



RÉGULATION DES CONDUITES DES ÉLÈVES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE: UNE ANALYSE DES FEEDBACK DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES PRIMAIRES URBAINE ET RURALE EN CÔTE D'IVOIRE

*AKA Flaubert Koukougnon

Ecole Normale Supérieure, Département des Sciences de l'éducation, Abidjan, Côte d'Ivoire

ARTICLE INFO

Article History:

Received 17th October, 2019

Received in revised form

28th November, 2019

Accepted 19th December, 2019

Published online 31st January, 2020

Key Words:

Teaching, Learning, Regulation,
Feedback, School, Teaching practices.

*Corresponding author:

AKA Flaubert Koukougnon

ABSTRACT

One of the main functions of evaluation is the regulation of learning. The study of regulatory mechanisms is essential to understand the relationship between teaching and learning, especially in an environment where the heterogeneity of the public makes the homogenization of knowledge and the standardization of pedagogical approaches unrealistic. This study participates in it through the observation and analysis of different forms of teacher feedback to the performance of students from different backgrounds and levels, unlike previous studies (Caffieaux, 2009). 4 teachers including 2 from CP1 and 2 from CE1 from rural and urban areas were observed for 8 weeks because of 30 minutes per session and per teacher, ie 960 minutes of observation. It appears that the feedback observed takes all forms on the extent of the sample and that the exercise of these depends both on the type of teaching practice, on the mastery of the tools of language. However, there is a predominance of stereotypical forms of feedback in rural areas and forms of collective evaluation and development in urban areas.

Copyright © 2020, AKA Flaubert Koukougnon. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: AKA Flaubert Koukougnon. 2020. "Régulation des conduites des élèves en situation d'apprentissage: une analyse des feedback des enseignants des écoles primaires urbaine et rurale en Côte D'ivoire", *international journal of development research*, 10, (01), 33333-33337.

INTRODUCTION

L'évaluation qu'elle soit formative ou sommative obéit à une double fonction : une fonction d'information des parents sur la situation des aptitudes des élèves et une fonction de régulation des apprentissages. Le processus d'enseignement/apprentissage établit une interaction entre l'enseignant et l'élève à propos des tâches scolaires et la nature des feedback de l'enseignant en particulier, semble déterminante dans ce processus (Caffieaux, 2009). Crahay (2007) définit le feedback comme « une catégorie générique de modalités de régulation interactive en situation collective. » La question qui se pose d'emblée est de savoir si cette "catégorie générique" de modalités de régulation est la même quel que soit l'enseignant, l'élève ou l'environnement éducatif; ou bien, doit-on considérer qu'il existe différentes formes de réactions des enseignants aux démarches et performances des élèves. En effet, l'étude des mécanismes de régulation est essentielle non seulement pour comprendre le processus d'apprentissage (Allal, 2007) mais aussi et surtout pour optimiser celui-ci dans un environnement où l'hétérogénéité et la diversité des élèves rendent irréaliste l'uniformisation des approches pédagogiques.

Si au collège et plus encore au supérieur, « l'intervention didactique est le plus souvent située soit amont, dans la préparation et donc le guidage anticipatif de l'activité... soit en aval, dans des activités... de contrôle et d'évaluation. » (Allal, 2007) au primaire, la nature des activités offre l'occasion de nombreuses interactions au cours du processus. Une grande part des difficultés éprouvées par certains élèves et ce, dès la maternelle, résulte d'une insuffisance de l'identification des enjeux cognitifs des tâches scolaires, étant elle-même la conséquence de la faiblesse du processus d'interaction qui enferme les élèves dans la réalisation de tâches ponctuelles sans possibilité de saisir leurs significations c'est-à-dire ce qu'elles permettent d'apprendre. Ceci est aggravé par le concept du "collège unique" qui ignore l'hétérogénéité du groupe classe par l'uniformisation des approches et des connaissances. Ainsi, certains élèves n'envisagent pas le monde des objets scolaires « comme un monde des objets à interroger sur lesquels ils peuvent (et doivent) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier & Goigoux, 2004). Il s'agit pour l'élève de dépasser l'attitude de « faire ce que le maître dit » pour comprendre ce qu'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait. (Caffieaux, 2009).

