fait remarquer que généralement tout acte pédagogique privilégie une relation entre deux pôles sur trois du triangle pédagogique. Le pôle laissé pour compte occupe alors ce qu'il appelle la place du mort ou du fou.

La place du mort signifie que le pôle qui l'occupe n'intervient pas dans la relation entre les deux autres pôles, mais il en reste néanmoins indispensable. En effet, le pôle occupant la place du mort est le véritable sujet de la situation et on ne peut s'en passer. Prenons un exemple: lorsque le « pôle enseignant » rentre en relation avec le « pôle élève », le sujet de discussion et de réflexion les réunissant est le savoir. Ce savoir est indispensable à l'élève et à l'enseignant sinon il n'y aurait pas de relation pédagogique, pourtant c'est ce « pôle savoir » qui occupe la place du mort.

Ainsi effectuer un acte pédagogique, « c'est choisir à qui parmi le savoir, le professeur et les élèves, l'on attribue la place du mort. » (Houssaye, 1988, p. 233).

La place du fou est attribuée, quant à elle, lorsque l'un des processus est surreprésenté: à trop vouloir former, le savoir peut être remplacé par l'égarement ou la séduction ; à trop vouloir

enseigner, l'enseignant ne prend plus en compte l'élève et il se heurte alors au raffut et autre forme de contestation de la part du pôle apprenant ; lorsque le processus apprendre est exacerbé, solitude et abandon menace le pôle enseignant.

Un modèle théorique plus récent (regroupant ces trois pôles) attire notre attention. En effet, si le triangle de Houssaye (1988) reste la référence actuelle, le tétraèdre pédagogique de Faerber (2002) nous permet de mettre l'accent sur le volet « interactions sociales » pour une approche davantage axée sur le socio constructivisme, approche préconisée pour les pratiques pédagogiques actuelles. Initialement, ce tétraèdre a été pensé dans un contexte d'enseignement à distance. Faerber (2002) place alors les pôles dans un environnement particulier qui est l'environnement virtuel. C'est dans cet environnement, où la pédagogie est dématérialisée, que Faerber insiste sur l'importance des interactions sociales pour les processus d'apprentissage. Il rajoute alors le pôle « groupe » au triangle pédagogique de Houssaye (voir figure 1).

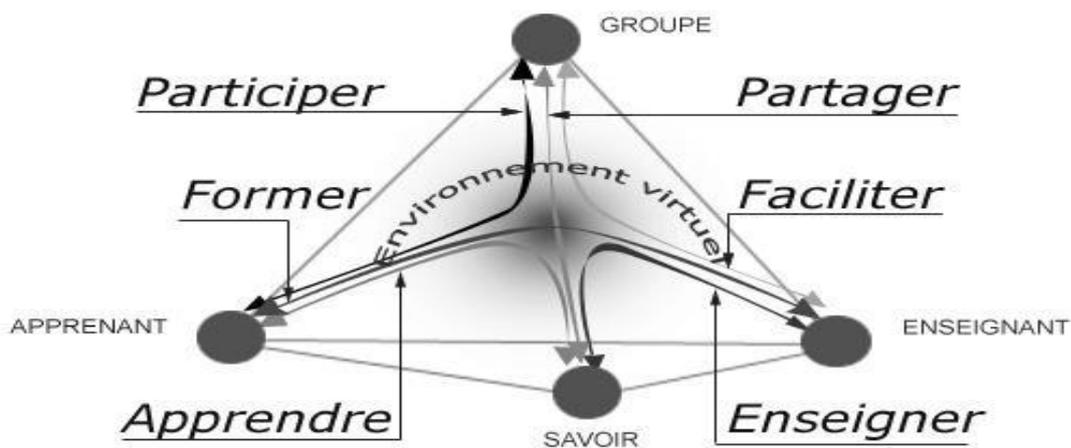


Figure 1 : Tétraèdre de FAERBER

Ainsi en plus des processus élémentaires mis en jeu dans la relation pédagogique comme décrite par Houssaye (1982) (apprendre, enseigner et former), viennent s'ajouter: participer, partager et faciliter, étroitement liés au pôle « groupe » important pour la socialisation en

maternelle. En effet, « l'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : Apprendre ensemble et vivre ensemble ».²

2.1.3 Les sphères influencées par la relation pédagogique

Dans de nombreuses études scientifiques, la relation enseignant-élève s'avère être une composante décisive à plusieurs niveaux (Fredriksen et Rhodes, 2004). Il semble qu'elle soit décisive quant au lien que l'élève entretiendra avec l'école. Elle est également décisive sur ses résultats scolaires et sur son bien être émotionnel et psychosocial. C'est dans le cadre de cette nouvelle partie que nous nous intéresserons en détail à différentes sphères influencées par cette relation.

2.1.3.1 L'impact de la relation pédagogique sur le bien-être émotionnel et psychologique de l'élève

Il semble qu'une relation enseignant-élève positive contribue à faire diminuer les symptômes de la dépression et de l'anxiété et à faire augmenter l'estime de soi (Fredriksen et Rhodes, 2004). Par rapport à l'anxiété, Bernstein-Yamashiro (2004) montre le cercle vicieux pouvant naître d'une relation enseignant-élève problématique : elle explique que cette relation difficile augmenterait l'anxiété de l'élève, ce qui entrainerait une impossibilité de la part de l'enfant à demander de l'aide à l'enseignant. Ce dernier considérerait alors l'élève comme démissionnaire à l'égard des apprentissages, et nourrirait alors à son encontre, une vision négative.

De manière plus générale, Sava (2002) relève dans son modèle conceptuel que les élèves ayant une perception négative de la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant, manifestent souvent des plaintes somatiques (maux de tête ou maux de ventre par exemple) et psychologiques (nervosité par exemple) au moment de rentrer en classe.

² Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 relatif au programme de l'école maternelle. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Sur le plan cognitif et émotionnel, il semblerait que les manifestations de colère diminuent lorsque la relation enseignant-élève s'améliore (Galland et Phillipot, 2005). On observerait une diminution des attributions extérieures qui expliquerait la réussite ou l'échec (exemple : « si j'ai eu une bonne note c'est parce que j'ai travaillé en conséquence » et non plus : « je ne sais pas pourquoi j'ai eu de bons résultats »). On observe aussi un meilleur contrôle interne des pensées de l'élève (exemple: « c'est à moi de mettre toutes mes chances de mon côté, si je veux m'améliorer à l'école » et non plus, « si j'ai une mauvaise note, c'est parce que l'enseignant ne m'aime pas ») (Wentzel, 1997).

Enfin, une relation enseignant-élève apaisante et sécurisante pourrait pallier une relation mère-enfant insécurisante, ce qui pourrait favoriser chez l'enfant, le développement d'habiletés sociales.

2.1.3.2 L'impact de la relation pédagogique sur les déviances comportementales et les compétences sociales de l'élève

Si le comportement de l'élève peut influencer la relation enseignant élève comme Bernstein-Yamashiro (2004) l'expliquait, le comportement de l'enseignant peut également influencer cette relation. Ainsi au niveau comportemental, les chercheurs attestent que les élèves ayant une bonne relation avec leur enseignant présenteraient moins de problèmes comportementaux (Birch et Ladd 1997, Pianta 1994, Kennedy 2004). Il semblerait même que la perception qu'a l'enseignant de l'élève serait le facteur le plus important attaché au comportement de l'élève.

Au niveau social, une relation enseignant-élève de qualité influence positivement sur les habiletés sociales de l'élève c'est-à-dire sur ses capacités à s'intégrer à ses pairs et au sein de la classe, de l'école et de façon plus générale, au sein de la société (Pianta, 1994, Birch et Ladd, 1997). Les recherches de Wentzel (1994) viennent étayer ce constat en attestant que la perception positive qu'a l'élève de sa relation avec l'enseignant, influence positivement les objectifs prosociaux tels que la responsabilité sociale ou le souci de l'autre.

Enfin, un élève percevant la relation qu'il entretient avec son enseignant, comme froide, difficile, rencontrerait davantage de difficultés au niveau social.

2.1.3.3 L'influence de la relation pédagogique sur la réussite scolaire de l'élève

Au vu des recherches menées par Fredriksen et Rhodes (2004), il semble que les efforts fournis par les élèves lors des activités scolaires soient étroitement liés à la qualité de la relation enseignant-élève. Il en va de même au niveau de la participation des élèves en classe : il semble que leur participation soit accrue, et cela même quand le sujet ne leur plait pas forcément, lorsque la relation avec leur enseignant est de qualité. L'évitement au travail serait également réduit grâce à cette relation positive.

Enfin, plus la relation pédagogique est de qualité (plus l'enseignant instaure un climat de confiance propice aux apprentissages), plus le regard de l'élève sur l'école est positif. L'école fait alors sens et devient significative pour l'élève (Brewster et Bowen, 2004).

Pour terminer, une méta analyse embrassant 50 ans de recherche en éducation permet d'identifier 28 facteurs influençant positivement les apprentissages des élèves (Wang M. et col, 1993).

Le facteur de première importance est la pratique enseignante englobant la gestion de classe et le type d'enseignement.

La gestion de classe mise en place par l'enseignant regroupe les techniques permettant d'instaurer et de maintenir un climat de classe propice aux apprentissages. Nous pouvons citer par exemple les techniques permettant de maintenir l'intérêt des élèves pour une activité ou encore les techniques permettant de les responsabiliser. C'est aussi l'ensemble des techniques servant à réguler les interactions entre élèves et entre enseignants et élèves.

La façon d'enseigner renvoie à l'ensemble des techniques qui aide l'élève à reconnaître la matière qui est enseignée ainsi que les objectifs qui sont visés. L'enseignant doit être clair direct et organisé (Wang M. et col, 1993).

Il est intéressant de noter que les processus métacognitifs et cognitifs arrivent en deuxième et troisième positions dans le classement des 28 facteurs influençant positivement les apprentissages.

Si ces processus relèvent des aptitudes de l'élève et de ses apprentissages, ils peuvent être stimulés par l'enseignant de part les interactions qu'il aura avec l'apprenant.

Il est probable qu'un enseignant dans une classe, le temps d'une année, adaptera ses pratiques pour favoriser la réussite de tous ses élèves.

D'autres chercheurs ont voulu savoir s'il existait un « effet école » qui prolongerait « l'effet pratique pédagogique de l'enseignant », qui ne se limiterait donc pas à une année scolaire, mais qui s'étendrait à l'ensemble du parcours scolaire de l'élève. A partir de la base de données regroupant les écoles primaires les plus prestigieuses des Etats Unis, les chercheurs se focalisent sur trois groupements scolaires situés au Texas. Il s'avère alors que les écoles de ces groupements participent à un projet visant à améliorer les pratiques enseignantes pour optimiser la réussite scolaire des élèves. Pendant cinq ans, les enseignants en poste ont suivi une formation continue. A partir de cela, après six ans d'expérimentation, les statistiques sont frappantes : en 1998, 89% des élèves réussissent les examens du Texas (tout niveau confondu) contre 44% en 1993. Mais si l'on admet que les pratiques pédagogiques influencent directement la réussite de l'élève, quelles sont celles estimées comme étant efficaces ?

2.2 **Pratiques pédagogique pour soutenir l'apprentissage des élèves**

2.2.1 La pédagogie explicite

Si de nombreuses pratiques pédagogiques ont été étudiées, nous nous attarderons ici sur une en particulier, ayant démontrée son impact positif sur les apprentissages, surtout de ceux des élèves en difficulté. Il est question de la pédagogie explicite.

Cette pédagogie est largement caractérisée dans des recherches menées sur les pédagogies efficaces (Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens 1986). Lors de ces études, les chercheurs sont d'abord partis avec l'idée de répertorier les stratégies pédagogiques utilisées par des enseignants expérimentés. L'hypothèse des chercheurs étaient que si ces stratégies pédagogiques étaient mises en place par les jeunes enseignants, cela influencerait les résultats scolaires de leurs élèves. Cette hypothèse fut validée : l'une des stratégies pédagogiques pertinentes mise en place par les enseignants expérimentés renvoyait à ce qui est nommé la pédagogie explicite. Celle-ci consiste en un découpage de l'acte d'enseigner et se caractérise comme suit : l'enseignant s'assure d'abord de la maîtrise de pré-requis par l'ensemble des élèves. Il aborde ensuite petit à petit la nouvelle notion en alternant avec un questionnement

des élèves, afin de s'assurer de leur compréhension. Ensuite il met en place des exercices dirigés lui permettant de passer auprès de tous les élèves afin de s'assurer de leur compréhension et afin de leur prodiguer une rétroaction. Enfin des exercices en autonomie sont mis en place jusqu'à ce que l'élève maîtrise parfaitement la nouvelle notion (Rosenshine, 1986).

Comment expliquer le succès de la pédagogie explicite ? Des recherches sur les pédagogies efficaces démontrent que le développement de compétences s'opère à travers trois phases bien spécifiques : la phase cognitive, la phase associative et la phase autonome décrite ci-dessous (Anderson, 1976).

La phase cognitive : c'est le moment qui permet à l'apprenant de comprendre et de maîtriser un ensemble de connaissances liées à un champ précis.

Lors de la phase associative, ces nouvelles notions sont exploitées, éprouvées.

Il est ensuite considéré que la phase autonome est atteinte lorsque l'élève automatise les savoirs reliés au champ étudié. Cette automatisation permet à l'élève de libérer sa mémoire de travail pour se focaliser sur d'autres points plus complexes de la tâche.

Si la pédagogie explicite se définit comme un découpage de l'acte d'enseigner (l'enseignant s'assure d'abord de la maîtrise des pré-requis par l'élève, puis, il aborde une nouvelle notion et enfin, il propose des exercices d'application), il peut être pertinent d'y associer la notion d'échafaudage de l'enseignant. C'est donc ce concept que nous allons analyser dans la partie suivante.

2.2.2 L'échafaudage

Bruner (2011, p 288) définit l'échafaudage comme un système à travers lequel « l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul ».

Pour Bruner, le développement des capacités cognitives, et notamment l'intelligence, est étroitement relié à « la capacité de construire des comportements intentionnels ». En observant le nourrisson, Bruner constate à quel point « l'intention précède le savoir faire ».

Mais le développement de ce savoir faire requiert une situation de communication contextuelle et interactive qui va permettre de construire du sens. La situation de communication suppose au moins deux partenaires et un référent qui est connu par l'un des partenaires et qui devra être identifié par l'autre partenaire. Il y a donc construction et transfert de signification. Bruner illustre sa théorie par la situation où il est question de donner le bain au bébé qu'il définit comme une situation de communication interactive : les différents procédés que la mère mettra en place lors de cette situation deviendront significatifs et transférables.

Dans cette appropriation de savoir faire, le rôle d'une personne compétente est déterminant. Nous parlerons ici d'interaction de tutelle où l'adulte expert aide l'enfant à réaliser et acquérir un savoir faire. Nous prendrons l'exemple de l'enseignant voulant enseigner à des enfants de deux ans le montage d'une tour de légo, montage qui requiert initialement un niveau de compétences que l'enfant n'a pas encore acquis. Ici dans cette relation de tutelle, seul l'enseignant sait « comment faire ».

