

L'influence potentielle des différents types de feedback sur la motivation des élèves du cycle 2 dans leurs apprentissages

**Quels types de feedback sont les plus motivants pour
les élèves ?**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Tatiana Santos Silva

Sous la direction de : Daniel Bosmans

La Chaux-de-Fonds, 18 avril 2026

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Daniel Bosmans, pour son encadrement et ses précieux conseils. Celui-ci m'a accompagnée avec bienveillance, tout au long de la rédaction de ce travail, me permettant d'avancer avec confiance.

Je souhaite également remercier les enseignant·e·s qui ont accepté de m'accorder du temps pour participer à cette recherche, ainsi que leurs élèves. Leur participation constitue le cœur de mon travail, qui n'aurait pas pu voir le jour sans elles-eux. Leur disponibilité et leur investissement ont donc été très précieux.

Je tiens également à remercier mes ami·e·s et mes proches pour le soutien qu'elles-ils m'ont montré tout au long de la rédaction de ce mémoire. Les moments passés avec elles-eux m'ont permis de traverser, cette période chargée, dans un état d'esprit positif. Elles-ils m'ont soutenue dans les moments de stress ou de doute, ce qui m'a grandement aidée. Finalement, j'aimerais particulièrement remercier mon copain, qui m'a accompagnée avec patience et proposé son aide pour la relecture, ainsi que les corrections du texte.

Je suis profondément reconnaissante, envers toutes les personnes citées, pour leur contribution ainsi que leur présence à mes côtés, et les remercie une nouvelle fois sincèrement.

Résumé

Chaque jour, les enseignant·e·s donnent des feedbacks aux élèves. Dans ma pratique, j'ai réalisé que ces derniers étaient un levier majeur pour aider les élèves dans leur progression, et qu'ils étaient un élément central du processus d'apprentissage. C'est pourquoi, j'ai décidé, dans ce travail, de chercher à déterminer quels types de feedback sont les plus motivants pour les élèves de cycle 2, à chaque moment de l'apprentissage. L'objectif est ainsi d'optimiser l'utilisation de cet outil puissant pour aider les élèves.

Pour ce faire, je suis entrée en contact avec deux enseignant·e·s, qui ont accepté de répondre à mes questions. De plus, leurs élèves ont répondu à un questionnaire, ce qui m'a permis d'aborder le problème avec des points de vue différents.

Dans cette recherche, les feedbacks ont été découpés en quatre catégories, soit les feedbacks individuels écrits, individuels oraux, collectifs écrits et collectifs oraux. Ceux-ci ont été analysés pour quatre moments de l'apprentissage, qui sont le début d'une séquence, la phase d'entraînement, la phase de consolidation et la fin d'une séquence (après l'évaluation).

L'analyse effectuée m'a permis de dégager les feedbacks qui semblent les plus motivants, pour chacun de ces moments de l'apprentissage.

Mots-clés

1. Feedback écrit
2. Feedback oral
3. Feedback individuel
4. Feedback collectif
5. Motivation

Liste des figures

Figure 1 : Pourquoi les élèves préfèrent un feedback oral.	23
Figure 2 : Pourquoi les élèves préfèrent un feedback écrit.	23
Figure 3 : Pourquoi les élèves préfèrent un feedback collectif.	24
Figure 4 : Pourquoi les élèves préfèrent un feedback individuel.	24
Figure 5 : Préférences des élèves entre un feedback individuel ou collectif.	25
Figure 6: Préférences des élèves pour un feedback en début de séquence (par caractéristique de feedback).	26
Figure 7: Préférences des élèves pour un feedback après une évaluation (par caractéristique de feedback).	26
Figure 8 : Préférences des élèves pour un feedback en début de séquence (par type de feedback).	27
Figure 9 : Préférences des élèves pour un feedback en phase d'entraînement.	29
Figure 10 : Préférences des élèves entre un feedback détaillé ou simplement juste/faux.	29
Figure 11 : Préférence des élèves pour un feedback en phase de consolidation.	29
Figure 12 : Préférences des élèves pour un feedback après une évaluation (par type de feedback).	30

Liste des tableaux

Tableau 1 : Catégorie et groupes de thèmes sous-jacents (couleur/code).	20
--	----

Liste des annexes

Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement parental.	I
Annexe 2 : Questionnaire pour élèves.	II
Annexe 3 : Grille d'entretien.	VI
Annexe 4 : Transcription et analyse des entretiens.	VIII
Annexe 5 : Résultats des questionnaires.	XXIV

Table des matières

Introduction	1
1. Problématique	3
1.1. Définition et importance de l'objet, ainsi que du problème de recherche	3
1.2. État des connaissances théoriques	5
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche	11
2. Méthodologie	13
2.1. Fondements méthodologiques	13
2.2. Nature du corpus	15
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	18
3. Présentation et interprétation des résultats	22
3.1. Complémentarité entre les feedbacks oraux et écrits	22
3.2. Complémentarité entre les feedbacks individuels et collectifs	23
3.3. L'importance du contexte	24
3.4. Le type de feedback le plus motivant en début de séquence	27
3.5. Le type de feedback le plus motivant en phase d'entraînement	28
3.6. Le type de feedback le plus motivant en phase de consolidation	29
3.7. Le type de feedback le plus motivant après une évaluation	30
Conclusion	32
Références bibliographiques	36
Annexes	I

Introduction

Le feedback est un aspect de la communication sur lequel les êtres humains s'appuient depuis toujours. Si ce concept n'a été théorisé que très récemment dans l'histoire, le feedback est un élément essentiel à l'ajustement de nos comportements. La capacité inégalée de l'adaptation humaine prend source dans le feedback.

En effet, un feedback ne représente pas uniquement le fait de communiquer des informations à une personne sur son comportement et la façon dont elle devrait l'ajuster. Il s'agit également de toute information que l'on reçoit de l'environnement à la suite de nos actions. Cela peut être une douleur à la suite d'un mauvais mouvement, ou encore un éloignement des autres personnes en raison d'un comportement désagréable. Ce n'est qu'en pédagogie qu'il désigne l'action de l'enseignant·e à communiquer explicitement à l'élève ce qui doit être adapté. L'apparition de ce terme peut donc être analysée du point de vue de différentes disciplines qui sont intrinsèquement liées, qui s'influencent et se complètent.

À l'origine, c'est le concept de rétroaction qui apparaît dans le secteur de l'ingénierie, pour des machines de contrôle, comme le présente Maxwell en 1868. Le mot « feedback » apparaît explicitement chez Friis et Jensen en 1924, qui sont des ingénieurs chez Bell (Mindell, 2000). En 1948, Norbert Wiener parle du feedback comme un élément central de la cybernétique, l'étude du contrôle et de la communication chez l'animal et la machine. Celui-ci explique l'importance du feedback dans la communication et la régulation des comportements, au travers des boucles de rétroaction, qui permettent des ajustements constants. En 1950, ce même auteur établit un lien entre l'apprentissage et le feedback, puisque celui-ci favorise l'adaptation.

Dans la littérature pédagogique, le feedback est également présent depuis le début du 20^e siècle. Vers les années 1920, Sidney Pressey développe des « machines à enseigner » qui donnent un retour immédiat à l'élève sur ses réponses. En effet, la machine n'avance que si la réponse est correcte. On constate alors que le feedback sert déjà à guider l'apprentissage d'une certaine manière. Ces travaux précèdent la cybernétique de Wiener (1948). Toutefois, ils se contentent de montrer comment instaurer des feedbacks dans un dispositif d'enseignement, tandis que Wiener explique pourquoi et comment les feedbacks sont efficaces. Ces deux lignées vont ensuite converger aux travaux de Skinner, dans les années 1950-1960. En 1958, ce dernier va plus loin et développe l'idée de l'apprentissage programmé, puis défend l'importance du feedback immédiat pour maintenir l'engagement et la progression des élèves. À la fin des années 1980, le feedback devient un pilier de l'évaluation formative. Sadler (1989) le définit comme étant une information sur l'écart entre le niveau qu'a l'élève sur le moment et l'objectif à atteindre, qui a pour but de réduire cet écart. Black et Wiliam (1998) expliquent que des retours fréquents et de qualité permettent d'améliorer les apprentissages.

Le feedback est présent depuis toujours au sein de l'école, afin de fournir un retour aux élèves qui leur permet de comprendre ce qu'elles·ils ont correctement fait, ce qu'il reste à améliorer et la manière dont elles·ils peuvent progresser. Il s'agit parfois uniquement d'un retour sur ce qu'elles·ils ont fait de juste ou faux. Cependant, de nombreux travaux montrent que les effets du feedback sur la motivation peuvent varier selon les personnes à qui il s'adresse (individuel ou collectif) et le canal (oral ou écrit) par lequel il est transmis (Hattie & Timperley, 2007 ; Shute, 2007). En Suisse romande, comme ailleurs dans le monde, l'école encourage une évaluation à fonction formative, qui montre les progressions des élèves et qui n'attribue pas seulement une note à la fin (Black & Wiliam, 1998 ; Sadler, 1989). C'est pourquoi, il est important pour l'enseignant·e de réfléchir sur le type de feedback qu'elle·il va fournir, car cela aura un impact sur la manière dont l'élève va le recevoir.

Le sujet des feedbacks m'intéresse pour des raisons personnelles et professionnelles également. Durant les différents stages que j'ai effectués, j'ai pu observer différents types de feedback, sans réellement comprendre comment l'enseignant·e savait quel type il était préférable d'utiliser. Cela m'a donc motivée à mener des recherches à ce sujet. De plus, je me suis demandé s'il y avait un lien entre le type de feedback utilisé et la motivation des élèves à apprendre, à la suite d'un retour donné. Si tel est le cas, il serait important d'apprendre à perfectionner mes pratiques en termes de feedback, car cela pourrait avoir de nombreux bienfaits. La motivation étant un moteur dans l'apprentissage, chaque moyen de l'améliorer est pertinent à prendre en compte. Ainsi, c'est ma curiosité tout autant que mon désir de m'améliorer en tant qu'enseignante qui m'ont motivée à choisir ce sujet. Je suis persuadée que ce travail me servira dans mon avenir et me permettra d'offrir un meilleur enseignement à mes élèves, ce qui a une grande valeur pour moi.

1. Problématique

À l'école primaire, les feedbacks donnés par les enseignant·e·s sont très variés, sans que leurs effets motivationnels soient toujours clairs. Cette problématique sert de base pour dresser l'état des connaissances théoriques sur ce sujet, ainsi que ce qui est réellement attendu à la fin de ce travail. C'est à partir de cela qu'une recherche méthodologique a été effectuée.

1.1. Définition et importance de l'objet, ainsi que du problème de recherche

En Suisse, dans les cantons francophones, le système scolaire est basé sur le plan d'études romand (PER). Ce dernier met l'accent sur l'importance de l'évaluation formative, qui a pour objectif d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages, plutôt que de certifier uniquement leurs acquis. C'est pourquoi, le feedback constitue un outil essentiel pour les élèves, puisqu'il permet de valoriser les progrès, donner des repères et réorienter les stratégies. Les différentes formes de feedback que l'on peut retrouver sont : les corrections, les annotations, des échanges rapides, des bilans ou encore des entretiens.