Seul un processus d'interaction qui met en jeu de façon efficace les feedback de l'enseignant et de l'élève peut développer chez l'élève cette attitude. Bien entendu, comme le souligne si bien Allal (2007), les régulations intervenant dans les situations d'enseignement/apprentissage ne sont pas uniquement liées aux interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les élèves. Elles prennent en compte la structure de la situation d'enseignement/apprentissage c'est-à-dire les pratiques enseignantes qui sont avant tout ce que fait l'enseignant dans la classe lorsqu'il se trouve en présence des élèves. Il s'agit de la manière singulière de faire de l'enseignant, sa façon effective, sa compétence propre d'exécuter sa tâche professionnelle. Elle traduit l'ensemble des comportements, actes, actions, réactions, interactions pour atteindre les buts pour lesquels elles sont mises en œuvre. Elles sont généralement portées soit par le leadership autocratique qui utilise les pratiques éducatives rigides soit le leadership démocratique basé sur la méthode active. Dans le cadre cette étude, nous avons choisi de nous intéresser aux pratiques enseignantes de régulation des conduites des élèves en situation d'apprentissage dans des classes de Cours préparatoire et élémentaire 1.

Les différentes catégories du feedback telles que élaborées par Crahay (2007) et Caffieaux (2009), nous renseignent sur les réactions de l'enseignant aux réponses ou démarches des élèves. Ces réactions seraient de trois ordres (Caffieaux, 2009):

- L'évaluation des prestations des élèves par rapport à une norme par l'intermédiaire d'une communication directe : feedback d'évaluation directe ;
- L'incitation des élèves à s'autoévaluer : feedback de contrôle ;
- L'incitation des élèves à interagir sur l'exactitude d'une réponse ou d'une démarche et sur la façon de l'améliorer : feedback d'évaluation collective.

Le feedback d'évaluation directe peut prendre trois formes:

- l'enseignant peut communiquer directement son évaluation sous la forme d'une approbation ou d'une désapprobation suivie ou non d'une explication : feedback d'évaluation directe expliquée ou non dit stéréotypé.
- L'enseignant peut également demander à l'élève de corriger ou d'améliorer la réponse fournie en lui donnant ou non des indices : feedback de correction
- L'enseignant peut enfin demander à l'élève de développer une démarche en cours, en lui fournissant ou non des indices : feedback de développement

Les récentes études portant sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves mettent l'accent d'une part, sur l'atteinte des objectifs (Mercier-Brunel, 2019) et d'autre part, sur les modalités de feedback de l'enseignant favorable à l'autorégulation des apprentissages (Garegeat, 2019). En ce qui concerne les feedback et leurs effets immédiats sur les conduites des apprentissages, l'étude plus ancienne de Crahay (1997) auprès des élèves de la maternelle (4-5ans) a mis en évidence certaines formes de feedback. On peut citer le feedback d'évaluation simple ou stéréotypé qui consiste à signaler l'erreur, le feedback d'évaluation expliqué, quand il s'agit de donner le pourquoi de l'erreur et le feedback de contrôle qui consiste à justifier sa réponse. L'auteur montre que ces feedback ont des effets différents sur les élèves et que « la modalité de réaction utilisée par l'enseignant n'a pas seulement un effet sur les acquis des élèves, mais qu'elle peut

induire un rapport au savoir et à sa construction fort différentes selon le feedback fourni. » Il conclut que « le feedback de contrôle apparaît, en définitive, constituer un comportement didactique susceptible de tirer un parti utile de l'erreur. » Cette recherche n'a pas pris en compte les feedback d'évaluation collective et les feedback de développement qui sont deux modalités indispensables dans le cadre de la construction collective du savoir. Il faut bien noter que ces études, celle de Crahay, de Caffieaux, de Garegeat et d'autres, ont été menées dans un environnement scolaire bien différent de celui de la Côte d'ivoire et partant de la plupart des pays africains. Dans les systèmes éducatifs africains, la diversité socioéconomique des élèves est très marquée, la langue d'enseignement n'est pas forcément la langue maternelle, les effectifs élèves sont pléthoriques, les supports didactiques et les moyens de modélisation insuffisants. On peut se demander alors quelles peuvent être les caractéristiques du feedback de l'enseignant dans un tel environnement, quels effets ses feedback peuvent avoir sur la régulation des apprentissages dans la perspective d'une pédagogie différenciée. Pour ce faire, notre étude vise à identifier les caractéristiques du feedback de l'enseignant. Notre hypothèse est qu'en raison des déficits du contexte d'étude en termes de matériels de modélisation, du niveau de langue et de la pléthore des effectifs, l'enseignant ne pourra exercer que le feedback d'évaluation directe ou le cas échéant, fournir lui-même la correction des erreurs.