Selon Bruner, l'interaction de tutelle implique un processus d'étayage qui consiste, pour l'adulte expert, à prendre en charge les éléments dépassant les compétences de l'enfant, afin que ce dernier puisse se focaliser sur les éléments adaptés à ses compétences.

Bruner catégorise les moyens dont dispose l'adulte expert pour soutenir et aider l'apprenant. Il dénombre 6 fonctions d'étayage :

- « l'enrôlement » : le tuteur s'engage à motiver l'apprenant pour une tâche à réaliser.
- « la réduction des degrés de liberté » : le tuteur décompose la tâche principale en sous tâches qui deviennent alors accessibles à réaliser pour l'apprenant.
- « le maintien de l'orientation » : le tuteur s'engage à maintenir la motivation de l'élève en évitant que l'apprenant ne s'écarte du but visé et ceci en usant de sympathie et d'entrain.
- « la signalisation des caractéristiques déterminantes » : le tuteur met l'accent sur les aspects de la tâche qui sont essentiels à sa réalisation.
- « le contrôle de la frustration » : le tuteur s'engage à ce que les erreurs de l'apprenant n'entraînent pas un sentiment d'échec. Grâce au contrôle de la frustration qu'exerce le tuteur, l'enfant doit accepter ses erreurs et ne doit pas se résigner.

- « la démonstration » : le tuteur montre l'exemple à suivre afin que l'élève puisse l'imiter.

2.2.3 Les mécanismes de régulation

Selon Allal (2007, p 5), les mécanismes de régulation surviennent lors des trois activités substantielles de l'apprentissage, à savoir, les activités cognitives, affectives et sociales. La littérature relative au mécanisme de régulation propose cinq concepts différents. D'après Allal, il est intéressant de noter que les concepts qui sont proposés sont souvent mis en opposition, alors qu'en réalité, ils sont indissociables et viennent s'enrichir les uns les autres. Trois de ces concepts intéressent notre étude.

Il y a tout d'abord une distinction faite entre la régulation interne correspondant à un mécanisme d'autorégulation mis en place par l'apprenant, et la régulation externe provenant d'une source extérieure (par exemple un enseignant ou une ressource matérielle comme un manuel scolaire). Loin de s'opposer, ses deux types de régulations sont interdépendants : même quand un apprenant travaille seul, il se réfère forcément à une ressource extérieure, il ne peut apprendre sans support ; quand la régulation est extérieure, il faut que l'apprenant soit réceptif. Cette réceptivité dépend essentiellement d'une régulation interne chez l'apprenant.

Une autre opposition a lieu entre régulation automatisée et régulation conscientisée. Or les travaux menés par Allal attestent que tout nouvel apprentissage fait appel à des notions déjà maîtrisées. L'élève utilise inconsciemment ses savoirs déjà acquis pour intégrer de nouvelles connaissances. Ce type de régulation illustre bien ce qui se passe lors de la phase associative d'Anderson explicitée ci-dessus.

Enfin la troisième opposition de concept retenue est celle faisant la distinction entre régulation proactive et régulation rétroactive (Allal, 1988).

La régulation proactive définit tout ce que l'enseignant mettra en place avant que l'élève ne rentre dans l'activité c'est-à-dire la planification de ce qu'il souhaite mettre en place en classe : l'anticipation, notamment par rapport à la différenciation à mettre en place auprès de chaque élève, la formulation de l'objectif et la réactivation des pré-requis.

La régulation rétroactive est un retour d'information par l'enseignant qui permet la modification ou la validation d'une activité menée par l'élève. L'activité peut être en cours de réalisation (régulation on line) ou bien terminée (régulation différée).

En maternelle, les activités d'apprentissage sont très souvent organisées en petit groupe sous forme d'atelier. L'enseignant peut alors proposer une régulation différenciée pour chaque élève en tenant compte de leur besoin et de leur niveau de développement. C'est à ce moment là que la régulation différenciée rejoint les processus d'étayage tel que Bruner les définit.

La rétroaction étant au cœur de notre problématique, nous souhaitons développer davantage ce concept.

2.3 La rétroaction

Crahay (2007, p 45) s'interroge sur l'absence d'étude, ces vingt dernières années, quant à l'effet de la régulation rétroactive sur les processus d'apprentissage des élèves. En effet les dernières investigations remontent aux années 80 et c'est sur cette base que nous continuons à développer notre cadre théorique.

2.3.1 La notion de rétroaction et ses différentes déclinaisons

En 1969, la notion de feedback est utilisée pour la première fois par De Landsheere. Il distingue les feedbacks négatifs et les feedbacks positifs puis leur préfère rapidement les termes d'évaluation négative et d'évaluation positive admettant ainsi les équivalences notionnelles entre évaluation, feedback et régulation. Pour le chercheur, les feedbacks renvoient à une validation ou non de la réponse de l'élève. C'est une appréciation objective de son travail. Puis il distingue également, en plus des feedbacks, les « fonctions de développement » qu'il définit comme réactions affectives (négative ou positive) de la part de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Selon lui, ces fonctions « favorisent, suscitent, amplifient un apport des élèves. » on obtient donc les catégories suivantes : évaluation positive (exemple : valider la réponse de l'élève en la répétant), évaluation négative (exemple : valider la réponse en la répétant de façon ironique), affectivité positive (exemple : encourager, prendre en exemple, faire des louanges), affectivité négative (exemple : critique, ironie, menace).

Par la suite, Bayer (1972) apporte sa pierre à l'édifice : il fait le distinguo entre affect négatif et remarques liées à la discipline que son prédécesseur n'avait pas séparés. Puis il précise les fonctions de feedbacks qu'ils classent en trois catégories : feedback d'évaluation (l'enseignant réagit à une production terminée), feedback de structure (l'enseignant, par son intervention, tente de relancer l'activité), feedback de contrôle (l'enseignant vérifie une correction faite par l'élève).

Crahay (2007) s'est ensuite attelé à mettre en correspondance trois classifications similaires permettant de définir trois types de rétroactions :

- la rétroaction simple où il s'agit d'évaluer la conformité d'une réponse : cela peut être une simple confirmation ou une simple désapprobation (oui, non, faux, juste)
- la rétroaction avec élément pour un ajustement ou un enrichissement de la réponse initiale (explication corrective, encouragement ou confirmation élaborée par exemple)
- la rétroaction portant sur la personne (jugement positif ou négatif envers l'élève) (Zahorik 1968, Wright et Nuthall 1970, Hawking et Taylor 1972)

Quelque soit les dénominations utilisées, les chercheurs s'accordent néanmoins sur quelques points (Marsollier 2004) :

La motivation et les informations que recueille l'élève sur la qualité de son travail sont deux constituants indispensables à l'activité d'apprentissage. C'est au travers des rétroactions proposées par l'enseignant que l'élève ajuste ses comportements émotionnels et cognitifs. Cette rétroaction peut être verbale ou non verbale.

La rétroaction présente deux dimensions suivant le but qu'elle poursuit :

- Une dimension « appréciative affective » qui consiste à « agir sur les émotions de l'élève afin d'influencer positivement son comportement »
- Une dimension « informationnelle ou cognitive » qui consiste à lui fournir des repères sur la pertinence et la qualité de ses réalisations ou de ses réflexions. Elle lui donne des informations sur les raisons de sa réussite ou de son échec et le conduit à confronter ses propres conceptions à celles de l'enseignant. il est donc amené à s'auto évaluer et à porter un jugement sur son efficacité personnelle (Marsollier 2004).

En maternelle, la rétroaction s'avère indispensable pour que l'enfant se rende compte de sa réussite. En effet, s'il ne met pas de mots sur la procédure mentale qu'il a mis en place pour atteindre son objectif, il ne saura pas s'améliorer ou transférer ses procès dans des situations où il se trouve moins à l'aise. Il s'agira donc de valoriser tous les cheminements : on parlera alors de rétroaction simple à dimension appréciative affective ou encore de rétroaction positive portant sur la personne. Il s'agira aussi de mettre des mots sur la réussite : on parlera de rétroaction avec élément pour un ajustement ou un enrichissement de la réponse initiale ou encore de rétroaction à dimension informationnelle.

2.3.2 L'état de la recherche : les effets des réactions des enseignants sur les apprentissages des élèves

En 1976, les chercheurs Anderson Manoogian et Reznick ont comparé les effets de différents types de rétroactions qu'ils appellent feedbacks sur des élèves âgés de trois à cinq ans. Dans ce protocole expérimental, trois groupes d'enfants devaient réaliser des dessins. Le protocole expérimental voulait que dans un groupe, les élèves ne soient pas gratifiés après la réalisation de leur dessin ; dans le deuxième groupe ils étaient rétribués par une récompense matérielle et enfin dans le troisième groupe ils étaient récompensés par une rétroaction à dimension affective que les chercheurs appellent feedbacks attributionnels de capacités (exemple : « tu es bon pour ça »), correspondant à nos rétroactions à dimension affective. Les observations de cette étude montrent que la motivation des élèves envers la réalisation de dessins entre le pré et le post-test a augmenté chez les enfants recevant une rétroaction affective tandis qu'elle diminue chez les enfants ayant reçu une récompense matérielle ou n'ayant rien reçu du tout. En 1977, l'étude de Swann et Pittman vient corroborer ces résultats : suite à la réussite d'un jeu, des enfants recevaient soit une récompense matérielle (le prix du bon joueur) avec une rétroaction à dimension affective (tu es vraiment un bon joueur), soit simplement la récompense matérielle. Par la suite, les observations ont montré que les élèves ayant reçu la rétroaction affective en plus de la récompense matérielle étaient plus prompts à choisir et à passer du temps sur l'activité en jeu, que les élèves n'ayant reçu que la récompense matérielle.

Enfin, lors d'une étude menée par Shanab et col.(1981), des élèves devaient réaliser trois puzzles et se voyaient récompensés par des rétroactions positives ou ne se voyaient pas

récompensés. Cette étude a montré que, d'une part, les élèves ayant reçu une rétroaction positive avaient une meilleure perception de réussite que ceux n'ayant rien reçu et que, d'autre part, ils étaient également plus motivés.

Finalement ces études ont montré que toutes les « récompenses » n'ont pas le même effet sur la motivation et l'implication de l'élève dans une activité. Il semble que les récompenses matérielles n'aient pas le même impact que les rétroactions à dimension affective : si la récompense matérielle semble suffisante pour que l'élève réalise une activité, la rétroaction positive agirait comme une récompense à dimension psychologique qui augmente la motivation et l'implication de l'enfant du fait de l'association positive de cette rétroaction avec l'activité à réaliser (Anderson, Manookian et Reznick, 1976).

2.4 L'apprenant en petite section de maternelle

2.4.1 Le développement du petit enfant

La période de l'enfance entre deux et six ans est marquée par d'importants changements aussi bien sur le plan physique que mental. Le corps change, le cerveau se complexifie, les habiletés motrices affectives et sociales se précisent.

2.4.1.1 Maturation du cortex préfrontal et régulation cognitive

Entre deux et six ans, l'enfant grossit d'environ deux kilos et grandit d'environ sept centimètres par an. Le cerveau augmente en volume, ce qui est essentiellement dû au phénomène de myélinisation des axones (Huttenlocher 1994). Cette myélinisation joue un rôle fondamental dans la vitesse de transmission de l'influx nerveux entre les neurones (Larsen 2003). À cet âge, ce phénomène est très présent dans les aires cérébrales responsables du mouvement, de la pensée et des émotions et au fur et à mesure qu'il se met en place, les enfants réfléchissent de plus en plus vite et sont capables de traiter les informations de façon successive ou coordonnée plus aisément (Sampaio et Truwit, 2001).

Le cortex préfrontal, responsable de nombreuses fonctions cognitives telles que la planification ou l'analyse du milieu environnemental pour adapter un comportement, connaît un pic de développement entre deux et six ans (Nelson, Thomas et De Haan, 2006). Ainsi, grâce à cette maturation, certains comportements sont régulés : on observe par exemple un

sommeil qui devient plus régulier, des émotions qui sont plus nuancées avec des périodes de rire ou de pleure qui s'espacent et des capacités à soutenir l'attention plus importantes (De Haan et Johnson 2003).

L'attention étant un mot clef de notre problématique, nous souhaitons ici nous y attarder davantage. Boujon et Quaireau (1997) distinguent l'attention, qui est l'action de se concentrer et d'être vigilant, et l'attention qui est la marque d'affection liée au désir de montrer son intérêt pour autrui. Nous nous focaliserons ici sur l'attention liée à la vigilance. Toujours selon ces mêmes auteurs cette capacité cognitive existerait sous quatre formes : l'attention conjointe, l'attention maintenue dans la durée, l'attention divisée et l'attention focalisée.

L'attention conjointe concerne la relation existant entre la mère et son bébé. Ce dernier serait capable dès sa première année, de porter son regard sur un élément observé par sa mère (démontrant ainsi que le bébé n'est pas totalement égocentrique).

L'attention maintenue dans la durée se caractérise par le fait d'être prêt à repérer, sélectionner et à réagir à certains stimuli que l'on juge importants. En classe, cela se traduit par l'attention qu'un élève porte à la leçon proposée par l'enseignant autrement dit par sa capacité à rester concentré et à relever les informations importantes données par l'enseignant. Ce type d'attention est particulièrement coûteux en énergie et entraîne une diminution de l'efficacité de l'élève. Cet effort ne peut donc pas être maintenu indéfiniment.

L'attention divisée renvoie à une situation où plusieurs informations sont amenées, informations qu'il faudra traiter en même temps par plusieurs opérations intellectuelles. Un exemple « d'opération duelle » imaginée par des psychologues lors d'une procédure expérimentale est de réaliser une addition et dire si un son entendu est grave ou aigu. Il est mis en évidence que ces tâches réalisées séparément obtiennent un meilleur score de réussite que réalisées conjointement. Cette baisse d'efficacité proviendrait des interférences entre les deux activités provoquant une trop grande sollicitation des ressources attentionnelles (Mackworth, 1963).

Chez l'enfant, il semble que cette attention divisée soit moins problématique au fur et à mesure qu'il grandit. En effet, plus l'enfant grandit, plus il est capable d'automatiser la tâche

principale et ainsi de rendre disponible toute ses ressources attentionnelles pour la tâche secondaire (Rothbart, Baillargeon, 1992).

Enfin l'attention focalisée, de même que l'attention divisée, renvoie à une situation riche en information où il s'agira d'extraire seulement l'information jugée utile en ignorant ce qui ne nous semble pas utile.

Dans une classe, l'attention ne dépend pas seulement de l'élève mais aussi de l'enseignant. Les chercheurs distinguent l'attention endogène propre à l'élève et l'attention exogène « déclenchée par un stimulus environnemental indépendant de l'élève » idéalement généré par l'enseignant.

Chez le nourrisson, l'attention exogène est la première à se développer. On remarque d'ailleurs à quel point le bébé peut être captivé par un stimulus visuel par exemple. Selon Rothbart, il est une vraie « machine à regarder ». Puis progressivement, dans les mois qui suivent, l'attention endogène se met en place. L'enfant commence à avoir des « conduites auto générées ». Cette capacité d'attention endogène continuera à se développer jusqu'à l'adolescence (Rothbart, 1992).