Ce travail s'intéresse à l'étude des feedbacks à l'école primaire. Ce terme, issu de l'anglais, signifie « retour » ou encore « rétroaction », selon le dictionnaire Linguee (2025). Cela désigne en effet les commentaires, évaluations ou encore les indications formulées à un·e élève, au sujet d'une performance, d'un travail ou de ses comportements (Hattie & Timperley, 2007). Dans le domaine de l'éducation, le feedback permet de réduire l'écart entre le niveau de l'élève et l'objectif attendu (Hattie & Timperley, 2007). Il constitue une médiation pédagogique ayant pour but de soutenir les apprentissages. Pour ce mémoire, j'ai pris la décision d'utiliser le terme anglais, puisque dans la plupart des articles scientifiques, c'est le terme « feedback » qui est utilisé. De plus, il est plus facilement compris de tous.

Le feedback a une fonction formatrice, contrairement à celle de l'évaluation qui est, le plus souvent, certificative. L'objectif de cela est d'orienter et de réguler, plutôt que de juger l'élève à partir d'une note. Cela se fait en mettant en avant les points à améliorer et en proposant des pistes d'actions concrètes qui permettent la progression des apprentissages (Shute, 2007). Shute affirme que « plusieurs chercheurs ont rapporté que le feedback est nettement plus efficace lorsqu'il fournit des détails sur la manière d'améliorer la réponse plutôt que de simplement indiquer si le travail de l'élève est correct ou non » (2007, p. 7). Cela montre qu'il ne suffit pas de constater une lacune, mais qu'un feedback doit guider l'enfant dans l'amélioration (Black & Wiliam, 1998 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Shute, 2007).

Le feedback constitue un acte relationnel selon Nicol et Macfarlane-Dick (2006, p. 11), qui affirment d'ailleurs que « le feedback sous forme de dialogue signifie que l'élève ne reçoit pas seulement les informations initiales du feedback, mais a également la possibilité d'engager une discussion avec l'enseignant à propos de ce feedback. » Les recherches de Vygotski (2019) et Bruner (2011) expliquent que les enfants apprennent en dialoguant, au travers d'interactions sociales, et que l'adulte les aide lorsqu'il est nécessaire (étayage) et qu'elles·ils n'arrivent plus seul·e·s (zone proximale de développement). C'est pourquoi, le feedback est un outil d'accompagnement interactionnel, qui structure la relation enseignant·e-élève et participe à la construction du rapport au savoir.

Le feedback possède différentes facettes, qui sont les suivantes :

1. Cognitive, car il informe sur la qualité du travail (Black & William, 1998 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Shute, 2007).
2. Pédagogique, car il oriente vers la prochaine étape de l'apprentissage (Hattie & Timperley, 2007 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).
3. Motivationnelle, car le feedback renforce ou affaiblit le sentiment de compétence et la motivation (Ryan & Deci, 2000 ; Hattie & Timperley, 2007).
4. Sociale, car il est important au sein de la relation entre l'enseignant·e et l'élève (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Vygotski, 2019).
5. Affective, car il peut influencer l'estime de soi chez l'élève (Ryan & Deci, 2000 ; Georges & Pansu, 2011) ainsi que le climat émotionnel de l'apprentissage influencé par le sentiment d'autonomie ou de compétence, de même que la relation enseignant·e-élève (Ryan & Deci, 2000 ; Hattie, 2009 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Ce mémoire s'intéresse plutôt à la facette motivationnelle du feedback, puisqu'il s'agit de comprendre quelles formes de feedback (écrit-oral et individuel-collectif) influencent la motivation des élèves dans l'apprentissage.

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Ce mémoire part de la conviction qu'il est nécessaire de comprendre quels types de feedback soutiennent réellement la motivation des élèves de primaire. Souhaitant exercer le métier d'enseignante, je trouve que tenir compte des enjeux du feedback est essentiel, afin que les élèves puissent s'engager au mieux dans leurs apprentissages.

Les pratiques du feedback restent hétérogènes. Certain·e·s enseignant·e·s peuvent les utiliser de manière intuitive, sans réellement connaître l'efficacité du feedback qu'elles·ils utilisent. La recherche montre notamment que certains types de feedback peuvent stimuler la motivation et l'apprentissage, alors que d'autres pourraient être contre-productifs (Butler, 1987). Hattie et Timperley (2007, p. 81) affirment que « le feedback est l'un des facteurs qui influencent le plus l'apprentissage et la réussite, mais cet impact peut être positif ou négatif. » Ceci montre donc l'importance d'être conscient de ces conséquences sur les élèves, puisque cela exerce une influence sur leur motivation et en conséquence leurs apprentissages.

1.1.2. Présentation du problème

L'objectif de ce travail est de comprendre quels types de feedback, entre écrit et oral, ainsi qu'individuel et collectif, ont un plus grand impact sur la motivation des élèves dans leur apprentissage, et à quel moment de celui-ci. En classe, ces différents types sont parfois utilisés sans connaissance de leur efficacité. C'est pourquoi, il s'agit ici d'établir quel type utiliser à quel moment, afin de savoir quand et lequel a un réel impact sur la motivation dans les apprentissages des élèves.

Le feedback est un important moteur d'apprentissage lorsqu'il est formulé de manière précise et orienté vers la progression. Il aide les élèves à se sentir compétent·e·s, ainsi qu'à persévérer. Néanmoins, il peut également avoir l'effet inverse, si les retours sont trop généraux ou perçus comme des jugements. C'est pourquoi, il est essentiel de mieux comprendre les

différents types de feedback, afin de soutenir la motivation des élèves dans leurs apprentissages.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

L'intérêt de ce travail peut se porter dans plusieurs domaines. Que ce soit au niveau professionnel, scientifique ou éthique, la conclusion de ce travail pourrait apporter de nombreuses informations utiles, telles que des pistes permettant de comprendre, adapter et choisir les feedbacks à utiliser pour motiver les élèves dans leurs apprentissages.

Premièrement, du point de vue professionnel, il y a un enjeu important qui est celui d'améliorer les pratiques d'enseignement. Un feedback motivant est un levier pédagogique important, car il va renforcer la confiance en soi des élèves, encourager la persévérance, ainsi que favoriser un rapport positif à l'apprentissage (Ryan & Deci, 2000 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Ensuite, du point de vue scientifique, l'objectif de ce travail est de comparer différentes recherches et théories, mais également d'aller sur le terrain, pour permettre de faire un tri et de comprendre quels feedbacks utiliser et à quel moment, afin qu'ils soient efficaces dans les apprentissages des élèves. La littérature explique souvent l'importance du feedback en général, mais il est plus rare de trouver celle qui compare les feedbacks écrit-oral et individuel-collectif, ainsi que leur motivation dans les apprentissages.

Finalement, du point de vue éthique, ce travail vise à ce que le feedback soit constructif, motivant, qu'il reconnaisse le travail de l'élève et qu'il lui permette de persévérer. Il renforce la perception de compétence et soutient la motivation dans un climat qui favorise l'autonomie, la relation et la confiance (Ryan & Deci, 2000 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

1.2. État des connaissances théoriques

Il s'agit ici de dresser une synthèse des différents travaux sur le feedback scolaire, et de nombreuses connaissances théoriques au sujet du feedback sont présentées. À noter que toutes ne seront pas réutilisées pour répondre à la question de recherche, mais restent pertinentes pour une meilleure compréhension du sujet.

1.2.1. Fondements socioconstructivistes

C'est dans le socioconstructivisme que se trouvent les premières théories permettant de mieux comprendre le rôle du feedback à l'école, dans les apprentissages. Selon Vygotski (2019), l'apprentissage est plus social qu'individuel, car c'est grâce aux autres que l'on peut apprendre. Vygotski développe la notion de zone proximale de développement, qui explique qu'il y a un écart entre ce qu'un·e enfant peut réaliser seul·e, et ce qu'elle·il peut accomplir avec de l'aide, que ce soient des adultes ou des enfants plus compétents. Le rôle de l'enseignant·e est donc d'aider l'enfant à franchir les différentes étapes. Le feedback fait partie des outils utilisés par l'enseignant·e qui aide l'élève à franchir les étapes, puisqu'il permet d'expliquer les réussites et les échecs. Il propose également des stratégies pour progresser. C'est pourquoi il aide l'élève à avancer dans sa zone proximale de développement.

Bruner (2011) vient compléter cette théorie avec le concept de scaffolding (étayage), qui explique que l'adulte soutient temporairement l'élève. Elle·il lui apporte de l'aide, la·le guide, la·le régule, l'encourage, et progressivement, elle·il va retirer ce soutien à l'enfant, à mesure que cette·ce dernière·dernier devient autonome. Le feedback est une forme d'étayage cognitif,

qui passe principalement par le langage oral ou écrit. Il permet à l'élève de mieux comprendre son fonctionnement et de développer progressivement son autonomie.

Firode (2016) et Laval (2019), ont repris ces théories et les ont actualisées. Ils rappellent ainsi l'importance du langage dans l'apprentissage des élèves. Un feedback, qu'il soit oral ou écrit, est une mise en mots des apprentissages, car il donne du sens au travail et clarifie les attentes de l'enseignant·e, pour permettre à l'élève de mieux réussir. Le feedback valorise donc l'interaction verbale comme un véritable moteur du développement cognitif.

Du point de vue socioconstructiviste, le feedback n'est pas simplement un retour d'information, mais c'est réellement un outil de médiation sociale qui permet aux élèves d'apprendre avec et par les autres, et qui permet la construction du sens et de l'autonomie.

1.2.2. Fonctions du feedback

Plusieurs chercheurs et chercheuses ont catégorisé les fonctions du feedback dans le processus d'apprentissage, notamment :

1. La fonction informative, qui signifie que le feedback renseigne l'élève sur la qualité de sa performance et sur l'écart entre son travail et les attentes (Black & Wiliam, 1998 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Shute, 2007).
2. La fonction formative, qui signifie que le feedback permet aux élèves de comprendre leurs erreurs, et propose des pistes pour progresser (Black & Wiliam, 1998 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Shute, 2007).
3. La fonction motivationnelle, qui signifie que le feedback influence l'élève dans son engagement pour une activité, dans la perception de ses compétences, en renforçant ou affaiblissant sa confiance (Ryan & Deci, 2000 ; Hattie & Timperley, 2007).
4. La fonction régulatrice, qui signifie que le feedback soutient l'autorégulation de l'élève, puisque cette·ce dernière·dernier va évaluer et identifier ses stratégies et démarches, puis les ajuster (Calone & Lafontaine, 2023 ; Grangeat & Lepareur, 2019 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).
5. La fonction sociale, qui signifie que le feedback structure la relation enseignant·e-élève (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Vygotski, 2019), et il entretient également le sentiment d'appartenance au groupe (London & Sessa, 2006).