MÉTHODOLOGIE

Choix de l'échantillon: Nous avons fait le choix d'une analyse de cas comme dans l'étude de Caffieaux (2009) dans la mesure où l'enjeu n'est pas d'analyser quelques pratiques ponctuelles d'un échantillon représentatif d'enseignants. Il s'agit avant tout d'observer un éventail le plus diversifié possible de manières de faire dans un environnement caractéristique des systèmes éducatifs africains. Il s'est donc avéré plus intéressant d'observer à plusieurs reprises un petit nombre d'enseignants que d'observer brièvement un plus grand nombre. Nous avons donc choisi 4 enseignants. 2 en charges des CP1 et 2 en charge de CE1 avec des effectifs de 70 élèves par classe. Ces élèves sont issus de milieux hétérogènes : favorisés, défavorisés, citadins, ruraux. Nous avons observé 1 séance collective par classe et par semaine pendant deux mois ; Novembre en 2018 et Mai 2019 respectivement en début et fin d'année scolaire. Ce qui fait 32 séances observées dans le cadre de l'étude. Chaque séance de cours dure 30minutes ; avec 8 séances par classe, nous avons eu 240 minutes d'observation par enseignant et 960 minutes d'observation pour l'ensemble de l'étude.

Outil de recherche: Nous avons élaboré un outil d'analyse adapté, en nous inspirant de celui de Caffieaux (2007) testé et administré en Belgique. Il se présente de la façon suivante:

Séance observée	Séance	Séance
	collective	collective
	1	2
Durée de la séance		
Nombre d'erreurs relevées		
Nombre d'absence de réponses		
Temps occupé par la séquence de feedback		
Proportion par rapport à la durée de la séance		
Types de feedback / durée de la séquence du type.		
Types de leadership		
Pratiques pédagogiques		

Cet outil nous a permis d'observer les séances de cours, d'en noter la durée, le nombre d'erreurs commises par les élèves au cours des activités, le nombre d'absence de réponses aux questions et consignés, le temps occupé par la séquence de feedback proportionnellement à la durée du cours, les différents types de feedback et le type de leadership et de pratiques enseignantes auxquels l'enseignant a fait recours.

Les visites ont été organisées avec les enseignants en leur indiquant les séances que nous souhaitons suivre et filmer sans leur donner plus d'informations pour éviter les pratiques inhabituelles.

Plan d'analyse des données: Les séances sont retranscrites intégralement sous la forme d'un compte rendu exhaustif de toutes les activités menées. L'analyse des retranscriptions a consisté essentiellement à relever les différentes catégories de feedback mis en œuvre chaque fois qu'un élève se trouve dans l'incapacité de répondre à une question ou qu'une erreur est relevée.

Bien que les feedback de l'enseignant concernant aussi les réponses correctes de l'élève ait pu être observés, nous avons décidé de nous concentrer sur les cas où le feedback induit une modification de la conduite de l'élève. Les préparations de cours sont faites suivant le modèle de la FPC qui a pour principal support pédagogique la Méthode active. Cependant, les pratiques pédagogiques en zone rurale sont plutôt rigides à cause d'un leadership autocratique de l'enseignant alors qu'en zone urbaine elles sont démocratiques et actives. En conséquence, les feedback passent de l'évaluation directe stéréotypée avec ou sans explication (Fb.E & Fb.E.E) à la correction des erreurs par l'enseignant lui-même avec ou sans explication (Fb Rép.I. & Fb. Rép.I.E), en raison d'un usage prépondérant des pratiques rigides en zone rurale alors qu'en zone urbaine, les pratiques démocratiques et actives ont permis une plus grande variété de feedback notamment ceux qui demandent l'analyse et l'interaction des élèves.