Si le cortex préfrontal joue un rôle important dans la régulation de certaines fonctions cognitives, le système limbique semble indispensable à la régulation des émotions. Le système limbique est, entre autre, composé de trois structures : l'amygdale, l'hippocampe, l'hypothalamus (Damasio, 2004).

2.4.1.2 Maturation du système limbique et régulation des émotions

L'amygdale enregistre les émotions qui sont véhiculées par les données sensorielles et permet, à partir de cet enregistrement, la régulation de ces émotions et du comportement associé. Le fort développement de l'amygdale entre deux et six ans peut expliquer les terreurs ou cauchemars (Nelson, De Haan et Thomas 2006). L'amygdale enregistre également les mimiques des autres ce qui permet la référenciation sociale : si un enfant voit sa mère effrayée face à un chien, il pourrait développer la même crainte vis-à-vis de ce chien (Vasa et Pine, 2004) et inversement.

Si l'amygdale permet de réguler les émotions, l'hippocampe permet de mettre en mémoire les souvenirs de l'enfant. L'hippocampe réagit aux signaux envoyés par l'amygdale (Squire 2004).

L'hypothalamus assure quant à lui le lien entre le système nerveux et le système hormonal en réagissant aux signaux généralement stimulants de l'amygdale et aux signaux généralement modérateurs de l'hippocampe (Davis 2003).

Il est intéressant de noter que chez un enfant exposé à une situation de stress important, la sécrétion d'hormone du stress peut être telle qu'elle détruirait une partie de l'hippocampe et entraînerait des déficiences au niveau mnésique, au niveau des apprentissages ainsi qu'au niveau de la régulation des émotions (Davis 2003).

2.4.1.3 Le développement socio-affectif

Erikson (1986) définit le développement socio affectif de l'enfant comme un ensemble de conflits qu'il doit régler. C'est par le règlement de ces différents conflits qu'il construira alors son identité. Dans ce sens, Erikson présente chaque stade de développement comme une crise identitaire qu'il faut solutionner.

Cette théorie du développement socio affectif propose huit stades de développement. Chacun de ces stades met en opposition deux éléments : un élément positif-syntone³ et un élément négatif (Erikson 1989) : les conflits peuvent alors se résoudre de façon positive ou négative : si le conflit est résolu de façon positive, l'enfant acquiert l'élément syntone. Il sera donc en harmonie avec lui-même et son environnement social. A l'inverse, si le conflit est réglé de manière négative alors il ne développera pas la composante syntone ce qui entrainera une dysharmonie avec lui-même et son environnement social.

La résolution de ces différents conflits suit un ordre précis et dépend fortement de la résolution des conflits aux étapes antérieures.

³ Syntone : définition du dictionnaire de français Larousse : « Se dit d'un sujet qui a tendance à vibrer en harmonie avec le milieu dans lequel il se trouve. »

Seul les trois premiers stades de développement intéressent notre étude et se présentent dans l'ordre suivant :

La première étape oppose confiance et méfiance et a lieu de la naissance à un an. Ici l'élément positif-syntonique est la confiance tandis que l'élément négatif est la méfiance.

A ce stade, l'enfant apprend à faire confiance en fonction de la continuité des soins et de l'affection qui lui sont prodigués et si ses besoins ont été contentés ou non. Selon Erikson, si les conditions environnementales le permettent, il y aura développement d'un sentiment de confiance. A l'inverse, si les soins prodigués à l'enfant sont inadaptés lors de ce stade, il pourra développer un sentiment de méfiance à l'égard de son entourage mais aussi à l'égard de ses propres capacités (Erikson, 1988 ; Berzoff, 2009).

La deuxième étape correspond au conflit entre l'autonomie et le doute. Elle a lieu entre un an et trois ans.

À ce stade, l'enfant commence à affirmer son autonomie et à vouloir tester ses limites et explorer son environnement.

Si ses efforts sont encouragés, il cultivera un sentiment d'autonomie et une maîtrise de soi (que ses initiatives se soient soldées par un succès ou non). Si, à l'inverse, il est puni ou critiqué, il manifestera un sentiment de doute et un manque de confiance en ses capacités (Erikson, 1988 ; Berzoff, 2011).

La troisième étape correspond au conflit entre l'initiative et la culpabilité et se produit entre trois et cinq ans.

À ce stade l'enfant, est motivé et développe une énergie illimitée pour accomplir de nouvelles activités et acquérir de nouvelles connaissances. Erikson définit cette phase comme une étape de jeu : l'enfant s'initie à des jeux avec d'autres. Ces situations lui donnent un sentiment d'assurance dans sa capacité à prendre des initiatives et à diriger les autres. S'il réussit à aller au bout de ses objectifs, il renforce un sentiment d'initiative.

Par contre, faute de pouvoir ajuster ses propres limites à celles fixées par son entourage, l'enfant est bouleversé par la culpabilité lorsque ses prises de décisions se soldent par un échec ou bien lorsqu'elles entraînent la critique de son entourage (Erikson, 1988 ; Berzoff, 2011).

Ce développement se poursuit avec cinq autres stades tout au long de la vie.

2.4.1.4 Le développement des habiletés motrices

L'enfant entre deux et six ans, développe un corps davantage proportionné, plus mince et plus coordonné permettant à ses habiletés motrices d'évoluer de manière stupéfiante : sa motricité globale, c'est-à-dire sa capacité à effectuer des mouvements de grande envergure, s'améliore incontestablement (Chevalier et Rigal, 2006).

La motricité fine, c'est-à-dire la capacité à effectuer des mouvements de faibles amplitudes avec les doigts et les mains, est plus compliquée à acquérir que la motricité globale. Ceci est dû au fait que l'enfant n'est pas encore en pleine possession de ses capacités musculaires et de ses capacités de jugement indispensables à la motricité fine (Chevalier et Rigal, 2006).

Si l'ensemble des enfants passe par les mêmes stades de développement, chacun d'eux y va à son rythme. Il n'est donc pas rare de repérer des écarts de plusieurs mois dans la mise en place de certaines capacités, entre deux enfants du même âge. Il peut par contre arriver que ces écarts s'accroissent, notamment en maternelle. Ne pas creuser les écarts devient alors un point de vigilance.

A partir de ce point de vigilance, il nous a paru pertinent de faire un tour d'horizon sur les besoins de l'enfant afin de les aider à se développer dans des conditions optimales.

2.4.2 Les besoins du petit enfant nouvellement scolarisé

2.4.2.1 Besoins de l'enfant au niveau cognitif

En général, le petit enfant âgé de deux à trois ans change très régulièrement d'activité puisqu'il est intéressé par tout ce qui l'entoure ; il a donc besoin d'être « alimenté » par des activités significatives pour lui et correspondant à ses centres d'intérêt. Ces activités doivent donc être diversifiées et toucher tous les domaines d'apprentissage. Elles doivent aussi permettre de manipuler une variété d'objets favorisant la découverte et l'élaboration de concepts.

Concernant l'attention, l'enfant âgé de deux à trois ans n'a pas développé toutes ses capacités, que ce soit l'attention soutenue, l'attention divisée ou l'attention focalisée. Il a donc besoin d'aide afin d'entraîner son attention.

Pour cela, l'enseignant possède différents outils mis à sa disposition⁴. Il veillera par exemple à alterner les activités en atelier, les activités collectives et les activités individuelles. Ceci permettra d'éviter la lassitude et de favoriser le maintien de l'attention et les apprentissages. Afin d'aider l'élève à se recentrer, les retours au calme après chaque activité sont nécessaires. L'enseignant veillera à moduler sa voix, à théâtraliser afin de capter et de maintenir l'attention des enfants. Les jeux d'écoute sont également un bon moyen pour travailler l'attention.

Concernant l'oralité, les enfants de deux à trois ans réussissent progressivement à se faire comprendre par l'usage de gestes, de mots et progressivement de phrases. Afin de maintenir un lien avec un adulte ou un autre enfant, il utilise de plus en plus de langage oral. Ces enfants tâtonnant ont alors besoin d'être soutenus dans leurs essais et d'avoir de nombreuses occasions de pouvoir s'exprimer tout au long de la journée.

2.4.2.2 *Besoins de l'enfant au niveau affectif et social*

Selon la théorie d'Erikson, le développement socio-affectif est stimulé par le besoin qu'éprouve l'enfant de régler certains conflits.

Lors de ce développement socio-affectif, Erikson définit deux forces constamment en interdépendance : le besoin d'autonomie de l'enfant et son besoin d'établir un lien avec autrui.

Lors du premier stade de développement opposant confiance et méfiance, l'enfant a besoin que l'on réponde à ses besoins primaires. Erikson insiste sur la qualité de la relation mère-enfant et sur la capacité de la mère à nourrir son enfant et à prodiguer soin et amour. Cette théorie rejoint celle de l'attachement proposée par Bowlby (1978) et Ainsworth (1985) qui expose que les soins proposés dès la naissance par les parents ou un substitut permettent à

⁴ Développer l'attention et la concentration. Académie de Versailles. Repéré à <http://www.i-en-versailles.ac-versailles.fr/Espace%20pedagogique/Apprendreaapprendre/Lattention/DevelopperlAttention.htm>

l'enfant de développer un sentiment de confiance en soi essentiel pour explorer son monde et développer des compétences sociales.

Lors du deuxième stade de développement opposant l'autonomie et le doute, l'enfant a besoin d'être valorisé dans ses tentatives et doit pouvoir évoluer dans un environnement sécurisant. Lorsqu'il explore un nouvel environnement, comme par exemple une école ou une salle de classe, il est important pour lui de pouvoir s'appuyer sur un adulte référent bienveillant. Il gagne ainsi en confiance et peut poursuivre sereinement ses explorations (Erikson, 1989).

Lors du troisième stade de développement, opposant l'initiative et la culpabilité, l'enfant a besoin d'être confronté à un adulte qui oriente et qui régit son comportement tout en lui laissant des opportunités d'éprouver son autonomie et ses réussites. En évoluant dans un environnement social sécurisant avec des règles adaptées à son âge, en trouvant le soutien adapté quand il s'agit de comprendre et d'appliquer les règles, l'enfant trouve son équilibre dans ses capacités à planifier des tâches tout en ayant conscience de leur impact sur son entourage et son environnement (Erikson, 1989).

2.4.2.3 Besoins de l'enfant au niveau physique et moteur

L'enfant âgé de deux à trois ans porte un grand intérêt aux activités d'exploration et de manipulation. Il aime explorer toutes ses facultés physiques et a des facilités à pratiquer des activités courtes mais particulièrement intenses. Piaget (1945) évoque le « plaisir fonctionnel » d'expérimenter son pouvoir sur les objets et sur les autres.

Lorsque l'on se réfère aux documents ressources proposés par le ministère de l'Éducation Nationale⁵, le guide des ressources maternelles pour les jeux d'exploration rappelle le besoin pour l'enfant d'avoir un cadre pédagogique. L'enfant a besoin d'un contexte sécurisant sur le plan social affectif et matériel : il doit pouvoir expérimenter de nouvelles activités sous le

⁵ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), *Ressources maternelle - Jouer et apprendre Les jeux d'exploration*. Repéré à « <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> »

regard bienveillant de son enseignant, dans un climat de classe permettant des interactions sereines entre élèves avec un matériel conforme aux normes de sécurité. Il a également besoin de se référer à des règles régissant l'utilisation du matériel. Il doit pouvoir trouver une organisation matérielle et temporelle évolutive afin de stimuler sans arrêt ses capacités motrices et cognitives.

Enfin le programme de l'école maternelle⁶ prescrit également « une école qui tient compte du développement de l'enfant et où l'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu ».

Si l'école maternelle est une école qui prend en compte le développement et les besoins de l'enfant, c'est aussi une école pratiquant l'évaluation positive⁵.

2.4.3 Les attendus en fin de cycle 1

2.4.3.1 *L'évaluation à l'école maternelle*

Au travers des discours des inspecteurs généraux et du site Eduscol de l'éducation nationale, les attendus en termes d'évaluations à l'école maternelle sont clairs : il s'agit de mettre en place une évaluation quotidienne et bienveillante. Elle doit permettre de se rendre compte au quotidien des progrès réalisés par les élèves. L'enseignant doit asseoir son évaluation sur de l'observation directe et régulière dans des situations diversifiées et quotidiennes (bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015).

« L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants »⁷. C'est donc à partir d'observations directes de l'élève que l'enseignant

⁶ Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 relatif aux nouveaux programmes de l'école maternelle repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

⁷ Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 relatif aux nouveaux programmes de l'école maternelle repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

prodigue de l'étayage et des rétroactions permettant à l'élève d'être accompagné dans sa réussite et de se situer vis-à-vis des attendus de l'enseignant.

Des observables permettant d'évaluer l'élève ont été définis par rapport aux attendus de fin de cycle 1 pour tous les domaines d'apprentissage. Nous allons déterminer ci-dessous les observables pouvant être observés lors des séances de manipulation de pâte à modeler proposées pendant l'étude, et pouvant être soumis à étayages et rétroactions.

A partir des observables répertoriés sur le site Eduscol⁸, nous avons tenté de relever ceux pouvant concerner nos activités de manipulation de pâte à modeler en petite section de maternelle.

Lors des première et deuxième activités proposées dans notre étude, il était question pour l'élève de réaliser des boules ou des colombins de pâte à modeler suivant un exemple donné et de positionner ses boules sur une fiche plastifiée comme sur l'exemple. Cette activité était réalisée en atelier ce qui avait pour avantage, d'une part, de faciliter et d'augmenter le temps de parole de chacun des participants, et d'autre part, d'observer un plus petit nombre de protagonistes facilitant ainsi notre évaluation.

Dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », cet atelier permettait d'observer à la fois : la prise de parole pour répondre à une question, la capacité de l'élève à récapituler ce qui venait d'être dit et sa capacité à expliquer son mode opératoire en situation de réalisation et en situation post réalisation en proposant quelques mots retraçant son activité. Dans le domaine « Explorer le monde », cet atelier permettait d'observer la prise de repère par l'élève, sur l'espace feuille. En effet, la fiche plastifiée devant lui était constituée de deux parties : une première partie en haut à gauche proposait le modèle à réaliser, et au centre de la feuille était proposé le modèle vide qu'il fallait garnir de boules ou de colombins (Un exemple de support est présenté en annexe 1). Nous pouvions également observer si les élèves nommaient les différents modèles proposés ainsi que la pâte à modeler.

⁸ Ressource maternelle : Indicateurs de progrès (2016). Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/INDICATEURS_DE_PROGRES/90/0/50_pages_1703_551900.pdf

Lors de la troisième activité, il était toujours question pour l'élève d'exercer sa motricité fine en créant des boules et des colombins de pâte à modeler. Cependant si dans les activités précédentes, nous n'avions pas l'exigence des quantités à respecter, ici, il fallait respecter le nombre de boules et de colombins à réaliser. Nous pouvions donc observer si l'élève était en mesure de réaliser une correspondance terme à terme (un exemple de support est présenté en annexe 2).