De plus, Hattie et Timperley (2007) proposent quatre niveaux de feedback :

1. Le feedback sur la tâche (résultats, corrections).
2. Le feedback sur le processus (méthodes, démarches, stratégies).
3. Le feedback sur le soi régulateur (métacognition, autorégulation).
4. Le feedback sur la personne (jugement personnel).

Ces différents niveaux comportent des avantages, mais également certaines limites. En effet, le feedback sur le processus incite les élèves à réfléchir sur les démarches et stratégies utilisées, ce qui développe des compétences transférables. Le feedback sur le soi régulateur est aussi très efficace, car il favorise une posture plus autonome chez l'élève, qui est donc capable de planifier, contrôler et ajuster son travail. En comparaison, le feedback centré sur la tâche est surtout utile s'il explique à l'élève comment progresser et non s'il se limite à indiquer le caractère juste ou faux d'une réponse. Finalement, le feedback sur la personne, qui consiste à formuler des jugements sur l'individu, est très peu relié à la tâche et donne donc très peu d'informations pour que l'élève progresse (Hattie & Timperley, 2007).

1.2.3. Feedback écrit et oral

Le feedback écrit et celui oral ont tous les deux le même objectif, qui est de réduire l'écart entre ce que l'élève a produit et les attentes (Black & Wiliam, 1998 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Shute, 2007). Cependant, ils ne fonctionnent pas de la même manière et ne sont pas faits au même stade de l'activité.

La spécificité du feedback écrit est la trace écrite qu'il laisse et que l'élève peut reprendre à n'importe quel moment. Ceci soutient la révision dans le temps et l'autonomie de l'élève qui choisit à quel moment relire. Tout cela favorise un cycle de vérification et correction, car l'élève confronte son travail au feedback, et ajuste ainsi sa compréhension (Kulhavy, 1977). Un autre avantage du feedback écrit est qu'il laisse le temps à l'enseignant·e de réfléchir sur le retour qu'elle·il va faire, afin qu'il soit plus précis, compréhensible, et donc efficace. De plus, ce type de feedback est également perçu comme étant plus neutre, car ayant de la réflexion derrière, il évite tout biais et est formulé de manière plus objective, et non dépendante de la relation immédiate entre l'enseignant·e et l'élève (Shute, 2007).

Cependant, il est important de connaître les limites de ce type de feedback, car pour des élèves de primaire, la lisibilité et la compréhension ne sont pas garanties. Chipo et Mutendi (2019) ont montré que les élèves rencontrent parfois des difficultés de compréhension face aux feedbacks écrits, car ils sont souvent composés de vocabulaire trop complexe pour des enfants. De plus, Calone et Lafontaine (2023) ont également expliqué qu'une trop grande quantité de commentaires pouvait complexifier la compréhension du feedback. C'est pourquoi, afin d'avoir un feedback écrit efficace et utile dans l'apprentissage, celui-ci devrait être court, précis et axé sur les critères (Calone & Lafontaine, 2023).

Quant au feedback oral, ce dernier se distingue par son immédiateté (Lyster et al., 2013). Il est le plus souvent donné pendant ou après une activité, et permet de corriger une incompréhension, de renforcer une stratégie ou non, ou encore de clarifier une consigne. Un de ses avantages est notamment son interactivité, puisque l'élève a la possibilité de poser des questions, de reformuler sa compréhension sur la consigne, et l'enseignant·e peut ajuster celle-ci et la·le réorienter. « Le feedback sous forme de dialogue signifie que l'élève ne reçoit pas seulement les informations initiales du feedback, mais a également la possibilité d'engager une discussion avec l'enseignant à propos de ce feedback » (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 210). Le dialogue favorise ainsi une compréhension mutuelle. De plus, puisque ce feedback peut se faire à n'importe quel moment, car il ne nécessite pas de préparation écrite, cela favorise sa fréquence et donc son efficacité pour l'apprentissage (Black & Wiliam, 1998).

D'un autre côté, une limite de ce type de feedback est qu'il ne permet pas à l'élève de garder une trace et d'ainsi le revisiter plus tard. L'enfant pourrait ainsi oublier le contenu du retour. Cependant, pour éviter cela, il pourrait être possible de fournir une trace minimale, comme des mots-clés, des critères, ou en prévoyant des moments de reprise (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Calone & Lafontaine, 2023). Des études effectuées en classe ont montré que le feedback oral perd en efficacité lorsqu'il est trop général ou évaluatif, tel que « bien », « pas bien », alors qu'il devrait être centré sur l'action (Georges & Pansu, 2011). Autrement dit, le feedback donné devrait indiquer ce que l'élève peut faire concrètement pour progresser.

Personnellement, je suis en accord avec le fait que le feedback écrit favorise l'autonomie grâce à la trace, tandis que l'oral permet un ajustement rapide et immédiat. Cependant, dans la pratique, le choix du feedback utilisé dépend du moment de l'apprentissage. Au début d'une séquence, un feedback oral me semble plus adapté, afin de corriger les incompréhensions immédiates, et ce n'est que lors des révisions, qu'un feedback écrit me semble plus efficace. Finalement, les deux feedbacks peuvent être complémentaires, car un retour oral peut être également consolidé par une trace écrite.

1.2.4. Feedback individuel et collectif

Le feedback peut être adressé à un·e élève en particulier, à un groupe ou encore à la classe entière. Au-delà du simple format, ce choix engage des mécanismes différents du point de vue de la fonction formative (rendre visibles les attentes, outiller la révision) et de la régulation des apprentissages (co-régulation et autorégulation).

Le feedback individuel est ajusté aux besoins d'un·e élève, car il met en évidence ses progrès, les points à améliorer et propose des pistes d'amélioration pour elle·lui. Ce type de feedback soutient ainsi l'autorégulation de l'élève, puisque cette·ce dernière·dernier va se situer par rapport aux attentes et va planifier ses ajustements pour atteindre les critères (Grangeat & Lepareur, 2019). De plus, l'élève va s'engager beaucoup plus, car comme le feedback est personnalisé, elle·il a une meilleure compréhension du retour fait par l'enseignant·e et sait ce qu'elle·il doit améliorer, et comment s'y prendre, ce qui favorise donc la prise d'initiatives et l'entrée dans la tâche (Hattie & Timperley, 2007 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Cependant, une limite pour ce type de feedback est qu'il demande beaucoup plus de temps, puisque l'enseignant·e doit pouvoir s'approcher de chaque élève de la classe, pour lui fournir un retour personnalisé.

En ce qui concerne le feedback collectif, celui-ci rend publiques les attentes et les critères de l'enseignant·e. Il met en place un langage commun pour tous et soutient l'autorégulation, ainsi que la co-régulation, en donnant les mêmes repères à toutes·tous les élèves (London & Sessa, 2006 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). De plus, il permet de faire gagner du temps à l'ensemble de la classe et à l'enseignant·e, puisqu'il se met rapidement en place en s'adressant à tous en une seule fois. Néanmoins, ce type de feedback peut ne pas être compris par tous les élèves et être trop général. Certain·e·s élèves pourraient également ne pas se sentir concerné·e·s.

De mon point de vue, le feedback individuel est plus efficace lorsqu'il s'agit d'accompagner un·e élève de manière précise, pour valoriser ses progrès et l'aider à ajuster ses stratégies. Cependant, ce dernier demande plus de temps à mettre en place, donc quand il s'agit de parler de critères et d'attentes, le feedback collectif me semble plus adéquat. C'est pourquoi, je pense qu'il est important de combiner les deux, en commençant par un retour collectif et en complétant avec des feedbacks individuels pour soutenir la progression de chaque élève.

1.2.5. Recommandations pour un bon feedback

En mettant de côté le type de feedback (écrit, oral, individuel ou collectif), il existe des éléments importants qui permettent de rendre un feedback plus efficace. Il est important de commencer par comprendre ce qu'est réellement un bon feedback, avant de choisir la façon dont il sera communiqué.

Tout d'abord, un feedback efficace va clarifier ce qu'est une bonne performance, en donnant des informations sur les critères et les objectifs attendus. Il va également situer l'élève là où elle·il en est et le but attendu, pour situer l'écart entre ces deux, et indiquer ensuite les étapes à franchir pour y arriver. Cela se fait en ciblant la tâche, le processus et l'autorégulation, et non l'élève en tant que personne (Black & Wiliam, 1998 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Hattie & Timperley, 2007). De plus, il ne va pas simplement fournir des informations telles que « bien » ou encore « faux », qui sont trop générales, mais il va chercher à être précis, et à expliquer le « pourquoi » et le « comment ». Il va par ailleurs veiller à ce qu'il n'y ait pas une trop grande quantité d'informations et que celles-ci soient ciblées sur la tâche (Shute, 2007 ; Calone & Lafontaine, 2023). Un bon feedback doit également informer et soutenir l'autonomie

de l'élève, afin de favoriser une motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000). Dans le cadre de l'apprentissage, un feedback efficace rend visibles les progrès et oriente les stratégies (processus et autorégulation) plutôt que de se limiter au verdict, car c'est ainsi qu'il a le plus d'impact sur l'apprentissage (Hattie & Timperley, 2007).

Un mauvais feedback est quant à lui un retour vague et/ou général, qui se base sur un jugement, tel que « bien », « faux », sans guider réellement l'élève. Il arrive également parfois d'avoir un feedback qui mélange conseils et jugements, ce qui rend l'information utile moins perceptible. Si l'accent est mis sur l'individu, cela peut fragiliser l'engagement et la performance de cette·ce dernière·dernier (Hattie & Timperley, 2007 ; Black & Wiliam, 1998 ; Shute, 2007 ; Butler, 1987). De plus, un feedback contrôlant, qui réduit le sentiment d'autonomie, est mauvais pour la motivation intrinsèque, car l'élève se sent moins actrice·acteur de ses propres apprentissages. À l'inverse, un feedback informatif soutient cette motivation, l'autonomie et le sentiment de compétence, car l'élève comprend qu'elle·il peut progresser (Ryan & Deci, 2000).

1.2.6. Motivation scolaire

La motivation scolaire est l'ensemble des processus qui orientent et maintiennent l'engagement des élèves dans l'apprentissage. « La motivation concerne l'énergie, la direction, la persévérance et l'équifinalité, tous les aspects de l'activation et de l'intention » (Ryan & Deci, 2000, p. 69). La motivation scolaire est un des facteurs qui détermine la réussite scolaire, puisqu'un·e élève qui est motivé·e à apprendre a plus de chances de persévérer face aux obstacles auxquels elle·il peut faire face, mobilise plus facilement des stratégies d'apprentissage efficaces et développe une attitude plus positive avec le savoir (Ryan & Deci, 2000 ; Hattie, 2009).