RÉSULTATS

Présentation des résultats des observations dans les quatre classes

Observation des feedback

Tableau 1. Analyse de la régulation des conduites par les feedback

Milieu d'étude	Rural			Urbain		
	CP1	CE1	Total	CP1	CE1	Total
Classes observées						
Durée totale des séances	240mn	240mn	480mn	240mn	240mn	480mn
Nombre d'erreurs relevées	32	24	56	102	96	198
Nombre d'absence de réponses	56	40	96	32	24	56
Temps occupé par la séquence de feedback	64mn	80mn	144mn	48mn	88mn	136mn
Proportion du temps de feedback par rapport à la durée de la séance	27%	33%	30%	20%	36%	28.5%
Types de feedback et nombre du type.	5Fb. E. 8Fb. Rép.I. 7Fb. Rép.I.E.	4Fb.E.E 10Fb Rép.I. 4Fb.E. 9FB Rép.I.E.	6 types de feedback	6Fb Rép.E 6Fb Rép.E.E. 2Fb Rép.I.E. 3. Fb E. 4Fb Col	4Fb Cor. 6Fb.Cor.I. 5Fb Dev 3FbDev. I 7Fb Col. 4Fb Cont. 2Fb. E. 2Fb. E. E. 1Fb.Rép.E	10Types de feedback
Nombre de fois où l'enseignant a fait usage d'un feedback / modalités de feedback	20	27		20	34	101

Légende (Caffieaux; 2009):

- Fb E.E : feedback d'évaluation expliquée
- Fb E. : feedback d'évaluation sans explication
- Fb Rép. E. : la réponse est fournie par un autre élève et validée par l'enseignant
- Fb Rép. E.E. : la réponse est fournie par un autre élève, validée et expliquée par l'enseignant
- Fb Rép.I. : la réponse est donnée par l'enseignant sans explication
- Fb Rép.I.E. : la réponse est donnée par l'enseignant et accompagnée d'une explication
- Fb Cor : feedback de correction
- Fb Cor.I. : feedback de correction avec indice complémentaire
- Fb Dev : feedback de développement
- Fb dev I. feedback de développement avec indices complémentaire
- Fb Col : feedback d'évaluation collective
- Fb Cont ; feedback de contrôle

Observation des pratiques enseignantes

Tableau 2. Analyse des pratiques enseignantes

Zone d'étude	Zone rurale		Zone urbaine	
	CP1	CE1	CP1	CE1
Classe observée	CP1	CE1	CP1	CE1
Type de leadership	Auto ++	Auto+/Dém	Auto/dém++	Dém++
Pratique pédagogique	Rigide++	Rigide	Active+	Active ++

Légende :

Auto++ : très autocratique/Auto+ : Autocratique/ Auto : rarement autocratique

Dém++ : très démocratique/ Dém : rarement démocratique

Rigide++ : pratique pédagogique très rigide/ Rigide : pratique pédagogique rarement rigide

Active++ : méthode très active/ active+ : méthode active

Analyse des Résultats

Effectif des classes et Durée de la séance: Nous avons choisi des classes d'égal effectif et des séances de même durée pour minimiser l'effet discriminatoire de ces facteurs. Les classes ont été observées avec 7 mois d'intervalle pour permettre aux enseignants d'ajuster leurs pratiques pédagogiques entre la rentrée scolaire et la fin d'année.

Réactions des élèves aux questions et consignes: Les élèves commettent moins d'erreurs en zone rurale qu'en zone urbaine. Il a été relevé 56 erreurs en zone rurale contre 198 en zone urbaine. Quant on considère les niveaux de cours, les élèves de CP1 en commettent plus que leurs condisciples de CE1. Ce sont 32 erreurs relevées au Cp1 et 24 au CE1 en zone rurale, contre 102 au Cp1 et 96 au CE1 en zone urbaine. En ce qui concerne les questions sans réponse, on en a dénombré 96 en zone rurale dont 56 au CP1 et 56 en zone urbaine dont 32 au CP1. Les élèves de CP1, tout comme pour les erreurs, affichent plus de questions sans réponses. *Evidemment plus il ya de questions sans réponses plus la probabilité de commettre des erreurs diminue.*

Temps consacré aux feedback: l'enseignant consacre plus de temps à l'exercice du feedback en zone rural qu'en zone urbaine. Ce sont en moyenne 30% de la durée des séances (27% au CP1 et 33% au CE1) en zone rurale, et 28,5% de la durée des séances (20% et 36%) en zone urbaine.

Différents types de feedback : 101 modalités de feedback ont été utilisées couvrant les 12 types de feedback répertoriés par l'étude. Le feedback stéréotypé avec ou sans explication (Fb.E & Fb.E.E.) a été utilisé 13 fois en zone rurale et 9 fois en zone urbaine.