Ce travail réalisé en atelier et avec l'aide de l'enseignant vise également d'un point de vue affectif, à construire et renforcer l'estime de soi de l'élève passant nécessairement par un développement de la confiance en soi. Il vise aussi d'un point de vue social à l'établissement de rapports harmonieux avec ses pairs et son enseignante. En s'ouvrant aux autres et en participant à la vie de l'atelier par le biais de l'activité proposée, en intégrant des règles de vie, ils acquièrent progressivement des habiletés sociales.

3 Problématique et questions de recherche

L'expérimentation que nous avons menée s'inscrit dans la lignée de celle d'Anderson, Manoogian et Reznick (1976) présentée précédemment. De ces études nous retenons deux éléments :

D'une part que toutes récompenses matérielles et rétroactions positives n'ont pas le même impact sur les élèves et d'autre part que les rétroactions à dimensions affectives ont plus d'effet sur la motivation et la perception de réussite de l'élève que les récompenses matérielles.

À travers notre étude, nous n'avons pas souhaité comparer l'impact d'une récompense matérielle versus une rétroaction positive. En effet nous voulions rester au plus près des pratiques enseignantes quotidiennes et, si la récompense matérielle est observable lors de certaines occasions (récompense de fin d'année par exemple), elle n'est pas systématique à chaque fois que l'élève a une bonne attitude face à une activité scolaire. C'est pour cela que nous avons préféré nous focaliser uniquement sur l'impact des rétroactions. Précisément, l'objectif était d'identifier les répercussions que peuvent avoir la rétroaction à dimension appréciative/affective et la rétroaction à dimension cognitive/informationnelle.

Nous traiterons de l'influence de la rétroaction de l'enseignante sur l'implication, sur l'attention et sur la gestion des émotions des élèves de petite section maternelle lors des activités d'apprentissage. C'est notre observation sur le terrain qui a permis de déterminer le choix d'étudier l'attention des élèves et leur gestion émotionnelle lors des activités. En effet, il nous a semblé intéressant qu'un nouvel enseignant puisse étudier l'impact de ses pratiques sur ces deux paramètres (attention et gestion émotionnelle) liés à l'élève.

La question de recherche est la suivante : comment les différentes rétroactions mises en place par l'enseignante influencent-elles l'attention et la gestion émotionnelle des élèves lors des activités d'apprentissage.

Nous avançons une première hypothèse : suivant que l'on fournit une rétroaction à dimension affective ou une rétroaction à dimension informationnelle cognitive, nous supposons que l'enfant aura une réaction différente tant sur le plan interactionnel et émotionnel avec l'enseignant que sur son implication dans l'activité à réaliser.

Nous avançons une deuxième hypothèse : face à la rétroaction affective, nous supposons que les élèves, bien que de profils différents (c'est-à-dire des âges, des caractères, des comportements, des niveaux de développement moteur langagier différents), auront des réactions similaires.

4 Méthodologie

4.1 Le profil des participants

Pour cette étude, quatre élèves ont été sélectionnés par l'enseignant que nous nommerons Paul, Jean, Arnaud et Bertrand par souci d'anonymat.

Paul était âgé de trois ans et deux mois. Il appréciait les activités manuelles qui étaient proposées et ne rencontrait que peu de difficultés à les réaliser. Il se souciait du « beau » c'est-à-dire qu'il présentait toujours un travail terminé et esthétique. Nous n'intervenons que très rarement pour l'aider dans la tâche, car il y arrivait tout seul. Par contre, Paul semblait

présenter une « fragilité émotionnelle » c'est-à-dire qu'il pleurait ou criait rapidement si un camarade le déconcentrait ou s'il lui prenait son activité ou encore si ses constructions s'effondrait (tour de légo par exemple). Parmi les 20 élèves de la classe, il était celui auprès duquel il fallait intervenir le plus souvent pour l'aider à se calmer face à ce genre de situation. C'est aussi l'élève qui sollicitait le plus l'adulte pour qu'il lui valide ses activités. Pour ces deux raisons, nous avons souhaité qu'il fasse partie de cette expérimentation.

Jean était âgé de deux ans et huit mois. C'était un enfant discret et timide qui pouvait aisément se faire oublier. Il s'exprimait peu malgré une bonne maîtrise du langage oral. Il ne participait jamais aux échanges verbaux en regroupement, à moins d'être sollicité. Il refusait d'aller aux toilettes avec les autres enfants, il ne mangeait pas ce qui lui était proposé à la cantine, et ne jouait qu'avec son grand frère à la récréation. Il semble que la socialisation à l'école ait été compliquée. Par contre, c'était un enfant autonome pour toutes les activités proposées et à qui il fallait prévoir des activités supplémentaires. À l'inverse de Paul, Jean n'a jamais cherché à attirer notre attention sur le travail réalisé. C'est pour cette raison que nous avons souhaité qu'il participe à cette expérimentation.

Arnaud était tout juste âgé de trois ans. C'était un enfant très souriant et social malgré un manque au niveau du langage oral. Il sollicitait beaucoup l'enseignante et rentrait très souvent en contact physique (il venait spontanément s'asseoir sur ses genoux ou bien lui prenait la main à la récréation). Au niveau des activités proposées en classe, Arnaud se déconcentrait rapidement. En général, il quittait l'activité avant ses camarades. Lors des ateliers, il mettait en place des stratégies d'évitement pour ne pas réaliser les activités proposées : il demandait par exemple à aller aux toilettes ou disait avoir mal au ventre et cela plusieurs fois par jour (pouvant aller jusqu'à six fois par matinée) et toujours au moment de la mise en place des activités à réaliser généralement en autonomie.

Enfin, nous avons sélectionné Bertrand qui était âgé de trois ans et cinq mois. C'était un enfant qui pouvait se révéler très dissipé et dissipateur. Il s'impliquait peu lors des activités et cherchait surtout à rentrer en interaction avec ses camarades. Il commençait les activités proposées, mais les finissait rarement. Pourtant, c'était un enfant toujours prêt à s'installer avec l'enseignante pour une activité ou à répondre à ses questions ; il était d'ailleurs à la

recherche d'approbation surtout lors des activités libres de manipulation (manipulation de légo par exemple), où il n'y avait pas de consigne précise. Il pouvait aussi répondre facilement à une question posée à la volée.

4.2 **Les activités mises en place**

Trois activités ont été réalisées par les participants dans le cadre d'atelier durant trois temps différents qui ont constitué les trois étapes de notre expérimentation.

Les élèves ont d'abord manipulé librement de la pâte à modeler (PAM) afin de découvrir cette nouvelle texture. En effet, si l'on se réfère aux documents ressources proposés par le ministère de l'éducation nationale sur le site Eduscol, ce temps de découverte et de manipulation est indispensable afin d'acquérir des capacités minimales qui permettront de réaliser des actions motrices plus complexes. De plus, ce temps permet aussi de construire un vécu commun pour tous les enfants. Enfin, les activités d'investigation ne pourront se mettre en place que lorsque les élèves auront pu satisfaire leur curiosité en découvrant et en manipulant.⁹

Nous avons ensuite introduit une contrainte/consigne lors des activités de manipulation : faire des boules, puis faire des colombins. Ce travail permet l'entrée dans la phase cognitive (Anderson 1976): l'élève doit chercher et développer le geste lui permettant d'obtenir une forme spécifique avec la PAM.

Lors de la première séance de notre expérimentation, nous avons proposé aux élèves des supports visuels servant de modèle : les élèves devaient reproduire le modèle se trouvant devant eux avec des boules de PAM. Chaque participant avait un modèle : Arnaud devait réaliser les tâches du pelage d'une girafe, Paul devait réaliser les boules du sapin de Noël,

⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), *Ressources maternelle - Jouer et apprendre Les jeux d'exploration*. Repéré à « <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> »

Bertrand devait représenter les pommes du pommier et enfin Jean se chargeait des tâches de la carapace de la coccinelle. La contrainte ici est de réaliser des boules bien formées et de tailles similaires à celle du modèle. Lors de cette activité, l'objectif pour l'enseignant était de ne pas modifier ses pratiques enseignantes habituelles : il n'y avait donc pas pour objectif d'accentuer les rétroactions affectives et cognitives.

Lors de la deuxième séance de notre expérimentation, les interactions entre l'enseignant et l'élève devaient cette fois-ci permettre de fournir de la rétroaction à dimension affective. Nous avons proposé aux élèves, non pas, une réalisation de boules, mais de colombins de PAM toujours à partir d'un modèle : soit les épines d'un hérisson (Jean), soit les rayons du soleil (Paul), soit les rayons d'une roue (Bertrand), ou les rayures d'un zèbre (Arnaud). La contrainte ici est de réaliser des colombins bien formés et de tailles similaires à celle du modèle.

Enfin lors de la troisième séance de notre expérimentation, les interactions entre l'enseignant et l'élève devaient permettre de fournir de la rétroaction à dimension cognitive sans rétroaction à dimension affective. Les élèves devaient réaliser des boules et des colombins de PAM suivant un modèle et une couleur de PAM différents pour chaque participant. Les contraintes ici sont, d'une part, de réaliser des boules et des colombins bien formés et de tailles similaires à celle du modèle et d'autre part de ne pas mélanger les PAM de différentes couleurs. Il leur fallait par ailleurs adapter la taille du colombin ou de la boule au dessin proposé, pour qu'il puisse y avoir superposition il leur fallait réfléchir à comment placer la PAM sur le dessin pour que cela soit le plus ressemblant possible au modèle (un exemple de modèle est présenté en annexe 3). Cette phase associative permet donc aux élèves de travailler le geste permettant d'obtenir les formes souhaitées tout en tenant compte de contraintes spatiales. Cette troisième activité nous permettait d'accentuer les rétroactions à dimension cognitive.

Après l'expérimentation, plusieurs ateliers construits de la même façon que précédemment, mais avec des supports modèles différents, ont permis aux élèves d'autonomiser les tâches.

4.3 Collecte des données

Des observations filmées ont été réalisées au sein de la classe à l'aide d'un téléphone portable posé en hauteur. Nous avons opté pour ce dispositif, d'une part pour la qualité de l'image et du son, et d'autre part, pour la discrétion de cet outil. En effet, les élèves ne se sont pas aperçus qu'ils étaient au cœur d'une observation filmée, ce qui aurait pu altérer leur comportement. Grâce à ce dispositif nous avons pu récolter, avec l'accord des parents, trois films de 19, 24 et 20 minutes.

4.4 Grille d'observation

Afin d'étudier les interactions ayant eu lieu lors des séances filmées et vérifier nos hypothèses, nous avons retranscrit l'ensemble des échanges des trois séances dans une grille d'observation composée de quatre colonnes : une première colonne nous indiquant le temps écoulé, une deuxième colonne nous indiquant le nom des protagonistes intervenant à l'instant t, une troisième colonne réservée à la retranscription des échanges verbaux entre les différents protagonistes et enfin une quatrième colonne réservée à la retranscription des comportements non verbaux des élèves. Nous avons mis en place le code couleur suivant afin d'exploiter cette retranscription :

Vert : rétroaction à dimension affective de la part de l'enseignante : cette catégorie réunit l'ensemble des propos de l'enseignante qui ont une connotation affective vis-à-vis de l'élève lors d'une activité, sans explicitation particulière sur l'activité réalisée. Cela pourra être des louanges, de l'approbation, des félicitations ou encore une désignation de l'enfant par un mot affectueux (exemple : bravo, c'est très bien !).

Bleu foncé : Rétroaction à dimension cognitive de la part de l'enseignante. Cette catégorie désigne l'ensemble des retours sur activité proposé par l'enseignante et qui concerne explicitement la réalisation de l'activité : félicitation/encouragement élaborés et portant sur l'activité réalisée (exemple : ton coloriage est réussi, tu as colorié sans dépasser et en mettant les bonnes couleurs). La rétroaction cognitive à l'école maternelle restera simple et adaptée au niveau de compréhension de l'élève.

Violet : étayage visant l'enrôlement et le maintien de l'orientation de l'élève. Ce type d'étayage regroupe tous les mots prononcés par l'enseignant et permettant de maintenir l'orientation de l'élève, sa motivation et son intérêt envers la tâche.

Jaune : étayage consistant en une démonstration par imitation. Ce type d'étayage regroupe l'ensemble des démonstrations proposées par l'enseignante que l'élève imitera alors.

Nous relèverons également les occurrences liées à l'étayage car elles sont nécessaires à la mise en place de notre expérimentation. Sans étayage, l'élève ne pourrait pas réaliser les activités proposées.

Rouge : réactions positives de la part de l'élève (verbale ou non verbale) lors de l'interaction avec l'enseignante, nous n'avons relevé que les réactions positives liées à une rétroaction. Ces réactions positives sont liées à la capacité de l'élève à s'impliquer et se reconcentrer dans une activité après une rétroaction, mais aussi à ses réactions verbales et non verbales immédiatement après cette dernière : sourire, comportement joyeux, approbation verbale ou par un hochement de tête, manifestation d'intérêt par le biais de questions (en rapport avec l'activité) posées à l'enseignant.

Gris : les réactions négatives de la part de l'élève (verbale ou non verbale) lors de l'interaction avec l'enseignant : réaction témoignant d'un manque d'attention et ou de motivation. Par exemple, l'élève ne s'implique pas dans la tâche, ou il montre des signes d'agitation, ou encore des réactions d'évitement à la tâche : l'élève qui parle de la cantine ou du bonhomme de neige qu'il peut faire avec la pâte à modeler par exemple. Ces réactions interviennent au moment d'une interaction avec l'enseignante concernant l'activité.

Bleu clair : les difficultés liées à la gestion des émotions : regroupe l'ensemble des occurrences où l'élève témoigne d'un sentiment qu'il a du mal à contrôler : ces sentiments peuvent être de la peur, de la colère ou encore un manque d'estime de soi témoignés de manière excessive et qui semblent perdurer dans le temps : la réplique : « maitresse je n'arrive pas à le faire, je ne sais pas faire » peut témoigner d'un manque de confiance de la part de l'élève.

Dans le tableau 1 se trouvant ci-dessous, nous retrouvons l'extrait d'une transcription d'une séance. Une partie plus conséquente de cette séance se trouve en annexe 4.

Tableau 1: Extrait de transcription d'une séance de l'étude

Temps	Protagonistes	Répliques	Comportements non verbaux	
			Enseignante	Paul
10min51	PES à Paul	<p>Olala quel beau travail !</p> <p>Les boules sont bien formées et tes colombins aussi.</p> <p>maintenant il manque cette partie (en montrant la tige de la fleur) qu'est ce que tu vas faire alors ?</p>	<p>Hochement de tête et sourire.</p>	<p>Crie de joie, Sourire, mouvements précipités des jambes (interprétés comme un mouvement exprimant une joie intense)</p>
	Paul à PES	Des boudins		
	PES à Paul	Des colombins ? alors vas-y		Hochement de tête de Paul

4.5 Analyse des données

Afin d'étudier l'impact de la rétroaction sur l'attention et la gestion émotionnelle des élèves, nous avons réalisé une analyse quantitative en classant l'ensemble des occurrences des élèves et de l'enseignante, pour chacune des séances. Nous ajoutons à ces relevés, la variable « temps d'implication des élèves dans l'activité » ce qui nous permet d'analyser leur attention et leur implication lors des activités.