Il existe différentes théories pour expliquer ce qui influence la motivation :

1. La théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000) explique qu'il existe la motivation intrinsèque, lorsqu'on apprend pour le plaisir, par curiosité ou intérêt, et la motivation extrinsèque, lorsqu'on apprend dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une sanction. D'après cette théorie, la motivation est favorisée par trois besoins psychologiques qui doivent être satisfaits :
 - a. L'autonomie, qui est un besoin d'agir accompagné d'un sentiment de choix. « Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, l'autonomie ne fait pas référence à l'indépendance, au détachement ou à l'égoïsme, mais plutôt au sentiment de volonté qui peut accompagner tout acte » (Ryan & Deci, 2000, p. 74).
 - b. Le sentiment de compétence, qui est le besoin de se sentir capable de maîtriser le travail et les défis auxquels l'on fait face, tout en ayant l'impression d'avancer et le sentiment que l'on peut réussir. Grâce à ce sentiment de compétence, l'énergie et l'engagement augmentent (Ryan & Deci, 2000).
 - c. L'affiliation, qui est le besoin de se sentir lié, accepté et en sécurité dans les relations avec ses pairs, sa famille et l'enseignant·e. L'affiliation avec l'autonomie et la compétence contribuent à l'intégration personnelle et au bien-être (Ryan & Deci, 2000).
2. Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) désigne la croyance que l'élève a en ses propres capacités à réussir une tâche. Plus ce sentiment est élevé chez elle·lui, plus elle·il s'engage, persévère et surmonte les obstacles qui lui font face.
3. La mentalité de croissance (Dweck, 2006) est une théorie qui explique que les élèves qui pensent que leurs compétences peuvent toujours évoluer grâce aux efforts et aux

stratégies, sont plus résilient·e·s face à l'échec. L'effet inverse conduit souvent à un abandon plus rapide.

4. La théorie de la « Task-involving evaluation » et « ego-involving evaluation » (Butler, 1987) explique que des retours sous forme de commentaires motivent davantage et permettent une meilleure progression que les retours sous forme de notes ou des jugements centrés sur la personne.

La motivation scolaire dépend donc de facteurs internes, tels que les croyances ou les émotions, et également de facteurs externes, tels que les interactions avec l'entourage. C'est pourquoi, pour agir sur ces différents aspects, le feedback est un outil essentiel.

1.2.7. Motivation scolaire et feedback

Le feedback influence beaucoup la motivation. Il peut l'influencer de manière positive s'il est formulé correctement, mais il peut également être un facteur démotivant s'il est mal formulé (Ryan & Deci, 2000 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Shute, 2007).

Premièrement, pour favoriser le soutien de l'autonomie, il est nécessaire de faire des feedbacks qui proposent des pistes d'amélioration et qui laissent certains choix à l'élève (Csillik & Fenouillet, 2019). Si les feedbacks de l'enseignant·e sont rigides et contrôlants, cela pourrait réduire la motivation intrinsèque (Ryan & Deci, 2000). Ensuite, pour nourrir le sentiment de compétence, le feedback doit mettre en évidence les progrès réalisés et mettre en avant les différentes démarches vers la réussite (Ryan & Deci, 2000). Quant au sentiment d'affiliation, le feedback doit pouvoir être bienveillant, respectueux et encourageant, car cela permet de renforcer le lien avec l'enseignant·e et les camarades de classe. Cela permet de satisfaire également le sentiment d'appartenance et favorise l'engagement scolaire (Lachapelle et al., 2022 ; Ryan & Deci, 2000). Concernant la valorisation de l'effort, Dweck (2006) montre que les élèves persèverent davantage lorsque les feedbacks sont basés sur leurs efforts et leurs stratégies qui sont valorisés, et non leur résultat. Finalement, des risques de démotivation par des feedbacks ont été mis en évidence par Butler (1987), en effet certains retours induisent la comparaison sociale ou un jugement des résultats, qui exercent une mauvaise influence sur la motivation. De même, les feedbacks uniquement correctifs, sans aucun détail ni explication peuvent décourager les élèves à s'engager (Hattie & Timperley, 2007 ; Shute, 2007).

C'est pour ces raisons que le feedback constitue un puissant levier motivationnel lorsqu'il est adapté, donc clair, centré sur la progression et constructif. Néanmoins, s'il est trop vague ou normatif, il peut devenir contre-productif. Tout cela montre l'importance de déterminer quels types de feedback (écrit, oral, individuel ou collectif) sont les plus motivants pour des élèves de primaire, afin de pouvoir aider les enseignant·e·s dans leur pratique.

1.2.8. Autorégulation et feedback

L'autorégulation des apprentissages désigne la capacité qu'ont les élèves de planifier, contrôler et ajuster leurs démarches, afin d'atteindre un objectif. « Cela implique l'autonomie, la maîtrise de soi, l'autodétermination et l'autodiscipline » (Hattie & Timperley, 2007, p. 93). Selon Nicol et Macfarlane-Dick (2006, p. 2), l'autorégulation se manifeste par la régulation de différents processus tels que « la définition d'objectifs et l'orientation vers des objectifs d'apprentissage, les stratégies utilisées pour atteindre ces objectifs, la gestion des ressources, les efforts déployés, les réactions aux commentaires externes et les produits réalisés ». Zimmerman (2002, cité dans Bosmans et al., 2023, p. 191), affirme que « L'autorégulation est importante, car l'une des principales fonctions de l'éducation est le développement de compétences d'apprentissage tout au long de la vie ».

C'est pourquoi, le feedback occupe un rôle central, étant donné qu'il permet à l'élève de comparer son travail avec les attentes de l'enseignant·e, et également de comprendre quels ajustements sont nécessaires pour progresser. Bosmans et al. (2023) ont conçu et expérimenté des scénarios pédagogiques ayant pour objectif de développer des compétences transversales en les articulant aux phases de l'apprentissage autorégulé. Dans ces scénarios, le feedback sert à expliciter des stratégies et des critères, ainsi qu'à susciter une réflexion métacognitive chez l'élève afin de soutenir l'autonomie, ce qui est un bon exemple du rôle que peut avoir le feedback pour l'autorégulation.

Selon Nicol et Macfarlane-Dick (2006), un bon feedback doit :

1. Clarifier ce qu'est une bonne performance (critères, attentes).
2. Faciliter le développement de l'autoévaluation.
3. Fournir des informations de qualité aux élèves sur leur apprentissage.
4. Encourager le dialogue entre l'enseignant·e et les pairs autour de l'apprentissage.
5. Encourager les croyances motivantes positives, ainsi que l'estime de soi.
6. Offrir des possibilités de combler l'écart entre les performances actuelles et les performances souhaitées.
7. Fournir aux enseignant·e-s des informations susceptibles d'être utilisées pour aider dans leur enseignement.

Selon ces mêmes auteurs, « Une bonne pratique en matière de feedback est définie ici de manière large comme tout ce qui peut renforcer la capacité des élèves à réguler eux-mêmes leurs propres performances » (2006, p. 7). Cela résume les sept points ci-dessus, et confirme l'importance du feedback pour l'autorégulation.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

L'état des connaissances théoriques a montré que le feedback est un outil pédagogique majeur, mais qu'il existe encore beaucoup d'incertitudes quant à son efficacité relative selon ses différentes modalités. À l'école primaire suisse, les enseignant·e-s utilisent quotidiennement des feedbacks écrits et oraux, individuels et collectifs, mais sans toujours disposer de repères clairs sur leurs effets réels sur la motivation et l'implication des élèves.

1.3.1. Identification de la question de recherche

Le feedback étant un outil majeur pour influencer la motivation des élèves dans le processus d'apprentissage en général, et étant important à comprendre pour ne pas être utilisé de façon à les démotiver, je souhaite trouver des réponses à la question de recherche de mon mémoire qui est la suivante :

« Quels types de feedback sont les plus motivants pour les élèves de cycle 2 ? »

L'objectif est ici de mieux comprendre comment le feedback influence la motivation des élèves, et ainsi avoir des pistes concrètes pour choisir et formuler les feedbacks en classe. Le choix de restreindre la recherche au cycle 2 se justifie par le fait que ces élèves ont été choisi·e-s pour leur capacité à fournir de meilleures réponses lors de la récolte de données. Afin de savoir si les résultats d'une recherche sur le cycle 2 sont transférables à des élèves de cycle 1, des recherches complémentaires seraient nécessaires.

Pour approfondir cette question, plusieurs sous-questions ont été posées pour structurer et guider l'analyse de ce mémoire :

1. Quels types de feedback (collectif/individuel) sont les plus motivants pour les élèves de cycle 2 ?
 - Cette question permet de donner un axe à mes recherches. Elle permet de faire la distinction entre le niveau individuel et collectif de la communication et l'impact que cela pourrait avoir sur l'efficacité du feedback.
2. Quels types de feedback (oral/écrit) sont les plus motivants pour les élèves de cycle 2 ?
 - Tout comme la question précédente, celle-ci permet de tester l'efficacité de ces deux façons différentes de communiquer, que sont l'oral et l'écrit.
3. À quel moment les différents types de feedback sont-ils les plus motivants ?
 - Cette sous-question vise à savoir à quel moment de l'apprentissage (d'une séquence), il est préférable de donner chaque type de feedback, afin que ceux-ci soient efficaces.

Ces sous-questions permettent de cerner le problème de manière plus précise et d'orienter la collecte et l'analyse de données.

1.3.2. Objectifs de recherche

Les différents objectifs de ce mémoire découlent directement de la question de recherche, ainsi que de ses sous-questions :

1. Objectif 1 : Comparer et différencier la motivation générée par le feedback écrit et le feedback oral.
 - Il s'agit de déterminer lequel de ces deux modes est perçu comme le plus stimulant par les élèves.
2. Objectif 2 : Comparer et différencier la motivation générée par le feedback individuel et le feedback collectif.
 - L'analyse vise à comprendre si les élèves se sentent plus motivé·e·s par un retour personnalisé ou par des repères communs donnés à toute la classe.
3. Objectif 3 : Identifier l'impact sur la motivation du moment de l'apprentissage (d'une séquence) auquel sont donnés les feedbacks.
 - L'analyse vise à comprendre quel type de feedback il est préférable de donner à chaque moment d'une séquence, afin que celui-ci soit le plus motivant possible.

Ces objectifs visent non seulement à mieux comprendre le phénomène du feedback scolaire, mais aussi à produire des connaissances actionnables, comme proposer aux enseignant·e·s des repères concrets pour orienter leurs pratiques.

2. Méthodologie

Dans ce chapitre est présenté le processus qui a été utilisé pour mener à bien ce travail de recherche. Les méthodes de travail y sont également justifiées.

2.1. Fondements méthodologiques

Cette section vise à présenter les méthodes de travail ainsi qu'à justifier leur choix. Les enjeux et les visées scientifiques sont également présentés.