Exercice du feedback par l'enseignant

En zone rurale

L'enseignant du CP1 juge le plus souvent directement les erreurs des élèves sans autres formes d'explication. Il évalue ainsi l'adéquation de la réponse à la norme. Cela se traduit en pratique par les réactions suivantes : « faux » « ce n'est pas juste » « non ». Ce procédé a été utilisé 5 fois (5Fb.E.).

Lorsqu'à l'issue d'un questionnement les élèves n'arrivent pas à produire la réponse, il la fournit directement avec ou sans explication. Ce cas s'est produit 15 fois (8Fb.Rép.I. & 7 Fb.Rép.I.E.).

L'enseignant du CE1 use des mêmes techniques pédagogiques que son homologue du Cp1 avec des occurrences différentes (10Fb.Rép.I. & 9 Fb. Rép.I.E. & 4Fb.E.).

En zone urbaine,

L'enseignant de Cp1 incite les élèves à interagir pour corriger ou trouver des réponses aux questions non encore solutionnées : « et les autres », « que pensez-vous de cette réponse » « qui n'est pas d'accord ». Cette série d'interpellations librement ouvertes sur la classe donne l'occasion aux élèves d'interagir. Ce procédé a été relevé 4 fois (4Fb.col.). Mais plus souvent, il désigne directement un élève pour corriger une erreur commise par un condisciple puis

valide la réponse avec ou sans explication (6Fb.Rép.E & 6Fb. Rép.E.E) même s'il lui arrive aussi de désapprouver la réponse d'un élève sans fournir d'explication. « C'est faux ! », tranche-t-il avant de poursuivre son cours.

L'enseignant de CE1 a fait usage d'une grande variété de types de feedback et pour chaque type, un nombre impressionnant d'occurrences. Il a une approche qui tend à responsabiliser l'élève et à le pousser à démontrer sa maîtrise des notions. Pour ce faire, il n'hésite pas à lui demander d'étayer sa réponse, de l'expliquer ou de l'améliorer en lui fournissant des indices complémentaires. Ce procédé (Fb.cor& Fb.cor.I) a été utilisé une dizaine de fois. Par moments, il demande à l'élève de développer son idée par des exemples (8Fb.dev). Les interactions entre élèves (7Fb.col) et l'autoévaluation (4Fb.cont) n'ont pas manqué à l'exercice de la classe.

f- Relation entre le volume de feedback, le volume de temps, l'erreur et l'absence de réponse

Il faut noter qu'un plus grand nombre de feedback a été utilisé en zone urbaine (54 dont 20 au CP1 et 34 au CE1) qu'en zone rurale (47 dont 20 au CP1 et 27 au CP2) et que ce nombre est proportionnel au temps consacré à cet exercice. On peut alors retenir que plus le temps consacré à l'exercice du feedback est important plus le nombre de feedback utilisé l'est aussi. Parallèlement, le nombre de questions non répondues est plus important en rurale (96) qu'en zone urbaine(56) alors que le nombre d'erreurs relevées est plus grand en urbaine(198) qu'en zone rurale(56). Il apparait donc évident que plus il ya de questions non répondues moins il ya d'erreurs relevées et inversement. Quand on compare les différents niveaux, on constate qu'un plus grand nombre de feedback est utilisé au CE1 qu'au CP1 quel que soit la zone à l'inverse du nombre d'erreurs relevées et des questions non répondues.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'un des enjeux de notre étude consistait en une confrontation entre les résultats de l'étude de Crahay(1997) sur la "catégorie générique" de feedback et leurs effets, les pratiques pédagogiques réelles de classes de Caffieaux(2009) d'une part, et d'autre part les résultats de notre étude. Cette confrontation a mis en lumière plusieurs faits qui vont au-delà de notre hypothèse. Primo, l'existence d'une relation entre la matière enseignée, la durée de l'enseignement et le nombre de feedback utilisé contrairement aux études de Crahay et Caffieaux qui ont ignoré ces deux variables. Secondo, le feedback d'évaluation directe, sans explication (Fb.E.) dit stéréotypé qui semblait ne pas être prépondérant dans la "catégorie générique" de Crahay(1997) et mis en évidence dans l'étude de Caffieaux(2009) a été abondamment utilisé dans notre étude notamment en zone rurale. Tertio, le feedback d'évaluation collective (Fb.Col.) et le feedback de développement (Fb.dev.) qui n'avaient pas été pris en compte par Crahay(1997), ont été comptabilisés dans l'étude de Caffieaux et mis en évidence dans notre étude dans les classes de la zone urbaine. Ces feedback consistent respectivement à inciter les élèves à interagir sur l'exactitude ou non d'une réponse ou d'une démarche et la façon de l'améliorer, ou encore de développer une démarche en cours. Évidemment l'hypothèse selon laquelle la pléthore des effectifs, la faiblesse du niveau de langage et l'insuffisance des moyens didactiques de modélisation cantonneraient l'enseignant dans l'exercice