Ainsi, chacun des tableaux est construit de la façon suivante : la première colonne répertorie le numéro de séance ainsi que sa durée, puis le nom de chacun des élèves. La deuxième colonne correspond au temps d'implication des élèves lors de l'activité proposée, ce qui nous permet de calculer ensuite un temps moyen d'implication des élèves dans l'activité pour chaque séance. Les troisième, quatrième, cinquième et sixième colonnes répertorient les occurrences liées aux pratiques enseignantes (respectivement rétroaction affective, rétroaction cognitive, étayage orientation et étayage démonstration) : nous indiquons le nombre de fois où l'enseignante a eu ce genre de pratique vis-à-vis de chacun des élèves. Enfin les trois dernières colonnes permettent de comptabiliser les nombres de réactions positives, de réactions négatives et de difficultés de gestion émotionnelle de chacun des élèves.

Tableau 2: Classement et quantification des occurrences pour la séance 1

Expérience 1 Séance 1 19 min	Temps d'implication	Rétro-action affective (PES)	Rétro-action cognitive (PES)	Etayage orientation (PES)	Etayage démonstration (PES)	Réaction positive (élève)	Réaction négative (élève)	Gestion émotionnelle (élève)
Arnaud	7'23''	1	0	5	2	1	4	0
Paul	11'	1	0	3	1	3	0	1
Jean	18'23''	0	0	1	1	1	1	0
Bertrand	8'50''	0	0	3	1	0	4	0
TOTAL	11'34''	2	0	12	5	5	9	1

Le tableau 2 permet de comptabiliser les occurrences de la première séance, liées aux pratiques de l'enseignante vis-à-vis de chacun des élèves, et aux réactions de ces derniers face à l'activité.

Tableau 3: Classement et quantification des occurrences pour la séance 2

Expérience 1 Séance 2 24 min	Temps d'implication	Rétro-action affective (PES)	Rétro-action cognitive (PES)	Etayage orientation (PES)	Etayage démonstration (PES)	Réaction positive (élève)	Réaction négative (élève)	Gestion émotionnelle (élève)
Arnaud	18'	6	0	8	4	10	3	1
Paul	23'35''	5	1	9	3	5	2	2
Jean	21'30''	3	0	6	2	3	0	0
Bertrand	22'20	5	1	9	2	5	4	1
TOTAL	21'30''	19	2	32	11	23	9	4

Le tableau 3 permet de comptabiliser les occurrences de la deuxième séance, liées aux pratiques de l'enseignante vis-à-vis de chacun des élèves, et aux réactions de ces derniers face à l'activité.

Tableau 4: Classement et quantification des occurrences pour la séance 3

Expérience 3 Séance 3 20 min	Temps d'implication	Rétro- action affective (PES)	Rétro- action cognitive (PES)	Etayage orientation (PES)	Etayage démonstra- tion (PES)	Réaction positive (élève)	Réaction négative (élève)	Gestion émotion- nelle (élève)
Arnaud	17'	4	1	4	3	6	1	0
Paul	18'50''	3	2	4	1	6	2	0
Jean	19'	4	3	3	1	5	0	2
Bertrand	16'50''	1	1	4	1	3	1	0
TOTAL	18'25''	12	7	15	6	20	4	2

Le tableau 4 permet de comptabiliser les occurrences de la troisième séance, liées aux pratiques de l'enseignante vis-à-vis de chacun des élèves, et aux réactions de ces derniers face à l'activité.

5 Résultats

5.1 Analyse globale de l'influence de deux types de rétroactions enseignantes sur la modification des comportements et de la gestion émotionnelle des élèves

Afin de vérifier notre première hypothèse, nous réalisons, à partir du relevé des occurrences des trois séances, un ensemble de diagrammes circulaires agencés de la manière suivante : Pour chacune des séances, nous proposons deux diagrammes circulaires. Le premier résume les occurrences liées aux pratiques enseignantes (les rétroactions à dimension affective et cognitive, les étayages liés à l'orientation et à la démonstration). Le deuxième diagramme résume les occurrences liées aux réactions des élèves en fonction de la rétroaction proposée par l'enseignant (réactions positives, négatives et leur difficulté dans la gestion de leurs émotions).

Si les diagrammes circulaires présentent l'avantage de révéler clairement les différents pourcentages, grâce aux différentes couleurs, il n'est pas possible de se référer uniquement à

eux pour étudier l'évolution d'une pratique enseignante ou d'une réaction d'élève. En effet, le diagramme circulaire fait émerger la notion de proportionnalité ce qui est gênant pour notre étude. Afin d'illustrer notre propos, prenons cet exemple : si l'on compare les réactions des élèves lors des séances 1 et 2 et que l'on constate une augmentation du pourcentage des réactions positives des élèves lors de la séance 2 ainsi qu'une diminution du pourcentage des réactions négatives, nous ne pouvons pas savoir si ces variations sont effectivement liées à une diminution de réactions négatives et à une augmentation de réaction positive. L'augmentation du pourcentage de réactions positives peut être liée à une diminution du pourcentage de réaction négative. Proportionnellement, si le nombre de réactions négatives diminue alors le pourcentage du nombre de réactions positives augmente. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire lors de notre analyse de nous référer également aux tableaux des occurrences présentés ci-dessous.

5.1.1 Analyse de la séance 1

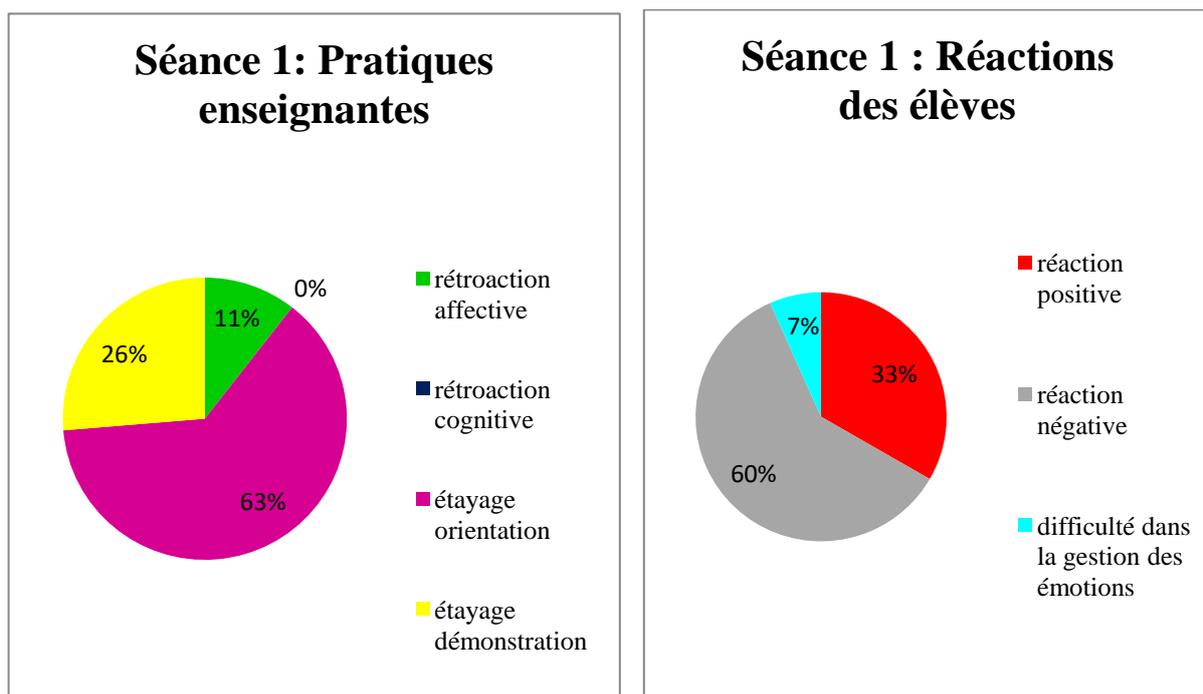


Figure 1: Pratiques enseignantes et réactions des élèves lors de la séance 1

Sur le plan des pratiques enseignantes (voir figure 1), nous observons un taux de rétroaction affective de 11% et une absence de rétroaction cognitive. Nous observons également que la majorité des occurrences relevées sont liées à l'étayage.

Lorsque nous analysons les réactions des élèves vis-à-vis de la rétroaction, nous remarquons que les réactions positives sont de 33%. Ce pourcentage est plus faible que le pourcentage de réaction négative qui est de 60%. En nous référant au tableau 2 relatif à la séance 1 nous remarquons que la moyenne de temps d'implication des élèves dans l'activité est de 11 minutes et 34 secondes (voir le tableau 2).

5.1.2 Analyse de la séance 2

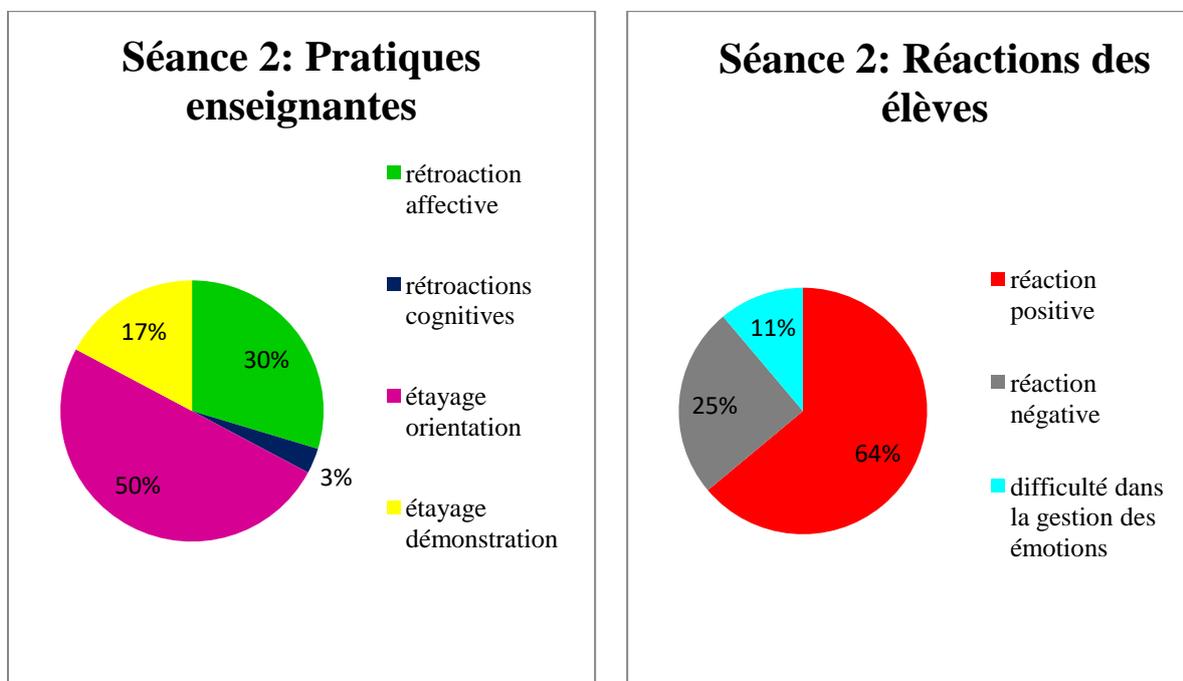


Figure 2: pratiques enseignantes et réactions des élèves lors de la séance 2

Lors de cette deuxième séance, il s'agissait pour l'enseignant de proposer davantage de rétroactions affectives aux élèves.

Si l'on compare cette séance avec la séance 1, nous observons sur le plan des pratiques enseignantes une augmentation du pourcentage de rétroaction affective qui devient trois fois supérieure à celui de la séance 1 (passant de 11% à 30%). La rétroaction cognitive n'est que

faiblement représentée. Cette observation est conforme au protocole expérimental mis en place pour la deuxième séance.

Proportionnellement, le pourcentage d'étayage diminue.

Au niveau des réactions des élèves, nous constatons que le pourcentage de réactions positives augmente par rapport à celui de la séance 1 et que le pourcentage de réactions négatives diminue par rapport à la séance 1. Si l'on se réfère au tableau 3 correspondant aux occurrences de la séance 2, nous constatons que ce ne sont pas les réactions négatives des élèves qui diminuent mais bien les réactions positives qui augmentent, ce qui proportionnellement entraîne une diminution du pourcentage de réactions négatives.

Nous constatons également un pourcentage majoré de difficultés à gérer les émotions. Quand on se réfère au tableau 3, nous constatons que le nombre de fois où les élèves ont eu des difficultés à gérer leurs émotions est effectivement plus important que lors de la première séance.

Enfin nous constatons que le temps moyen d'implication dans la tâche a augmenté par rapport à la première séance, passant de 11 minutes et 34 secondes à 21 minutes et 30 secondes (voir le tableau 3).

Nous pouvons conclure que l'augmentation du nombre de rétroactions affectives semble corrélérer avec l'augmentation du nombre de réactions positives et avec l'augmentation du temps moyen d'implication dans l'activité. Quant aux réactions négatives, il semble qu'il y en ait moins quand la rétroaction est plus importante.

Cependant, la rétroaction semble influencer de manière négative la gestion émotionnelle des élèves.

5.1.3 Analyse de la séance 3

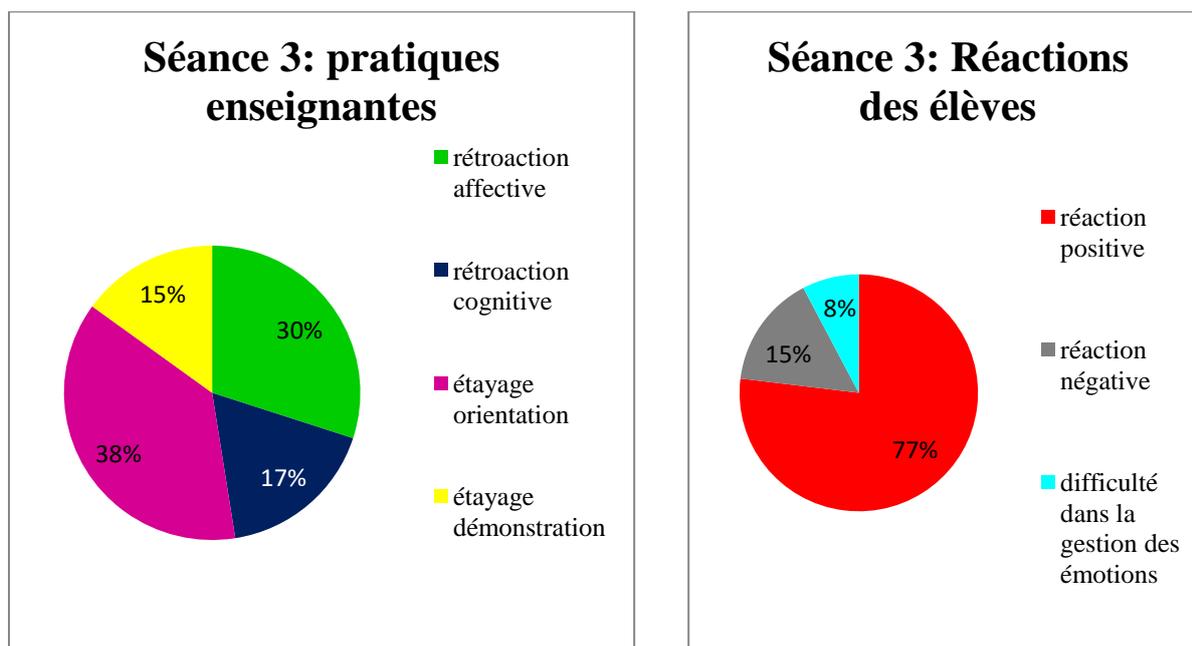


Figure 3: Pratiques enseignantes et réactions des élèves lors de la séance 3

Lors de cette séance, il s'agissait pour l'enseignant de proposer davantage de rétroactions cognitives que de rétroactions affectives et cela de manière significative. Au regard des pourcentages, cet objectif n'a pas été atteint : nous observons 29 % de rétroaction affective et 19 % de rétroaction cognitive. Au regard du tableau 4 relatif à la troisième séance, les activités d'étayage ont diminué ce qui augmente proportionnellement les pourcentages des différentes rétroactions. En réalité, il n'y a pas d'augmentation du nombre de rétroactions par rapport à la séance 2 mais plutôt une redistribution : il y a moins de rétroactions affectives qu'à la deuxième séance, mais plus de rétroactions cognitives qu'à cette même séance.