2.1.1. Recherche quasi-quantitative

Dans le domaine de la recherche, il existe deux types de recherche distincts : la recherche qualitative et la recherche quantitative. Ces deux approches, bien qu'elles soient différentes, possèdent un objectif en commun, qui est de produire des connaissances scientifiquement valides, mais en utilisant deux méthodes différentes, tout en conservant la démarche scientifique. Selon Creswell, il ne faut pas voir le qualitatif et le quantitatif comme étant des opposés, mais comme étant deux extrémités d'un « continuum » d'approches possibles (2014, p. 21). Une recherche peut donc se situer plus ou moins proche de ces méthodes, sans pour autant exclure l'autre.

La recherche qualitative vise à comprendre ce que vivent les acteurs. C'est pourquoi, lorsque cette recherche est privilégiée, il y a souvent moins de cas étudiés que dans une approche quantitative. En effet, comme le nom l'indique, c'est la qualité qui est privilégiée dans cette méthode. On va donc chercher des réponses plus en profondeur, avec davantage de détails, comme avec des entretiens par exemple. Cette méthode a un côté interprétatif, puisqu'il s'agit de comprendre le sens que veulent donner les individus à une situation (Creswell, 2003 ; Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024).

Quant à la recherche quantitative, elle consiste à viser un plus large échantillon d'individus. Dans cette méthode, la force des données récoltées est d'autant plus grande que ces dernières sont nombreuses. La grande quantité de données permet également de créer des statistiques. Cette méthode se veut plus représentative d'une population que la méthode qualitative qui se base uniquement sur l'avis d'un petit nombre d'individus (Creswell, 2003 ; Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024).

Dans ce mémoire, c'est d'une méthode quasi-quantitative qu'il est question. En effet, les questionnaires remplis par les élèves sont davantage quantitatifs puisqu'ils ne permettent pas de comprendre les réponses des élèves en profondeur et que l'analyse repose surtout sur des données superficielles. En revanche, la taille de l'échantillon est tout de même restreinte, et c'est pourquoi, il s'agit d'une méthode quasi-quantitative. Toutefois, il est également possible de parler de méthode mixte, puisque les entretiens avec les enseignant·e·s, qui eux sont qualitatifs, s'ajoutent également à la récolte de données.

La recherche quasi-quantitative a été choisie pour diverses raisons. Tout d'abord, le fait de récolter quelques dizaines de réponses à un questionnaire a permis d'avoir un nombre de données suffisantes pour dégager des tendances, tout en respectant les délais, ce qui n'aurait pas été possible avec une récolte de données qualitative auprès de nombreux élèves. De plus, associer cela à des entretiens avec des enseignant·e·s a permis d'apporter un aspect qualitatif très précieux pour l'interprétation et l'analyse des données qui ont été récoltées. Cela a également permis de récolter des données provenant des deux différents types d'acteurs sociaux d'une classe, soit des élèves et des enseignant·e·s. Les avis sur le feedback de ces

deux parties sont d'autant plus intéressants que ceux-ci proviennent de la même classe. Cela a permis de faire une comparaison entre les perceptions des enseignant·e·s et de leurs élèves.

2.1.2. Approche inductive

Dans le domaine de la recherche, il existe deux types d'approches (Bryman, 2012 ; Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024) : inductive et déductive. Premièrement, l'approche déductive part des théories préexistantes dans la littérature, et va se baser sur des hypothèses formulées préalablement. Ensuite, une observation des données est faite, afin de vérifier si ces hypothèses tiennent la route.

En ce qui concerne l'approche inductive, celle-ci a pour point de départ les données récoltées, afin de faire émerger des concepts ou des théories généralisables. Il y a donc une opposition entre la déduction, qui part d'une théorie ensuite vérifiée par des observations, et l'induction, qui part des observations pour ensuite former une théorie (Bryman, 2012 ; Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024).

Dans ce mémoire, c'est l'approche inductive qui est privilégiée. En effet, aucune hypothèse n'a été formulée, et c'est à partir des données récoltées grâce aux entretiens et aux questionnaires que des théories ont été établies. Ce choix a été fait pour différentes raisons. Tout d'abord, il n'existe pas de taxonomie claire comparant directement les quatre types de feedback étudiés dans ce mémoire (écrits, oraux, individuels et collectifs), dans le but de savoir lesquels sont les plus motivants pour des élèves. De ce fait, il est impossible d'essayer d'expliquer pourquoi tel type est plus efficace au moyen d'une approche déductive puisqu'il n'existe pas de référence établissant lequel est le plus motivant. C'est pourquoi, l'approche inductive prend tout son sens. Elle permet d'établir une base de théorie qui permet, à la suite d'une récolte de données, de répondre à la question de recherche. De plus, le fait de ne pas formuler d'hypothèses offre une certaine liberté dans la recherche en ne se limitant pas à celles-ci. Cela permet d'effectuer une recherche plus large en étant ouvert·e à toutes les découvertes.

2.1.3. Objectif et démarche descriptive et compréhensive

Il existe différentes finalités à la recherche scientifique. Celle-ci peut avoir des objectifs ainsi que des démarches différentes. Marshall et Rossman (1995) décrivent cinq sortes de recherche avec des objectifs différents.

1. La recherche exploratoire, qui vise à étudier des nouveaux phénomènes, ainsi qu'à préparer le terrain pour de futures recherches.
2. La recherche explicative, qui vise à expliquer ce qui peut causer un phénomène, comme les croyances, les comportements ou certains événements.
3. La recherche descriptive et compréhensive, qui a pour objectif de décrire un phénomène et de chercher à comprendre son fonctionnement.
4. La recherche prédictive, qui vise à faire des prédictions globales quant à certains événements ou comportements.
5. La recherche d'ingénierie ou d'intervention, qui a comme objectif de créer des outils ou des produits de manière générale, et de tester leur efficacité.

Dans le cadre de ce mémoire, c'est une recherche à objectifs descriptifs et compréhensifs qui a été mise en place. En effet, les questionnaires que les élèves ont remplis, ainsi que les entretiens que j'ai menés avec les enseignant·e·s, m'ont permis de décrire les effets des différents types de feedback sur la motivation des élèves. De plus, ils m'ont permis d'expliquer

le fonctionnement de ceux-ci, c'est-à-dire selon quels facteurs la motivation est influencée en fonction du type de feedback.

2.1.4. Enjeux de recherche

Il existe également quatre enjeux pour les travaux de recherche, que définit Van der Maren dans son ouvrage en 2003.

1. L'enjeu nomothétique consiste à produire un savoir. « Le but de ce type de recherche est le développement et le raffinement des connaissances théoriques » (Van der Maren, 2003, p. 23). L'enjeu est donc de faire progresser la science en ayant un regard critique sur les théories et les lois précédentes (Van der Maren, 2003).
2. L'enjeu pragmatique consiste quant à lui à résoudre divers dysfonctionnements. « C'est l'enjeu de la résolution des problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens » (Van der Maren, 2003, p. 25).
3. L'enjeu politique, consiste à proposer des changements dans la manière de fonctionner de certaines institutions ou personnes. « Le but principal des recherches aux enjeux politiques est de changer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier des conduites » (Van der Maren, 2003, p. 26).
4. Enfin, l'enjeu ontogénique consiste à se perfectionner en tant que professionnel·le ou individu, en menant des réflexions sur sa propre activité. « Dans des domaines comme l'éducation et l'intervention sociale ou en santé, un enjeu de recherche de plus en plus fréquent réside dans le perfectionnement du praticien en tant qu'instrument principal d'intervention » (Van der Maren, 2003, p. 28).

Ce mémoire se base sur un enjeu ontogénique. En effet, Van der Maren (2003) explique qu'il existe trois formes de recherche qui peuvent servir cet enjeu. Pour la première, il s'agit de la recherche évaluative à des fins de légitimation, ce qui ne concerne pas ce mémoire. En revanche, la deuxième et la troisième, qui sont l'innovation et la recherche de développement professionnel, sont des enjeux de ce mémoire. Ce dernier m'a en effet permis d'innover dans la pratique du feedback, car il n'existait pas réellement de théorie précisant quel type de feedback était le plus motivant parmi les feedbacks écrits, oraux, individuels et collectifs. De plus, ce mémoire a participé à mon développement professionnel, puisque je peux me baser sur celui-ci pour améliorer ma gestion des feedbacks, ce qui est profitable pour moi tout comme pour les élèves.

2.2. Nature du corpus

Cette section vise à expliquer en détail la manière dont les données ont été récoltées, d'un point de vue pratique et éthique.

2.2.1. Méthodes de récolte de données : l'entretien semi directif et le questionnaire

L'entretien est une méthode qui permet d'entrer en contact avec le point de vue de la personne interrogée. Il permet d'en savoir plus sur ce que celle-ci pense, ressent, et la manière dont elle interprète le monde. Il permet également une récolte de données qualitatives. L'entretien peut être fait sous différentes formes que sont l'entretien directif, semi-directif et non directif (Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024). L'entretien directif se caractérise par le fait que l'individu n'a pas la possibilité de développer ou de partir sur d'autres chemins, et qu'il doit uniquement répondre de manière brève aux questions qui lui sont posées. Ce type d'entretien est à l'opposé de l'entretien non directif, dans lequel l'individu possède une liberté d'expression. Par exemple, un thème est présenté, et la personne doit développer toutes ses idées et ce qui lui vient en tête à ce sujet. Finalement, l'entretien semi-directif est un entre-

deux, car il consiste à poser des questions qui guident la discussion, mais il permet également à la personne de s'éloigner un peu de celles-ci, dans le cas où une idée lui viendrait en tête. À noter que ce type d'entretien est généralement un outil qualitatif (Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024).

C'est justement ce dernier type d'entretien que j'ai choisi pour récolter des données auprès des enseignant·e·s de deux classes, avec une grille d'entretien pour me guider (voir annexe 3). Cela m'a permis de comprendre en profondeur les raisons pour lesquelles les enseignant·e·s utilisent tel ou tel type de feedback dans telle ou telle situation. Le fait de ne pas avoir un entretien directif a permis de leur laisser une liberté de parole très importante afin qu'elles·ils puissent me partager leur expérience professionnelle au maximum, sans avoir trop de contraintes. Il était toutefois nécessaire de ne pas choisir des entretiens non directifs, car le risque aurait été que les enseignant·e·s s'égarent dans leurs propos, et que des données ou des informations précieuses soient ainsi perdues par manque de temps. Ces entretiens ont été enregistrés afin de pouvoir les réécouter et les retranscrire.

Le questionnaire est également un instrument de collecte de données. Il se fait souvent auprès d'un plus grand échantillon, au contraire des entretiens. Les questions posées sont généralement fermées, afin d'assurer la pertinence des réponses par rapport à ce qui est recherché. Les réponses (opinions, faits, etc.) sont souvent transformées en données mesurables, telles que des pourcentages, graphiques, fréquences, scores et autres, afin de pouvoir être comparées et analysées de manière systématique. Le questionnaire est souvent utilisé comme outil quantitatif, car il permet de mesurer et examiner des relations entre les données grâce à des analyses statistiques (Creswell, 2014 ; Fortin & Gagnon, 2016). Dans un questionnaire, il existe différents types de questions : des questions ouvertes, qui capturent souvent des nuances non prévues et qui peuvent être intéressantes pour la recherche, et des questions fermées (oui/non ; choix multiple).