d'un feedback stéréotypé avec ou sans explication a été battue en brèche même si on note quelque cas notamment en zone rurale. Paradoxalement, tous les types de feedback ont été exercés au cours des séances, malgré les déficits du milieu d'étude, caractéristiques de la plupart des contextes scolaires africains. La maîtrise de la pédagogie active pourrait expliquer ce fait. Elle est entendue comme un ensemble de méthode qui ont en commun la volonté de rendre l'élève acteur des ses apprentissages. Ce type de pédagogie part du fait que c'est en faisant qu'on apprend. Elle privilégie les situations authentiques de recherche, d'investigation, au cours desquelles l'élève doit comprendre et maîtriser les différentes ressources que l'enseignant met à sa disposition. Plusieurs types d'apprentissages définissent cette pédagogie, notamment les apprentissages expérimentelle, collaboratif, problématique et par projet. La mise en œuvre exhaustive de ces apprentissages induit tous les types de feedback à condition, pour les élèves de posséder un bon niveau de langage et pour l'enseignant de maîtriser les pratiques pédagogiques démocratique et actives. Les écarts observés entre la zone rurale et urbaine s'expliquent sans doute par ce fait. Les jeunes ruraux ont plus de mal à s'exprimer en français que leurs homologues de la ville. Ce qui s'est traduit par un grand nombre de questions non répondues et par conséquent, un nombre réduit d'erreurs et de feedback produits.

La confrontation des élèves à la dynamique du questionnement, à l'exercice de prise de conscience des enjeux d'apprentissage grâce à la maîtrise des outils de la pédagogie active, permet une régulation efficace des conduites de ceux-ci à condition qu'ils possèdent des outils nécessaires au langage, à la sociabilité et à l'analyse. Or les études de Crahay(1997) et Caffieaux(2009) ont mis en jeu des enfants de la maternelle (3-5ans) qui sont encore trop jeunes pour exercer ces atouts. En conséquence, les feedback de développement et d'évaluation collective, qui exigent bien plus que d'autres ces qualités, n'aient pas été exercés. C'est sans doute pourquoi les élèves de CE1, plus outillés, quel que soit la zone, ont permis la mise en œuvre d'un nombre important et diversifié de feedback. En définitive, on peut noter que la régulation des conduites des élèves en situation d'apprentissage dépend d'une part de la maîtrise de la pédagogie active par l'enseignant et d'autre part de la capacité des élèves à exprimer les idées et à interagir avec les différents acteurs dans la classe.

Or la pédagogie active ne peut être efficace que si l'enseignant a une claire connaissance des élèves, de leurs atouts, de leurs faiblesses, de leurs aspirations. Ce qui ne devient possible que dans la perspective d'une pédagogie différenciée.

REFERENCES

- Allal, L., 1979. Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P.errenoud (eds), *l'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp.153-183) Berne : P.Lang
- Allal, L. 2007. Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L., Allal & Mottier Lopez (éd), *Régulation des apprentissages en situation scolaires et formation* (pp.71-90). Bruxelles : De Boeck
- Bautier, E., 2006. *Apprendre à l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Caffieaux, C. 2007. *L'entrée dans l'écrit : l'influence des pratiques d'enseignement à l'école maternelle*. Thèse de doctorat Université libre de Bruxelles
- Crahay, M. 1997. Analyse de l'effet régulateur de trois types de feedback sur des sujets préopératoires. *Scientia paedagogica experimentalis*, 14(1),1-33
- Crahay, M. 2007. Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de La littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.), *régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.45-70). Bruxelles : De Boeck.
- Flanders, N. 2007. *Teachers influence, pupils attitudes, and achievement*. Washington, DC: US Office of Education
- Maulini, O. 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dan la classe*.Paris ; ESF
- Wright, C., & Nuthall, G. 1970. Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in three experimental elementary science lessons. *American Educational Reserarch journal*, 7(4),477-491
- Zahorik, J.A. 1968. Classroom feedback behavior of teachers. *Journal of Educational Research*, 62, 147-150