Sur le plan des réactions des élèves, nous observons une augmentation du pourcentage de réactions positives ainsi qu'une diminution du pourcentage de réactions négatives. Lorsque l'on se réfère au tableau 4 correspondant au nombre d'occurrences de la troisième séance, nous constatons que ces pourcentages sont dus à la fois à une diminution du nombre des réactions négatives et à une diminution des difficultés à gérer ses émotions par rapport à la deuxième séance. Le nombre de réactions positives, quant à lui, reste stable.

Proportionnellement, la difficulté à gérer ses émotions diminue vis-à-vis de la deuxième séance, mais reste plus élevée vis-à-vis de la première séance.

Enfin le temps d'implication des élèves dans l'activité, qui est de 18 minutes et 25 secondes, est similaire à celui de la séance 2 et donc reste nettement supérieur à celui de la séance 1.

Nous pouvons conclure que la redistribution des différents types de rétroactions influence positivement le temps d'implication dans l'activité. Elle influence également positivement la diminution des réactions négatives et la gestion des émotions. Cette redistribution des deux types de rétroactions ne semble pas modifier le nombre de réactions positives.

5.1.4 Conclusion

Rappelons notre hypothèse de départ : pour deux types de rétroactions différents, les élèves auraient des manifestations différentes pour chacune d'elle. L'analyse de l'ensemble des graphiques ne nous permet pas de valider cette hypothèse. En effet, même si l'évolution des pratiques enseignantes et des réactions des élèves nous laisse penser que la rétroaction cognitive influencerait de la même manière que la rétroaction affective, cette tendance reste à confirmer.

En revanche, nous avons constaté que quel que soit le type de rétroaction, les élèves ont eu davantage de réactions positives qu'en l'absence de rétroaction (voir le tableau 2 relatif à la séance 1). Il semblerait alors que la rétroaction de façon générale a un impact significatif sur les réactions positives de l'élève, sur leur temps d'implication dans les activités et contribuerait à la diminution de manifestations négatives.

Enfin, une tendance est à noter : l'élève rencontre des difficultés à gérer certaines émotions lorsque l'enseignant fournit davantage de rétroactions telles que lors de la deuxième séance (voir tableau 3 relatif à la séance 2). Nous pouvons rencontrer de manière prononcée un sentiment de colère exprimé par l'élève, ou bien encore un sentiment de tristesse ou une perte de confiance en soi.

5.2 Analyse et comparaison des réactions des élèves au profil différent face à la rétroaction de l'enseignant

L'analyse suivante nous permet de vérifier notre deuxième hypothèse: face à la rétroaction, des élèves au profil différent auront le même type de réactions.

5.2.1 Analyse des réactions d'Arnaud

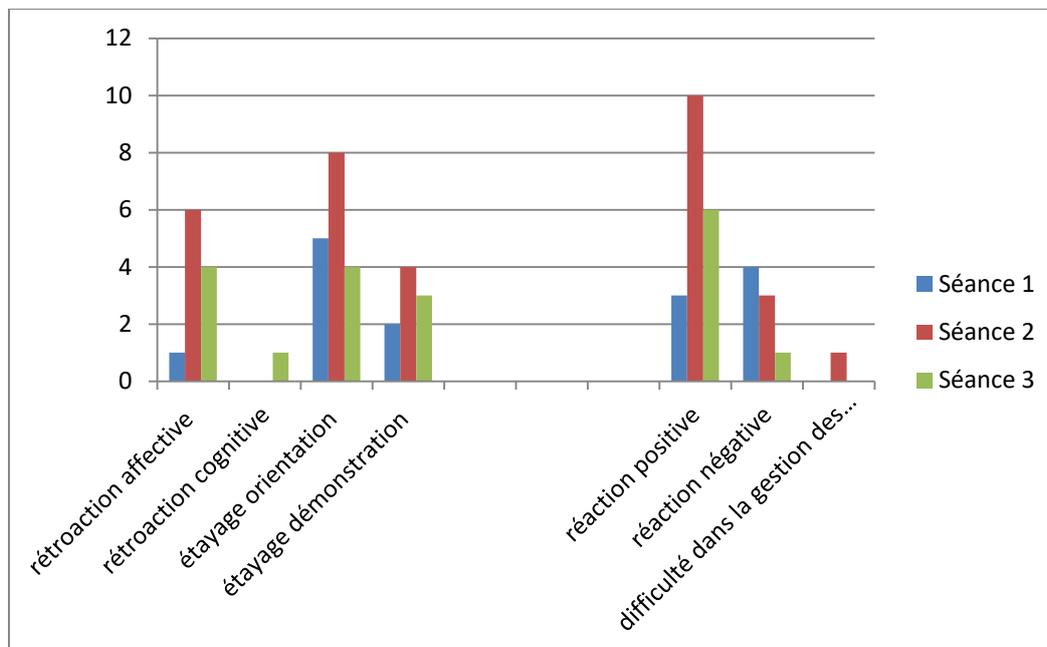


Figure 4 : Réactions d'Arnaud par rapport aux régulations de l'enseignant.

Observations :

Nous constatons que c'est lors de la deuxième séance que l'enseignant exprime le plus de rétroaction.

Du point de vue des réactions de l'élève, c'est lors de cette deuxième séance qu'Arnaud a le plus de réactions positives.

C'est également lors de cette deuxième séance qu'il rencontre le plus de difficultés à gérer ses émotions.

Les temps d'implication d'Arnaud lors des trois séances sont respectivement de 7 min 23 s, 18 et 17 min.

Les réactions négatives tendent à diminuer au fur et à mesure des séances.

Interprétations :

Plus il y a de rétroactions affectives (séance 2) plus Arnaud aura de réactions positives.

De même, plus la rétroaction de l'enseignant est importante, plus le temps d'implication d'Arnaud dans l'activité est important.

Il semble qu'il y ait un lien entre rétroaction et difficulté à gérer ses émotions.

La rétroaction ne semble pas modifier de manière significative le nombre de réactions négatives d'Arnaud.

Conclusion :

La rétroaction de l'enseignant influence positivement le nombre de réactions positives et le temps d'implication d'Arnaud lors des activités. La rétroaction ne semble pas influencer significativement le nombre de réactions négatives et enfin la rétroaction semble accentuer les difficultés d'Arnaud à gérer ses émotions.

5.2.2 Analyse des réactions de Jean

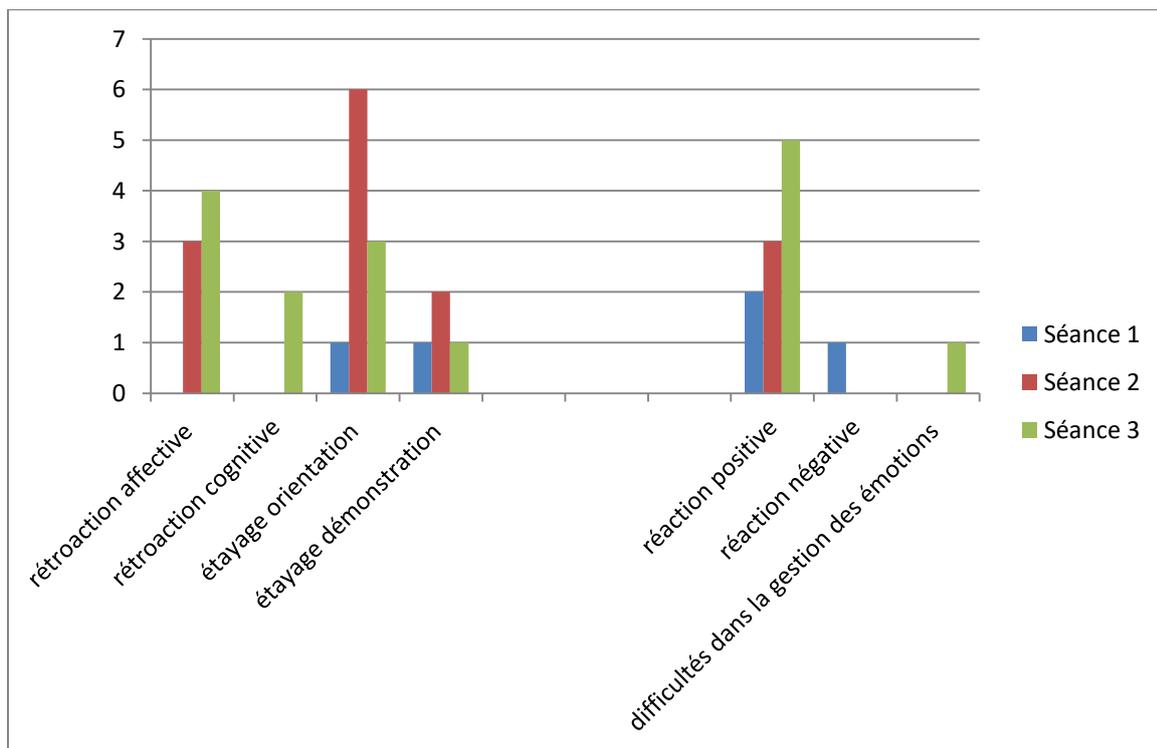


Figure 5: réactions de Jean par rapport aux régulations de l'enseignant.

Observations :

Du point de vue des pratiques enseignantes :

Si l'on cumule les rétroactions affectives et cognitives, la séance 3 est la plus riche en rétroactions, suivie par la séance 2 puis par la séance 1.

Du point de vue des réactions de l'élève, Jean a plus de réactions positives lors de la séance 3 et il a également plus de difficultés à gérer ses émotions. Il y a par contre davantage de réactions négatives lors de la première séance.

Le temps d'implication de Jean lors des séances est de respectivement 18 min 23 s, 21 min 30 s et 19 min.

Interprétations :

Plus il y a de rétroactions, plus Jean présente des réactions positives et moins il présente de réactions négatives. Il semble également que plus il y a de rétroactions positives et plus Jean rencontre des difficultés à gérer ses émotions.

Enfin, le temps d'implication dans les activités étant similaire lors des trois séances, il semble qu'il soit indépendant des rétroactions proposées par l'enseignant.

Conclusion:

La rétroaction de l'enseignant influence positivement le nombre de réactions positives de Jean. Elle semble influencer positivement également la réduction du nombre de réactions négatives de Jean. Par contre, la rétroaction ne semble pas influencer significativement le temps d'implication de Jean dans la tâche et enfin elle semble accentuer les difficultés de Jean à gérer ses émotions.

Jean et Arnaud n'ont donc pas les mêmes réactions vis-à-vis de la rétroaction de l'enseignant.

5.2.3 Analyse des réactions de Paul

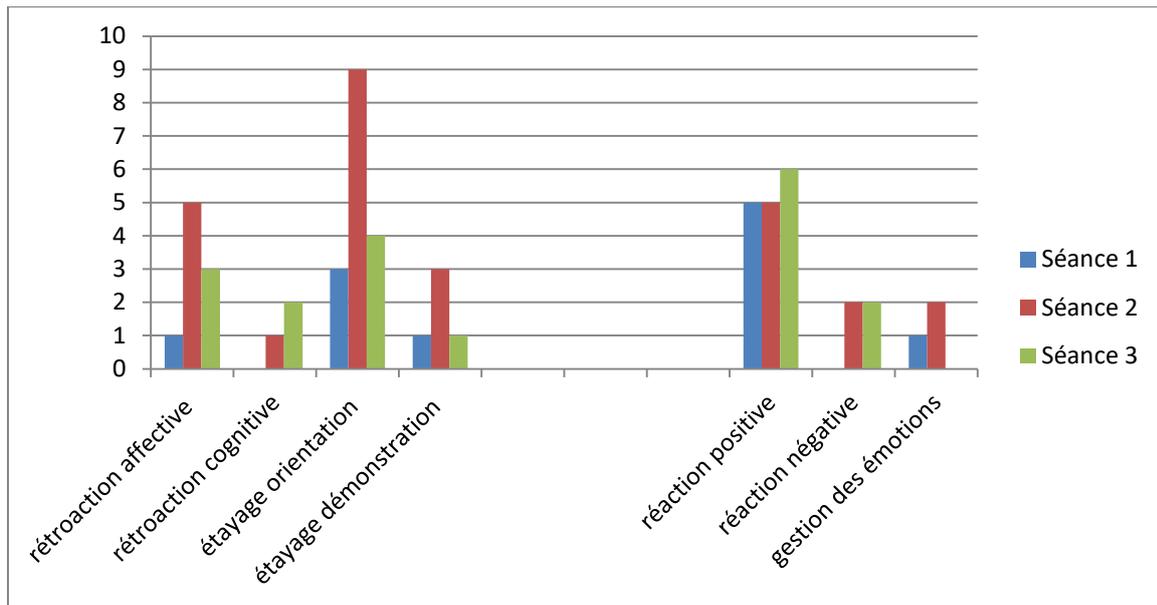


Figure 6: réactions de Paul par rapport aux régulations de l'enseignant.

Observations

Du point de vue des pratiques enseignantes :

Lorsque l'on cumule les rétroactions affectives et cognitives au sein de chacune des séances, on observe qu'elles sont en nombre similaire lors des deuxième et troisième séances, et sont presque absentes lors de la première séance (une seule rétroaction).

D'un point de vue des réactions de Paul, on observe que le nombre de réactions positives ne varie pas de manière significative d'une séance à une autre.

On observe également que le nombre de réactions négatives est nul lors de la première séance, mais qu'il est plus élevé lors des deuxième et troisième séances. Enfin, Paul a présenté des difficultés à gérer ses émotions lors des deuxième et troisième séances.

Son temps d'implication dans les activités est de 11 minutes pour la première séance et de 23 min 35 s et 18 min 50 s pour les deuxième et troisième séances.

Interprétations :

Plus l'enseignant propose de rétroactions, plus le temps d'implication de Paul dans son activité augmente.