Le choix de faire des questionnaires plutôt que des entretiens avec les élèves est motivé par différents aspects. Tout d'abord, cela permet d'obtenir un certain nombre de données quantitatives, qui vont permettre de créer des statistiques qui appuieront les données récoltées durant les entretiens. De plus, les élèves étant nombreux, cela permet d'avoir l'avis de tous, de façon très rapide. Effectuer des entretiens avec des dizaines d'élèves aurait été bien trop chronophage, alors que pouvoir avoir l'avis de chacun améliore la représentativité des réponses. Cependant, il est important de prendre en compte que dans cette recherche, les statistiques obtenues ne sont pas généralisables, car moins d'une cinquantaine de réponses à un questionnaire ne permettent pas cela.

Les questionnaires (voir annexe 2) ont été donnés aux élèves tandis que les entretiens ont eu lieu avec les enseignant·e·s de ceux-ci. Ceci a été effectué avec deux classes de 8^e. Les deux méthodes de récolte de données sont complémentaires, puisque le questionnaire donne beaucoup de réponses que l'on peut comparer, et que l'entretien semi-directif complète en répondant au « pourquoi » et au « comment ». C'est pour cette raison que l'on parle de méthode mixte.

2.2.2. Échantillonnage

À l'origine de l'échantillon, il y a la population. En effet, l'échantillon est la partie de la population interrogée. La population est l'ensemble de toutes les personnes concernées par ma recherche, c'est le groupe auquel mes résultats s'appliquent. Ma recherche s'intéresse aux élèves et aux enseignant·e·s de l'école primaire. Cependant, la population est beaucoup trop importante pour que je puisse toutes-tous les interroger. C'est pourquoi, pour mon mémoire, je vais appliquer le principe d'échantillonnage de Van Campenhoudt et Quivy (2011), qui affirment qu'il est possible de s'intéresser uniquement à un échantillon représentatif de la

population, lorsque cette dernière est trop importante et nécessite une grande collecte de données pour chaque individu.

C'est pour cette raison que j'ai choisi de porter ma recherche sur deux classes, plus précisément du cycle 2. Si j'ai choisi ce cycle, c'est parce que je pense qu'il est plus pertinent de faire mes questionnaires avec des élèves capables de lire et d'apporter une réflexion plus approfondie que chez des élèves du cycle 1. Plus précisément, mes questionnaires ont été remplis par des élèves de 8^e. Ceux-ci ont été distribués à deux classes différentes, afin que les réponses ne puissent pas s'expliquer par certaines particularités comme le climat d'une classe, par exemple. De plus, la récolte de données a eu lieu dans une école publique, afin que les différents milieux socioculturels et économiques soient représentés au mieux. Il convient toutefois de préciser que les deux classes se situaient dans le Jura bernois, en raison de la proximité et de la disponibilité des enseignant·e·s. En ce qui concerne ces dernières·derniers, il s'agit de celles·ceux avec qui j'ai mené les entretiens. La raison à cela est que je trouvais pertinent d'avoir un avis venant des deux côtés d'une même classe, afin de comparer ce qui en ressort.

2.2.3. Cadre spatio-temporel

Ma récolte de données a débuté en décembre 2025 et s'est terminée en janvier 2026. J'ai choisi d'envoyer les questionnaires aux enseignant·e·s, afin qu'elles·ils les fassent remplir à leurs élèves en classe, car c'est un environnement dans lequel elles·ils se sentent à l'aise et dans lequel elles·ils peuvent réfléchir. Pour mes entretiens, j'ai également choisi de m'entretenir avec les enseignant·e·s en classe, car cela leur permet de se sentir en confiance et à l'aise. Ainsi, elles·ils peuvent également mieux se projeter et répondre à mes questions. J'ai choisi de m'asseoir en diagonale pour notre conversation, car je trouve que cela donne un aspect plus naturel à l'entretien. Cela a également permis de regarder devant elles·eux et de réfléchir sans croiser mon regard, dans le cas où elles·ils ne se sentaient pas à l'aise.

Le questionnaire s'est fait pendant les heures de cours, car il me semblait moins contraignant que les élèves n'aient pas à le faire à domicile, tandis que les entretiens se sont déroulés en dehors des heures de cours, afin que les enseignant·e·s puissent être disponibles et non interrompu·e·s par les élèves.

2.2.4. Code éthique

Ma recherche applique les principes du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques.

1. Droits fondamentaux de la personne

Dans ma recherche sur le terrain, au travers des questionnaires et des entretiens, j'ai veillé à ce que les besoins de chaque enfant et adulte soient respectés, notamment en les rendant anonymes, en respectant leur vie privée et en leur laissant le choix de participer ou non à ma recherche.

2. Appréciation et limitation des risques

Lors de mes entretiens et dans mes questionnaires, aucun risque physique n'a été présent. J'ai également pris des précautions afin que mes questions ou mises en situation ne nuisent pas au niveau mental ou émotionnel des personnes concernées.

3. Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche

Afin que chaque personne se sente libre de participer à ma recherche, j'ai d'abord donné un formulaire (voir annexe 1) pour que les parents des élèves prennent connaissance de ce qui serait fait en classe. Ainsi, ces derniers ont eu la possibilité de m'appeler s'ils ne souhaitent pas que leur enfant participe à ma recherche. En ce qui concerne les enseignant·e·s, j'ai directement contacté les directions, afin que celles·ceux qui étaient intéressé·e·s me contactent de leur plein gré. Dans mon formulaire et dans mon courriel, j'ai communiqué des informations à propos de qui je suis, de l'institution dans laquelle je suis en formation, de l'objectif de ma recherche, de ce que j'attendais des participant·e·s et de ce que je comptais faire de leur participation. J'ai également affirmé que les enregistrements et les questionnaires seraient anonymisés et détruits une fois que le mémoire serait validé.

4. Respect de la sphère privée

J'ai veillé à ce qu'aucune information liée à l'identité des personnes avec qui je me suis entretenue ne soit publiée. C'est pourquoi, toute information a été détruite à la fin de ma formation. J'ai également utilisé des lettres aléatoires pour parler des individus concernés.

5. Utilisation des informations

Les données recueillies lors de ma recherche ont été strictement utilisées pour cette recherche et n'ont en aucun autre cas servi à exercer une pression sur un individu ou pour une quelconque autre utilisation en dehors de mon mémoire. Aucune donnée personnelle sur les enfants ou enseignant·e·s n'a été communiquée. Seuls les résultats et les réponses ont été publiés, ainsi que le degré des élèves.

6. Restitution des résultats de la recherche

Une fois le mémoire terminé, ce dernier a été envoyé aux enseignant·e·s et aux parents d'élèves qui ont souhaité le consulter. J'ai fait cela afin d'être totalement transparente et pour, si nécessaire, apporter des modifications, dans le cas où un problème aurait surgi.

7. Responsabilité personnelle et solidarité collective

Pour ce mémoire, je me suis engagée à respecter les principes du code d'éthique et j'ai reconnu être responsable des différentes informations que j'ai pu recevoir, de la part des élèves et des enseignant·e·s avec qui j'ai travaillé sur le terrain.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Cette section vise à décrire la manière dont les données ont été traitées dans le but de préparer au mieux la partie analytique de ce mémoire.

2.3.1. Transcription des entretiens

Afin d'analyser au mieux mes données, j'ai commencé par retranscrire par écrit les entretiens que j'ai effectués avec les enseignant·e·s des deux classes (voir annexe 4). Pour cela, j'ai

utilisé le site internet TurboScribe (<https://turboscribe.ai>), qui utilise l'intelligence artificielle pour retranscrire des fichiers audio. Bien entendu, la transcription produite par le logiciel a été vérifiée pour éviter toute erreur. De nombreuses parties ont dû être réécrites manuellement. Dans la recherche, la transcription fait déjà partie du travail d'analyse, car le fait d'écouter et de mettre par écrit ce qui a été dit, permet de repérer des réponses ou des idées pour la recherche (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Il y a trois raisons principales pour lesquelles il est important de transcrire un entretien. Tout d'abord, pour la fiabilité, car travailler sur un texte écrit réduit le risque d'oubli ou de déformation, et cela permet aussi de rappeler qui a dit quoi sans se tromper, ce qui renforce la crédibilité de l'étude (Bryman, 2012). La deuxième raison est la traçabilité, puisque la transcription laisse une trace vérifiable de ce qui a été dit. On peut donc facilement y revenir et citer des extraits (Bryman, 2012). Finalement, la dernière raison est la qualité de l'analyse, car avoir un texte écrit permet de faire un codage systématique, des regroupements de thématiques et la triangulation avec d'autres sources ou outils, comme le questionnaire dans ce travail, par exemple (Bryman, 2012).

Pour mon travail, j'ai choisi la transcription verbatim dé-naturaliste. Il s'agit d'une transcription allégée, dans laquelle seules les paroles sont transcrites. Il n'y a donc pas de notation systématique des pauses, des rires, des gestes ou autres signes non verbaux, puisque mon analyse se porte uniquement sur ce qui est dit (Bucholtz, 2000). De plus, les hésitations et les bégaiements ont été supprimés lorsqu'ils ne changeaient pas le sens du propos, dans le but d'alléger le texte pour ne garder que ce qui est utile à l'analyse. Toutefois, afin que ma transcription reste la plus authentique possible, j'ai décidé de garder les fautes de syntaxe, ce qui ne nuit pas à l'enseignant·e puisque cette·ce dernière·dernier est anonyme, mais qui peut servir à bien comprendre le sens voulu.

La transcription a été organisée de manière à être facilement lisible. C'est pourquoi, j'ai fait un retour à la ligne à chaque fois que la personne qui parle n'était plus la même, et j'ai choisi de mettre mon initiale « T » lorsque c'est moi qui parle, et une lettre aléatoire pour l'enseignant·e qui parle, « X » et « Y » en l'occurrence. Le logiciel utilisé pour la transcription permet également la présence de « time codes » dans le texte, afin de savoir à quel moment de l'audio a été dit ce qui est écrit. Cela permet de facilement refaire de nouvelles vérifications si besoin.

2.3.2. Questionnaire sous forme de graphique

Pour analyser mon questionnaire, j'ai mis ce dernier sous forme de graphique, afin de regrouper le plus de réponses semblables, pour faciliter l'analyse. Un graphique est un outil de raisonnement et de communication, car il permet de détecter des motifs, des différences et des relations que les questionnaires cachent souvent (Bryman, 2012 ; Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Je trouve pertinent d'analyser mon questionnaire sous cette forme, car cela donne une meilleure lisibilité. En effet, un graphique bien construit résume rapidement les tendances qui seraient difficiles à percevoir si l'on devait lire chaque questionnaire. Il aide donc le lecteur à voir la distribution des réponses, les différences et les similitudes. J'ai également opté pour la forme graphique pour sa transparence, car il montre concrètement à quoi ressemblent visuellement les réponses, leur répartition, les écarts, les variations, etc. À noter qu'il faut rester vigilant, car un graphique peut facilement tromper notre perception si les axes, les échelles et autres composantes sont mal choisies, d'autant plus que de grandes différences peuvent s'exprimer sur un petit échantillon de personnes.

Le questionnaire que j'ai fait remplir aux élèves contenait des questions fermées (oui/non), mais également des questions ouvertes. Pour ces dernières, les réponses ont été regroupées par catégories de réponses semblables, afin de pouvoir les intégrer aux statistiques.

2.3.3. Procédés de traitement des données

En ce qui concerne l'analyse des données des questionnaires, j'ai choisi de procéder par une analyse exploratoire de données (AED). Ce type d'analyse permet de présenter les données de plusieurs façons différentes, dans le but de faire ressortir les similitudes et les contrastes parmi celles-ci (Institut national de la statistique et des études économiques, 1999 ; Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024). Pour cela, j'ai construit des diagrammes en bâtons, pour montrer quelles réponses ressortent davantage chez les élèves. Quant aux réponses aux questions ouvertes, celles-ci ont été triées par catégories, avant d'être également utilisées pour construire des diagrammes en bâtons (voir annexe 5).

Pour traiter les données des entretiens, j'ai d'abord choisi d'effectuer une lecture flottante. Celle-ci est très importante pour s'approprier le contenu de la transcription, et se donner une idée de la manière de procéder dans le codage, le découpage ou encore dans les angles d'analyse (Baribeau, 2009 ; Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024). Cette étape peut par ailleurs se dérouler durant la correction de la retranscription du logiciel.

J'ai ensuite choisi d'effectuer une analyse thématique. Le principe de ce type d'analyse est de repérer les thèmes récurrents dans le corpus de données, afin d'éclaircir le contenu et d'en faire un premier tri (Bryman, 2012 ; Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024). J'ai donc ajouté des couleurs pour chaque thème présent dans le texte, sans en interpréter le sens (exemple de thème : « écrit », « oral », « parents », « stress »). Ce choix constitue une suite logique après la lecture flottante, puisqu'il m'a permis de continuer à entrer progressivement dans le découpage de mes entretiens, ainsi que d'avoir des repères visuels pour l'étape suivante.

Pour continuer, j'ai procédé à une analyse horizontale. Ce genre d'analyse vise à prendre du recul afin de comparer les différents entretiens entre eux, et ainsi d'en dégager les similitudes et les différences (Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024). Grâce à cette étape, j'ai pu me créer une vue d'ensemble sur les deux entretiens, afin d'y identifier les thèmes repérés dans l'étape précédente qui étaient les plus récurrents, ou les plus souvent associés entre eux. Cela m'a guidée dans la dernière étape de ce traitement de données.

J'ai donc terminé la structuration des données par la création de catégories de thèmes à l'aide d'un codage. Ce dernier vise à segmenter le corpus et à attribuer à chaque extrait des étiquettes (codes) définies, décrivant ou interprétant son sens pour préparer les regroupements en catégories (Baribeau, 2009 ; Desboeufs & Miserez-Caperos, 2024). J'ai ainsi choisi un nouveau code couleur, chacune correspondant à une ou plusieurs des thématiques récurrentes ou liées dans l'analyse horizontale. Il y a donc, cette fois-ci, une interprétation du sens du texte (exemple de code associé à une couleur : « Utilisation de l'oral avec l'écrit », « L'oral pour clarifier », « Le défi du temps »). J'ai ensuite ajouté les couleurs aux passages correspondants, pour que je sache rapidement quelle partie du texte est importante pour chaque partie de l'analyse, et que j'améliore également ma vue d'ensemble des transcriptions. Comme le montre le **tableau 1**, j'ai ensuite formé des catégories de thèmes en regroupant les couleurs associées à des thématiques (codes) proches (exemple de

Catégorie	Groupes de thèmes sous-jacents (couleur/code)
Complémentarité entre les feedbacks oraux et écrits	Utilisation de l'oral avec l'écrit
	L'oral pour clarifier
	Possibilité de relecture de l'écrit
	Favoriser les progressions
	La chaleur humaine de l'oral
	Les besoins différents de chaque élève
Complémentarité entre les feedbacks individuels et le collectifs	L'efficacité selon le contenu
	Utilisation de l'individu avec le collectif
	Favoriser les progressions
	L'efficacité selon le contenu
	Le défi du temps
L'importance du contexte	Les besoins différents de chaque élève
	Situation qui influe sur le choix du type de feedback
	Les besoins différents de chaque élève
	L'importance de l'évaluation
	Le défi du temps
	Favoriser les progressions
	A quel moment donner les feedbacks
	L'efficacité selon le contenu

Tableau 1 : Catégorie et groupes de thèmes sous-jacents (couleur/code).

catégorie : Complémentarité entre les feedbacks oraux et écrits). Certaines thématiques peuvent être sous-jacentes à plusieurs catégories. C'est le cas pour « le défi du temps » par exemple, qui, comme développé dans les sections suivantes, joue un rôle évident dans le contexte, tout en étant important dans la complémentarité entre les feedbacks individuels et collectifs. Comme l'avance Baribeau (2009, p. 141) « Il faut porter une grande attention à cette opération, sorte de passage du sens commun au phénomène scientifique à l'étude ». En effet, cette étape réduit la complexité du corpus et permet d'en faire émerger une structure, ce qui est essentiel pour l'analyse.

En résumé, ces différentes étapes du traitement des données m'ont permis de commencer par faire un tri des données avec la lecture flottante, l'analyse thématique et l'analyse horizontale, puis de structurer le contenu grâce au codage qui a servi de préparation à la catégorisation.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans cette section sont présentés et analysés les résultats qui ont pu être obtenus grâce aux données récoltées, ainsi qu'à l'analyse de celles-ci. Il s'agit donc d'une combinaison de ce qui a pu être extrait des entretiens menés avec les enseignant·e·s, ainsi que des réponses récoltées grâce au questionnaire rempli par les élèves.

Pour ce faire, trois catégories de thèmes, issues de l'analyse des entretiens, seront présentées, et appuyées par les statistiques du questionnaire. Le **tableau 1** illustre ces trois catégories, ainsi que les thématiques sous-jacentes à celles-ci, et les couleurs auxquelles elles correspondent dans l'analyse des entretiens (voir annexe 4). Une fois ces catégories de thèmes présentées et analysées, la question de savoir quel type de feedback donner pour motiver les élèves, et ce, à chaque moment de l'apprentissage, est discutée. Cela est toujours fait en s'appuyant sur les entretiens et le questionnaire, ainsi que sur ce qui ressort de l'analyse des catégories de thèmes qui précède. Il convient d'ajouter que les résultats des réponses au questionnaire présents ci-dessous, contiennent des chiffres à virgule. Ceux-ci s'expliquent par le fait que certain·e·s élèves ont sélectionné deux réponses par exemple, donnant 0,5pt à chaque réponse.

3.1. Complémentarité entre les feedbacks oraux et écrits

Lors de l'analyse des entretiens et des questionnaires, l'un des éléments qui est ressorti de manière récurrente est le fait que les feedbacks oraux et écrits ont tendance à se compléter plutôt qu'à s'opposer. Cela se confirme dans les entretiens avec les enseignant·e·s interrogé·e·s, mais également dans les réponses des élèves au questionnaire.

Concernant les enseignant·e·s interrogé·e·s, ci-après appelé·e·s « X » et « Y », il est possible de constater qu'elles·ils combinent quasiment toujours des feedbacks oraux avec des feedbacks écrits, plutôt que de choisir exclusivement une seule manière de communiquer.

X, en parlant d'un feedback qu'elle·il donne à la suite d'une évaluation, explique par exemple : « *On a mis par écrit 'attention à la façon de recopier les mots.' Et après, on est revenus de façon orale. Je dirais que pour souligner le feedback écrit [...], on trouve qu'il est efficace, mais pour que le message soit clair, pas juste auprès de l'élève et de ses parents, vraiment auprès de l'élève, on reprend l'élève encore pour redire par derrière, pourquoi on a mis ce feedback par écrit* ». Ici, on voit que le feedback oral sert à clarifier un feedback écrit, qui pourrait potentiellement ne pas être parfaitement compris, selon X. Elle·il souligne toutefois qu'elle·il ne remet pas pour autant l'efficacité du feedback écrit en cause.

En évoquant cette fois-ci les circonstances dans lesquelles elle·il utiliserait l'un ou l'autre feedback, X explique : « *S'il y a une situation qui est planifiée, on peut se dire, 'là, je vais faire un feedback par écrit'. L'élève va garder cette trace. Typiquement, quand on doit faire les rapports d'évaluation, là, on fait un feedback par écrit, mais qui est repris quand même de façon orale. Il y a quand même toujours, je dirais, ce feedback oral qui est fait, même si le feedback est mené par écrit* ». Ici encore, le feedback écrit est clarifié à l'aide d'un feedback oral. Le feedback écrit, lui, permet à l'élève de garder une trace de celui-ci, qu'elle·il pourra réutiliser plus tard, ce que ne permet pas l'oral seul.

La même pratique se retrouve également chez Y : « *Parce que quand on donne un feedback écrit, ce qui est attendu aussi, c'est que l'enfant puisse des fois se débrouiller par lui-même, et puis finalement, il va regarder de son côté. [...]* Et après, moi, je vais toujours repeaufiner par-dessus, regarder, réexpliquer par oral ». Une nouvelle fois, le feedback écrit permet à

l'élève de le réutiliser ultérieurement, et le feedback oral permet d'ajouter des précisions. Ici, il est également sujet d'une certaine autonomie qu'apporte le feedback écrit.

Le feedback oral semble aussi avoir l'avantage d'être plus naturel, plus chaleureux, ce qui peut parfois contrebalancer l'aspect plus « froid » d'un feedback écrit. *« Parce que par exemple, on va faire un commentaire, il y en a, ils vont prendre la mouche, ça va être fini. Alors moi, j'ai toujours eu tendance à aussi un peu tourner les choses pour rigoler, 'Ah mais regarde, on peut faire attention', ou plus des fois faire un retour humoristique. »*

Ces avantages de l'oral et de l'écrit se retrouvent également dans les réponses aux questionnaires des élèves, comme l'illustrent la **figure 1** et la **figure 2**.

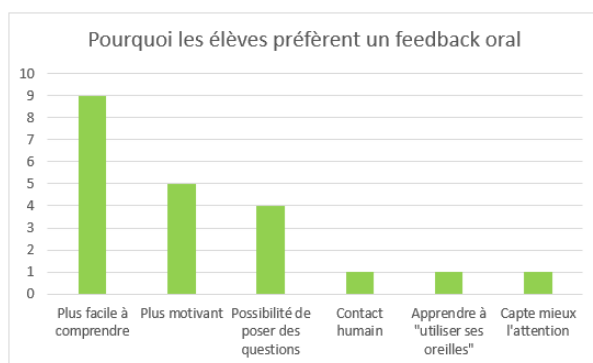


Figure 1 : Pourquoi les élèves préfèrent un feedback oral.