Quel que soit le nombre de rétroactions proposé par l'enseignante, le nombre de réactions positives de Paul est relativement stable sur les trois séances. Nous pouvons donc conclure que les réactions positives de Paul sont indépendantes de la rétroaction proposée par l'enseignant.

Par contre, plus il y a de rétroactions et plus Paul présente des réactions négatives et des difficultés à gérer ses émotions. Nous pouvons donc conclure que la rétroaction proposée par l'enseignante semble provoquer une augmentation des réactions négatives de Paul et des difficultés à gérer ses émotions.

Conclusion :

La rétroaction influence positivement le temps d'implication de Paul dans les activités.

Par contre, il semble que les réactions positives de Paul soient indépendantes de la rétroaction proposée par l'enseignante.

Enfin, la rétroaction influence de manière négative les réactions négatives ainsi que la gestion des émotions.

Paul ne réagit pas de la même manière qu'Arnaud ou que Jean.

5.2.4 Analyse des réactions de Bertrand

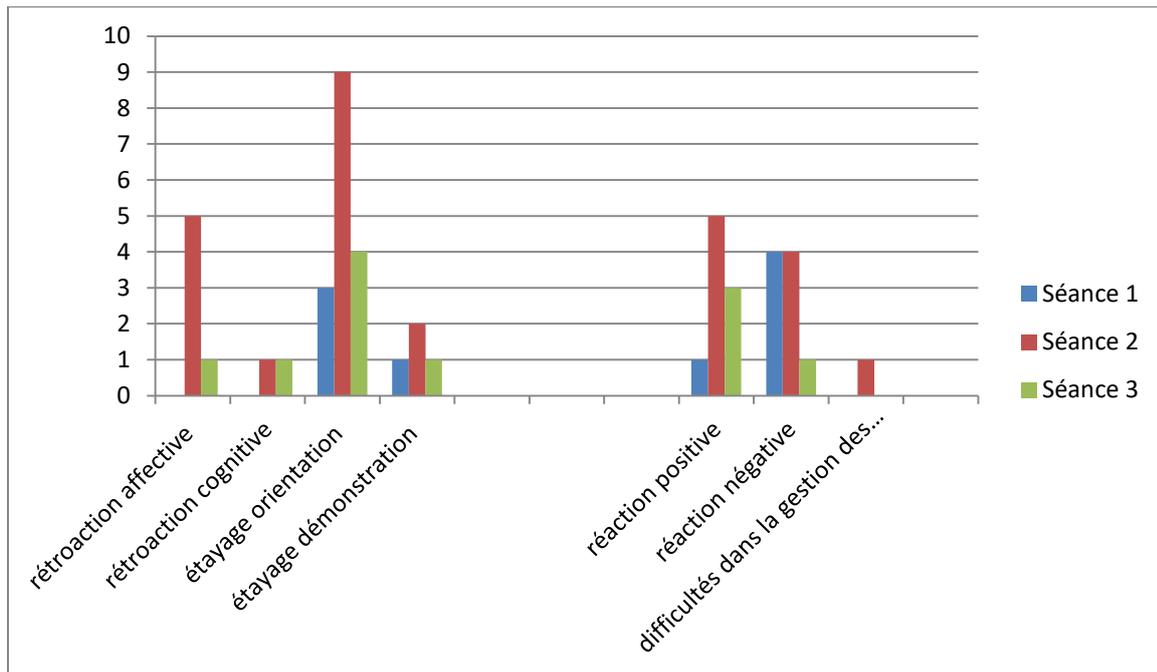


Figure 7: réactions de Bertrand par rapport aux régulations de l'enseignant.

Observations :

Du point de vue de la pratique enseignante, on observe que la rétroaction proposée par l'enseignante à Bertrand est en quantité plus importante lors de la deuxième séance. Cette quantité décroît lors de la troisième séance 3 et est nulle dans la première séance.

Du point de vue de l'élève, on constate que les réactions positives sont en nombre plus important lors de la deuxième séance, pour décroître lors de la troisième séance. Le nombre de réactions positives est de un, lors de la première séance.

On observe également que plus Bertrand rencontre des difficultés à gérer ses émotions lors de la deuxième séance.

On constate également que le nombre de réactions négatives est équivalent (quatre) lors des première et deuxième séances et diminue lors de la troisième séance.

Enfin, les temps d'implication de Bertrand dans les activités lors des trois séances sont respectivement de 8 min 50 s, 22 min 20 s et 16 min 50 s.

Interprétations :

Plus le nombre de rétroactions de la part de l'enseignante est important, plus le temps d'implication de Bertrand dans les activités est important. De même, plus il y a de rétroaction et plus ses réactions positives sont nombreuses.

Par contre, la rétroaction ne semble pas avoir d'effet significatif sur le nombre de réactions négatives de Bertrand.

Enfin, la rétroaction semble influencer de manière négative la gestion des émotions de Bertrand.

Conclusion :

La rétroaction de l'enseignant influence positivement le nombre de réactions positives et le temps d'implication de Bertrand lors des activités. La rétroaction ne semble pas influencer significativement le nombre de réactions négatives et enfin elle semble accentuer les difficultés de Bertrand à gérer ses émotions.

5.2.5 Conclusion

Compte tenu de l'analyse de ces différentes données, nous pouvons constater que seuls Arnaud et Bertrand ont des réactions similaires face à la rétroaction proposée par l'enseignante.

La deuxième hypothèse n'est donc pas confirmée : les enfants ne réagissent pas tous de la même manière face aux rétroactions de l'enseignante.

Par contre, une constante est observée chez les quatre enfants : pour chacun d'eux, la rétroaction influence de manière négative leur gestion émotionnelle.

6 Discussion

Rappelons ici les différentes hypothèses en lien avec notre expérimentation :

La première hypothèse était que pour deux types de rétroactions différents (rétroaction à dimension affective et rétroaction à dimension cognitive), la réaction des élèves serait différente.

La deuxième hypothèse était qu'en comparant les comportements des quatre élèves face à une même rétroaction, nous retrouverions les mêmes réactions.

Pourquoi dans le cadre de notre étude n'avons-nous pas pu vérifier notre première hypothèse ?

Initialement, pour vérifier cette hypothèse, il était question d'une modification de pratiques enseignantes à chacune des séances. Nous devions séparer les deux types de rétroactions et proposer des séances avec uniquement de la rétroaction cognitive ou uniquement de la rétroaction affective. Ainsi, nous aurions pu voir clairement qu'elles étaient les influences des deux types de rétroaction prises séparément. Ceci n'a pas été possible dans cette étude. Malgré nos objectifs fixés pour l'expérimentation, il s'est révélé difficile de modifier nos pratiques professionnelles et de ne pas proposer de rétroactions affectives lorsque cela était nécessaire.

Il importe aussi de rappeler que la rétroaction cognitive peut comporter une dimension affective. Selon Zahorik (1968), celle-ci est construite sous forme d'un encouragement élaboré (aspect affectif) et/ou d'une confirmation élaborée (aspect cognitif). Prenons l'exemple de cette rétroaction cognitive proposée lors de la troisième séance : « c'est très bien Jean, tes boules sont de la même taille que sur le modèle ». « C'est très bien » correspond à la validation et « tes boules sont de la même taille que sur le modèle » correspond à la phase explicative. Impossible pour nous de déterminer si la réaction positive de Jean est due à l'ensemble de la rétroaction cognitive ou bien si elle est due au début de phrase qui correspond finalement à une rétroaction affective. Nous ne sommes pas certains que l'on puisse évaluer cela à partir de notre étude. Il n'était donc pas réellement possible de séparer les deux rétroactions.

Néanmoins, deux éléments intéressants ressortent de cette étude : le premier est que l'absence de rétroactions en général influence négativement le comportement et l'implication des élèves vis-à-vis de l'activité. Le deuxième est que les élèves ont tendance à avoir davantage de difficultés à gérer leurs émotions lors de la séance la plus riche en rétroactions. Se pourrait-il qu'il y ait un lien entre rétroaction et surcharge émotionnel ? Pour tenter de comprendre cette tendance ressortie lors de cette expérimentation, nous nous sommes penchées sur la théorie de l'attachement proposée par Bowlby (1969). Selon cette théorie, l'enfant qui se sent en danger n'arrive pas à s'ouvrir à ce qui a lieu autour de lui. Il ne pourra le faire que s'il se trouve dans un environnement sécurisant en présence d'une personne qui saura réduire son anxiété et lui procurer de l'apaisement. Cette théorie de l'attachement porte sur les comportements, mais également sur les émotions (Pierrehumbert, 2003). Nous pouvons alors envisager que la rétroaction positive apporte à l'élève un sentiment de sécurité qui lui permet d'exprimer ses émotions plus librement : il exprimera ses craintes, sa colère et son manque de confiance en lui de façon plus exacerbée.

Une autre théorie peut venir justifier cette tendance : celle du contre-étayage, ou sur étayage, de la part de l'enseignant qui se définit comme une posture de contrôle : elle a pour objectif la mise en place d'un cadrage de la situation d'apprentissage : par un « pilotage serré de l'avancée des tâches », l'enseignant cherche à faire avancer plus rapidement l'élève pouvant même aller jusqu'à faire à sa place (Bucheton et Soulé, 2009). Ainsi à trop vouloir aider l'élève, ce dernier développe le sentiment d'être assisté ce qui peut générer des réactions négatives. En effet, cette posture de contrôle, adoptée par l'enseignant, provoque d'une certaine manière la centration sur l'enseignant. Pour reprendre la théorie de Houssaye (1982), le processus « enseigner », dans cette situation, est surreprésenté : l'enseignant ne prend plus en compte l'élève et il se heurte alors à des manifestations émotionnelles exacerbées. La place du fou est alors attribuée à l'élève.

L'analyse des données liées à notre deuxième hypothèse révèle que les élèves ne réagissent pas tous de la même façon face à une même rétroaction. Or il s'avère que dans notre protocole, le nombre de rétroactions par élève lors d'une même séance n'était pas le même. Nous pouvons supposer qu'en prodiguant aux élèves la même quantité de rétroactions sur une séance, avec des taux fixes d'étayage, les résultats seraient plus objectifs. De plus, avec un

échantillon de population plus important, des tendances vis-à-vis des comportements auraient pu être révélées.

Enfin, cette étude aurait été plus représentative avec un échantillon plus important, plus diversifié et choisi de façon aléatoire. Nous pouvons également nous demander si l'activité choisie aurait pu influencer les réactions des élèves.

Un autre biais de cette étude est le temps de présence de l'enseignante pour chaque atelier et avec chaque élève. Nous pouvons nous demander si le temps que l'enseignante passe dans chaque atelier, sans forcément interagir avec tous les élèves, influence le comportement de ces derniers.

7 Conclusion

Dans cette partie conclusive, nous nous appliqueront à présenter les apports et les limites de notre recherche, puis nous développerons des pistes d'amélioration qui pourraient servir pour une étude prochaine.

L'objectif de ce mémoire était, dans un premier temps, de déterminer si le type de rétroaction mis en place engendrait des comportements différents chez les élèves en termes de réactions positives et/ou négatives, en termes de gestion émotionnelle et d'attention dans les activités. Il s'agissait ici de comparer les répercussions de deux types de rétroactions sur des élèves.

D'autre part, cette recherche permettait de savoir si un type de rétroaction engendrait les mêmes comportements chez les élèves. En effet, en appliquant une rétroaction affective, il s'agit d'analyser si les comportements des élèves étaient similaires en termes de réactions positives et/ou négatives, en termes de gestion émotionnelle et d'implication dans les activités. Il s'agissait là de comparer les comportements des élèves entre eux.

Au regard des expérimentations menées en classe, nous pouvons conclure que la rétroaction positive influence les réactions de l'élève de petite section maternelle vis-à-vis des activités, son implication dans l'activité et sa gestion émotionnelle. Néanmoins, il n'a pas été possible de différencier l'impact de la rétroaction affective et l'impact de la rétroaction cognitive sur l'enfant.

De plus, notre recherche nous a permis de constater que si la rétroaction a effectivement un impact bénéfique sur les réactions comportementales, sur l'implication et sur la gestion émotionnelle des élèves vis-à-vis de l'activité, elle n'influence pas leur comportement au même niveau : pour certains élèves la rétroaction permettra de réduire la propension à des réactions négatives vis-à-vis de l'activité (refus de rentrer dans l'activité par exemple), pour d'autres elle influencera positivement le temps d'implication dans la tâche. De ce fait, les élèves ne réagissent pas tous de la même manière à un type de rétroaction.

Au vu du protocole expérimental mis en place et sur lequel nous reviendrons, il nous paraît pertinent de relever une observation faite par Crahay (2007) quant aux études sur les pratiques enseignantes et leurs effets sur les élèves. Il fait le constat que si ces études ont connu un grand essor dans les années 80, notamment par les travaux de Brophy et Good (1986) ou

encore de Rosenshine (1986), elles tendent à se faire rares, voire à disparaître dans les années 90. Elles sont même critiquées par Hamilton et McWilliam (2001) qui leur reprochent une orientation trop déterministe c'est-à-dire que ces études supposent un fort lien de causalité entre pratiques enseignantes et réactions de l'élève sans forcément envisager que ces réactions puissent être dues à d'autres paramètres.

De ce fait, à la question de l'effet des pratiques enseignantes sur les réactions des élèves face à l'activité, nous pouvons répondre qu'il y a effectivement une influence, mais qu'il faut être vigilant à ne pas attribuer systématiquement de lien de cause à effet entre pratiques enseignantes et réactions des élèves.

À partir de ce constat, nous pouvons supposer qu'en multipliant les recherches de ce type, en faisant varier les activités et les modalités de réalisation, et en s'attachant à la prise en compte chaque fois de la réaction (perception, interprétation et comportement) de chaque élève, sur des échantillons plus conséquents, nous pourrions éprouver ce déterminisme.

En effet, en faisant varier les modalités liées à l'activité tout en gardant fixe le protocole lié à la rétroaction, on peut s'attendre à deux observations :

- Si nous observons que les réactions des élèves face à la rétroaction sont à chaque fois similaires pour chacune des études, nous pourrions attester du lien de cause à effet entre la rétroaction et les réactions de l'élève.
- A l'inverse, si nous observons que les réactions des élèves face à la rétroaction sont à chaque fois différentes, nous pourrions dire qu'il n'y a pas de lien direct de cause à effet entre la rétroaction et les réactions de l'élève.

A plus petite échelle, si nous devons réaliser une étude similaire, sans nous préoccuper de l'orientation déterministe de ce type de recherche, nous viserions un public d'école élémentaire en cycle 3 âgé de 9 à 11 ans. En effet, en raison de leur capacité cognitive plus développée qu'un enfant de trois ans, il sera plus évident de proposer de la rétroaction cognitive à cette population et ainsi de différencier de façon plus concrète l'impact de la rétroaction affective et de la rétroaction cognitive sur leurs réactions face aux activités.

Enfin, pour développer notre recherche et enrichir notre analyse, nous pourrions inclure d'autres types de rétroactions. Pour cela, nous baserions notre étude sur le recensement réalisé par Crahay (2007), qui fait l'inventaire des différents types de rétroactions proposés dans la revue de littérature. Nous pourrions étudier, par exemple, l'influence d'une rétroaction à dimension affective négative (désapprobation simple sans explication) et d'une rétroaction à dimension cognitive négative (désapprobation avec explication) sur l'implication de l'élève et sur sa gestion émotionnelle (Zahorik 1968). Nous pourrions aussi comparer l'influence d'une rétroaction qui nécessite une auto-correction versus une rétroaction qui nécessite une évaluation mutuelle entre élèves (Bayer 1972).

Toutefois, ces éléments sont probablement plus appropriés pour être investigués dans d'autres contextes, à savoir auprès des élèves plus âgés et dans des situations d'apprentissages plus complexes.

8 Bibliographie

Allal L. (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Bissonnette S, Richard M, Gauthier C. (2005), Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, *Revue Française de Pédagogie*, n°150, 87 à 141.

Boujon C et Quaireau C (1998), *Attention et réussite scolaire*, France : Dunod.

Brookhart S et Lévesque LJ (2010), *la rétroaction efficace, des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissages*. Canada : Chenelière éducation.

Bruner, J (2011), *le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*. Paris : Presse universitaire de France.

Bucheron D. et Soulé Y. (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *éducation et didactique*, n°3, 29 à 48.

Delaubier JP, Jardin P, Loarer C, Petreault G, (2011), *rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale sur l'école maternelle n°2011-108*. Repéré à « http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf ».

Consulté en décembre 2017.

Delgado KJ.(2009), *Identity: Theory and Clinical Implications*, repéré à https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1005&context=psych_student . Consulté le 27/05/2018.

Faerber R. (2003), *groupement, processus pédagogique et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage*, repéré à « <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000137/document> ». Consulté le 3/05/2018.

Fortin L, Plante A, Bradley MF (2011), recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Repérer à

« https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf ». Consulté le 15/05/2018.

Georges F, Pansu P, (2011), les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires, *Revue française de Pédagogie*, n°176, 101 à 124.

L'Ecuyer R. (1987), Les méthodes de la recherche qualitative, Sillery, Presses de l'Université du Québec, *Mouvement et Acteur*. 12,153.

Langevin L, réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. Repérer à http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_6D52.pdf. Consulté le 20/05/2018.

Le Ministère de l'Éducation Nationale. (2016), *Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/INDICATEURS_DE_PROGRES/90/0/50_pages_1703_551900.pdf. Consulté le 11/05/2018

Marsollier C (2016), *l'éthique relationnelle une boussole pour l'enseignant*. Mayenne : Canopé éditions.

Marsollier C. et Obin JP (2004), *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette éducation.

Meirieu P (1997), Praxie pédagogique et pensée de la pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, n°120,25 à37

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2013), *Projet de programme d'éducation préscolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/materielle_4.pdf. Consulté le 10/05/2018.

Pillet V.(2007), la théorie de l'attachement : pour le meilleur et pour le pire, *Dialogue*, n°175, 150.

Sièroff, E, *Attention*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/attention/> ». Consulté le 10/04/2018.

Stassen Berger K. (2012), *psychologie du développement*. Paris : De Boeck.

9 Annexes

9.1 Annexe 1 : Exemple de support proposé aux élèves lors de la séance 1¹⁰



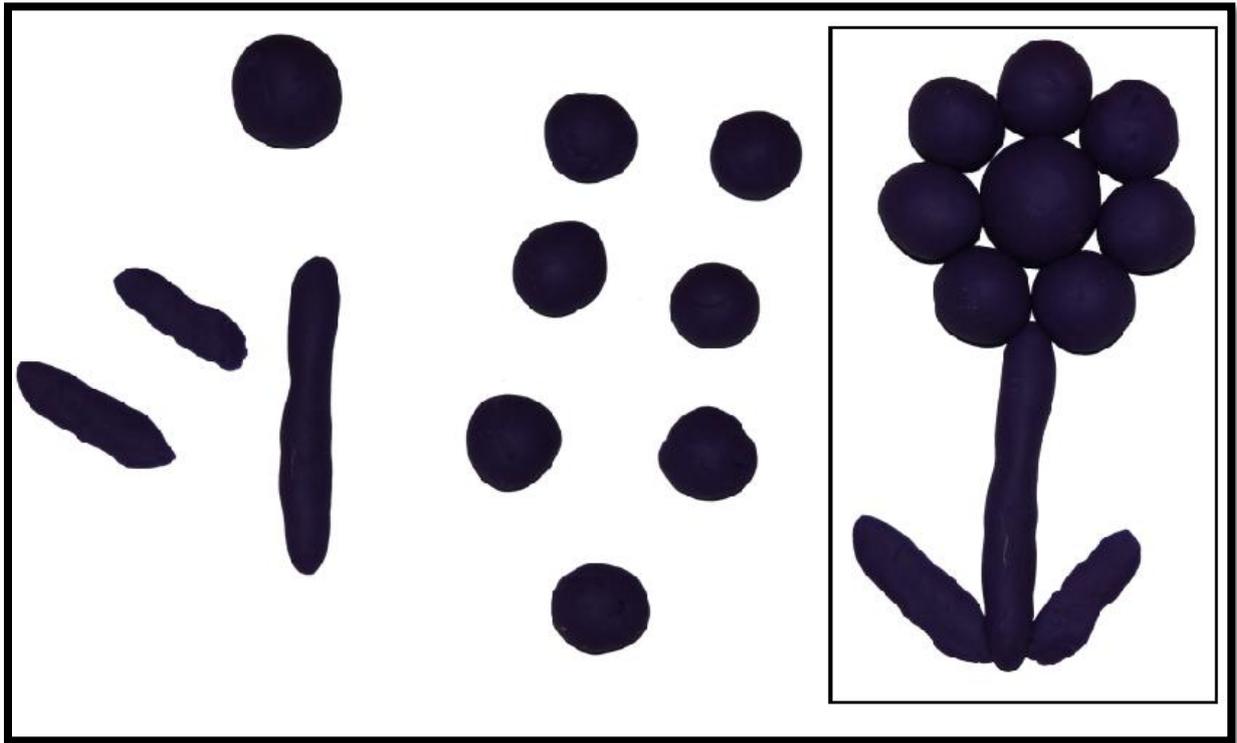
¹⁰ Support repéré à <https://dessinemoiunehistoire.net/fiches-pate-a-modeler-maternelle/>

9.2 Annexe 2 : Exemple de support proposé aux élèves lors de la séance 2¹¹



¹¹ Support repéré à <https://dessinemoiunehistoire.net/fiches-pate-a-modeler-maternelle/>

9.3 Annexe 3 : Exemple de support proposé aux élèves lors de la séance 3¹²



¹² Support repéré à <http://laclasse delaurene.blogspot.com/2011/10/modeles-pate-modeler.html>

9.4 Annexe 4 : Extrait de la retranscription de la séance 2

Expérimentation 2 : rétroaction à dimension affective

durée	Protagonistes	répliques	Comportements non verbal			
			Jean	Bertrand	Paul	Arnaud
	PES	Ok, attention à vous.	S'observent entre eux, observent la PES, les fiches plastifiées.			
	Bertrand	maitresse, tiens la pâte à modeler.				
	PES	Merci.				
	Bertrand	On l'a touché tout à l'heure là avec Kewan.				
	PES	Oui, je sais (gros yeux et sourire).				
	PES	Alors, donc, qu'est ce qu'on va faire ?				
	Paul	On va faire ça (en montrant la pâte à modeler et les fiches plastifiées posées au centre de la table).				
	PES	oui... ?				
	Paul	Avec de la pâte à modeler.				
	PES	On va faire de la pâte à modeler.				
	Paul	Je veux faire le soleil !				
	PES	Tu veux faire le soleil, très bien. (en donnant le soleil à Paul)				
	Bertrand	Moi je veux pas faire le soleil, je veux faire celui là (en montrant la fiche plastifiée).				
	PES	Qu'est ce que c'est ça ? tu sais ce que c'est ? (en montrant la fiche plastifiée désignée par Bertrand)				
	Paul	Une roue				
	PES	Une roue, tout à fait c'est une roue			Sourire de Paul	
	PES	Qu'est ce que c'est ça ? en montrant une autre fiche plastifiée				
	Arnaud	Une vache				
	PES	Une vache ? non non non, on n'a pas cet animal (sous entendu, on n'a pas cet animal en Guadeloupe) Tu sais ce que c'est Jean ? c'est un zèbre, un zèbre, d'accord ? Et ça qu'est ce que c'est ? tu sais ? (en s'adressant à Jean)	Hochement de tête négatif			

	Jean	Un hérisson				
	PES	Un nér... un Hérisson tout à fait, c'est bien, c'est un hérisson.	Absence de réactions			
	PES	Vous vous rappelez de ce que l'on a fait la dernière fois ? qu'est ce qu'on avait fait ?				
	kewan	On a fait ça en montrant la fiche plastifiée				
	PES à Bertrand	Oui... tu peux arrêter s'il te plait, tu m'écoutes d'accord ? (en s'adressant à Bertrand)				
	PES	La dernière fois on avait fait des boules, cette fois ci nous allons faire des petites saucisses, d'accord ? des petites saucisses qu'on appelle aussi colombins (en insistant sur la prononciation),				
	PES à Arnaud	écoute moi aussi jeune homme (en prenant la main d'Arnaud)				
	Bertrand	Des boudins				
	PES	Et aussi des boudins (sous entendu, appelé aussi boudins).				
	PES	Regardez ce qu'on va faire, Paul, on va prendre un petit bout de pâte à modeler, comme ça, et vous allez le rouler sur la table comme ça, et vous allez le rouler sur la table ou alors entre vos mains, de cette façon là.	Attentif et silencieux	Attentif	Attentif et silencieux	Joue avec sa fiche plastifiée,
	Bertrand	Sur ça aussi ! (en montrant la fiche plastifiée)				
	PES	Tu peux le faire sur ça oui mais tu peux aussi le faire sur la table ou entre les mains. Et une fois que tu as fait ça, tu le déposes sur le dessin pour suivre l'exemple.			Tend la main pour avoir de la pâte à modeler	
	Paul	Et moi!!!!!! !! Pourquoi tu m'en donnes pas !!!			En criant et en s'agitant sur sa chaise	
	PES	Attends deux secondes s'il te plait, je donne la consigne.			Pose la tête sur la table en cachant son visage	
	PES	Est-ce que vous avez compris ?		hochement de tête affirmatif		

				de la part de Bertrand		
	PES	Oui ? Arnaud est ce que tu as compris ?				hochement de tête affirmatif de la part de Arnaud
	Arnaud	Oui				hochement de tête affirmatif
	PES	Est-ce que tu peux me ré-expliquer Paul ce qu'il faut faire s'il te plait ? tu peux me dire ?				
	Paul	D'accord			Regarde l'enseignante en hochant la tête	
	PES	Dis-moi ce qu'il faut faire		Actif /excité/ bouge dans tous les sens		
	Paul	Il faut faire le soleil				
	PES	Oui il faut faire les rayons du soleil, mais comment il faut faire (en montrant la pâte à modeler).			Pas de réactions particulières	
	Paul	Il faut faire comme ça			en montrant le geste de rouler sur la table)	
	PES	On roule la pâte à modeler ?				
	Paul	Hochement de tête affirmatif de Paul				
	PES	Oui ? comment est ce qu'on peut faire encore ?				
	Paul	On peut faire comme ça. (on mimant le geste de rouler la pâte à modeler entre ses mains)			Pose la tête sur la table	
	PES	Bertrand tu as entendu ?				
	Bertrand	D'accord				

	Paul	On peut faire comme ça et comme ça				
	PES à Paul	Très bien, c'est bien Paul (distribution de la pâte à modeler).				Sourire de Paul qui tend la main pour récupérer la PAM
		Tiens.		Sourit à la réception de la pâte à modeler	Sourit à la réception de la Pâte à modeler	Sourit à la réception de la pâte à modeler
		Je vous explique, vous faite l'activité et je viens vous voir de temps en temps pour voir ce que vous avez fait, donc attention hein, il faut être sérieux, d'accord Jean ? toi tu es sérieux toi.	Jean rentre immédiatement dans l'activité.	Après avoir malaxé la pâte à modeler et quelques secondes de discussion, ils rentrent dans l'activité.		
	Jean	Hochement de tête de la part de Jean.			
	Arnaud	Regarde maitresse !				
	PES à Arnaud	Très bien, c'est bien c'est ce qu'il faut faire, et tu vas le mettre comme ça, et tu vas en mettre partout partout partout.				Sourire d'Arnaud, regard attentif porté sur la démonstration de l'enseignante
	Paul	J'ai mis j'ai mis (en montrant un colombin sur sa fiche plastifiée).				
	PES à Paul	C'est bien Paul, c'est très bien.				Sourire de Paul qui poursuit son activité
	PES	A tout à l'heure.				
	Arnaud	A tout à heure (en souriant et en faisant un signe de la main).				
	Bertrand	Voilà.				

10 Dernière de couverture

10.1 Résumé

Ce mémoire traite des pratiques enseignantes et de leurs effets sur les élèves de petite section de maternelle.

L'étude proposée vise à déterminer l'impact des rétroactions à dimension affective et cognitive, sur l'attention des élèves et sur leur gestion émotionnelle, face à une activité d'apprentissage.

La première question de recherche envisage une différence d'attitude, d'attention et de gestion émotionnelle des élèves face à l'activité, suivant que l'on prodigue à ce dernier une rétroaction affective ou une rétroaction cognitive.

La deuxième question de recherche envisage des attitudes, une attention, et une gestion émotionnelle similaires face aux activités, chez des élèves différents lorsqu'ils reçoivent un même type de rétroaction.

Lors de trois séances d'apprentissage liées à la manipulation de pâte à modeler, les activités des élèves ont été soumises à des rétroactions suivant une modalité bien précise : lors de la première séance, l'enseignante devait rester au plus près de ses pratiques habituelles c'est-à-dire ne pas modifier ses habitudes concernant la rétroaction prodiguée. Lors de la deuxième séance, elle devait proposer de la rétroaction affective sans rétroaction cognitive. Enfin, lors de la troisième séance, l'enseignante devait prodiguer de la rétroaction cognitive sans rétroaction affective. Les interactions ont été retranscrites afin d'être analysées et classées à partir d'une grille d'observation. Les résultats montrent une évolution positive des réactions des élèves face à la rétroaction affective. En revanche, l'influence de la rétroaction cognitive sur les attitudes, sur l'attention et sur la gestion émotionnelle des élèves lors des activités n'a pas pu être évaluée. En effet, lors de la troisième séance nous n'avons pas été en mesure de ne prodiguer que de la rétroaction cognitive et la rétroaction affective était trop présente.

Les élèves quant à eux ont des réactions bien distinctes face à la rétroaction. Certains ont vu leurs réactions négatives diminuer. D'autres ont été davantage impliqués dans les activités.

Une constante a quand même été relevée : les difficultés à gérer leurs émotions étaient plus importantes lorsqu'ils recevaient de la rétroaction affective.

Mots clefs : pratiques enseignantes, rétroaction cognitive, rétroaction affective, réactions des élèves, implication des élèves, gestion émotionnelle, maternelle.