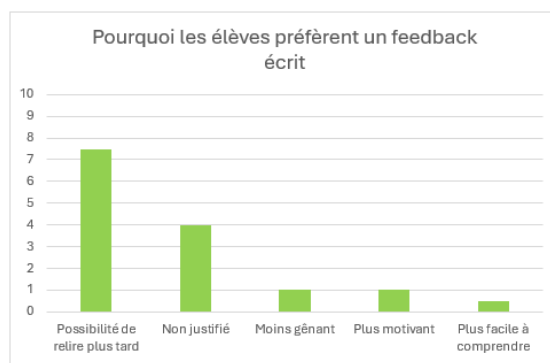


Figure 2 : Pourquoi les élèves préfèrent un feedback écrit.

Au regard du cadre théorique de ce mémoire, l'utilisation complémentaire de ces deux types de feedback fait sens. En effet, cela permet de répondre à plusieurs besoins favorisant la motivation, décrits dans la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000), comme le besoin d'autonomie, qui est soutenu par la possibilité de garder le feedback écrit pour travailler dessus de manière indépendante. Le côté chaleureux du feedback oral permet, lui, de répondre au besoin d'affiliation (Ryan et Deci, 2000).

En complément, la combinaison de ces deux types de feedback remplit de nombreux critères du bon feedback selon Nicol et Macfarlane-Dick (2006). Il est possible de citer le fait qu'il clarifie ce qu'est une bonne performance, facilite le développement de l'autoévaluation (relecture du feedback écrit) et encourage le dialogue entre l'enseignant·e et les pairs, notamment.

3.2. Complémentarité entre les feedbacks individuels et collectifs

Si la complémentarité entre les feedbacks oraux et écrits se révèle très présente dans les entretiens, celle entre les feedbacks individuels et collectifs l'est tout autant. En décrivant leurs recommandations, les deux enseignant·e-s interrogé·e-s évoquent une combinaison de ces deux types de feedback, souvent dans l'objectif de répondre aux besoins de chaque élève, mais également parfois pour des raisons pratiques.

« Même si là, j'ai donné des informations à tout le monde, je sais qu'il y a des personnes qui vont encore me reposer des questions individuellement. Donc peut-être que je refais encore un feedback collectif un tout petit peu plus tard pour tout le monde. Et après, je retourne vers l'élève, ou l'élève revient vers moi s'il a encore des questions. Mais c'est vrai que souvent, je

dis un peu ‘ pause ‘ durant la leçon, je prends tout le monde pour dire ‘ ah ben cet élève, a cette question, et peut-être que ça concerne tout le monde ‘. » Dans cet exemple donné par X, il est possible de constater que l’enseignant·e jongle entre les feedbacks individuels et collectifs. Les feedbacks collectifs permettent de s’adresser à tout le monde pour gagner du temps et potentiellement éviter de répondre plusieurs fois à la même question. De leurs côtés, les feedbacks individuels permettent de répondre plus en détail aux différents besoins de chaque élève, en leur apportant une aide plus personnalisée. Le fait de reprendre certaines questions de manière collective répond à un aspect pratique, mais il est pertinent de se demander si cela n’enlève pas aux élèves la possibilité d’avoir un peu de discrétion, certains pouvant craindre de révéler leurs difficultés aux autres.

Cela se retrouve également chez Y : « Donc là déjà, on fait tous ensemble, à l’oral, pas à pas, avec une prise de notes. Ensuite, quand je lance les enfants dans les exercices, [...] on repère tout de suite ceux qui ne commencent pas, et puis à ce moment-là, s’il y en a un, je vais vers lui, et si il y en a deux ou trois, on va derrière, on se met, et on prend le temps de réexpliquer oralement ». Ici, encore une fois, l’enseignant·e donne un feedback de manière collective, avant de le redonner de manière individuelle aux élèves qui en auraient besoin.

Du côté des élèves, celles·ceux-ci préfèrent en grande majorité les feedbacks individuels (voir **figure 3** et **figure 4**). La raison à cela est en grande partie le fait que les feedbacks individuels soient plus personnalisés. Ainsi, ils répondent mieux aux besoins des élèves et leur permettent de créer plus facilement des liens entre ce que l’enseignant·e dit et leur travail. Cela n’est pas forcément évident avec un feedback collectif, plus généralisé. Toutefois, une partie des élèves préfèrent les feedbacks collectifs, et cela semble correspondre à un besoin d’appartenance ou d’apprentissage en groupe.

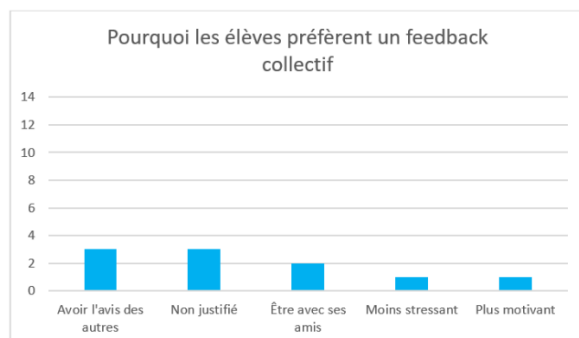


Figure 3 : Pourquoi les élèves préfèrent un feedback collectif.

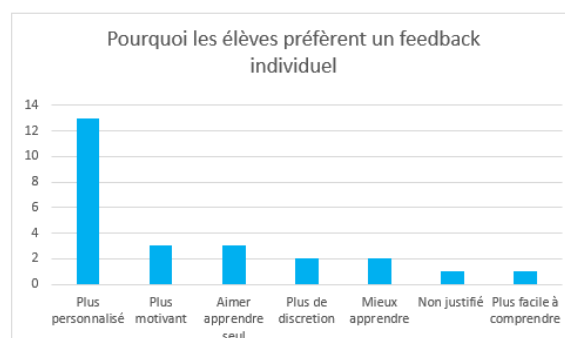


Figure 4 : Pourquoi les élèves préfèrent un feedback individuel.

Encore une fois, ces observations font d’autant plus de sens lorsqu’on se réfère à la théorie scientifique sur ce sujet. La combinaison de ces deux types de feedback permet de répondre à plusieurs critères du bon feedback selon Nicol et Macfarlane-Dick (2006), tels que : clarifier ce qu’est une bonne performance, fournir des informations de qualité aux élèves sur leur apprentissage, et encourager le dialogue entre l’enseignant·e et les pairs. De plus, un feedback collectif permet de répondre au besoin d’affiliation, que décrivent Ryan et Deci dans leur théorie de l’autodétermination (2000). Les feedbacks individuels, plus personnalisés, peuvent permettre de favoriser le sentiment de compétence, voire d’autonomie en adaptant le feedback aux besoins de l’élève. Le sentiment d’efficacité personnelle, que décrit Bandura (1997), est favorisé par la même occasion.

3.3. L’importance du contexte

Au vu de l’interprétation des résultats précédents, il pourrait rapidement arriver de penser qu’il suffit de combiner tous les types de feedback en tout temps pour espérer motiver les élèves

le plus efficacement possible. Mais il serait une erreur d'en rester à une conclusion aussi simple, puisque l'importance du contexte dans le choix du type de feedback à donner s'impose comme une évidence, au regard des données récoltées. Le contexte peut influencer la manière de donner un feedback selon plusieurs facteurs. Cela peut être le temps qu'il reste à disposition, l'élève à qui s'adresse l'enseignant·e, le contenu du feedback, ou encore le moment de l'apprentissage.

Concernant le temps, certains feedbacks (comme les feedbacks individuels) prennent évidemment plus de temps et il peut être compliqué pour l'enseignant·e de donner le feedback qui serait le plus motivant avec un temps illimité. Cette contrainte est soulignée dans cette citation de X, par exemple : « *Des fois, on est pris par le temps et c'est là que c'est dommage. Et je remets des fois en question ma pratique, car on prend le temps de faire toute la séquence, on arrive à l'évaluation et tout à coup, pouf, on rend la note et puis on passe à autre chose. Donc, ce n'est pas le but* ». X le souligne également dans cette citation : « *Oui, la notion du temps, bien sûr, elle est importante. Et puis, comme vous dites, individuels, ça prend du temps, par écrit également. Donc, je pense que c'est aussi pour ça que les feedbacks oraux sont privilégiés, en tout cas en format collectif* ». Ici, on voit que l'enseignant·e choisit ses types de feedback non pas selon leur efficacité, mais selon le temps que ceux-ci prennent et le temps qu'il lui reste à disposition. Dans ce contexte, la question change donc et il s'agit de savoir quel est le type de feedback le plus motivant qui puisse être donné, compte tenu du temps restant.

Pour ce qui est de l'élève à qui s'adresse l'enseignant·e, il est clair que chacun·e réagit différemment à chaque feedback et qu'il faut ainsi s'y adapter.

« *Il y a des élèves qui vont être touchés et d'autres pas du tout. [...] On va dire ce qui n'a pas fonctionné. Et il y a certains élèves qui vont être touchés par ce qu'on dit, peut-être même stressés par le fait qu'on dise que la moyenne n'était pas très élevée. Ils vont se dire, 'il faudra que je fasse mieux la prochaine fois', alors qu'ils ne sont pas concernés dans ce feedback collectif. Et d'autres ne vont pas être du tout impactés. Ça ne va pas changer leur façon de travailler, en tout cas.* » Dans cette explication de X, il est possible de constater que des élèves peuvent réagir de manière totalement différente au même feedback. Dans le cas présent, le feedback collectif paraît inadapté, puisqu'il ne correspond pas assez à certain·e·s élèves et semble produire des effets négatifs. La **figure 5** montre d'ailleurs que les élèves préfèrent largement les feedbacks individuels.

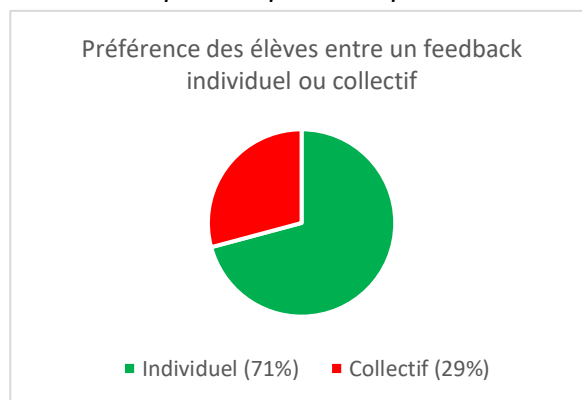


Figure 5 : Préférences des élèves entre un feedback individuel ou collectif.

Toutefois, il n'y a pas de raison que les besoins des élèves qui préfèrent un feedback collectif soient moins pris en compte en raison de leur minorité. Pour comprendre comment ces différences de goûts peuvent apparaître, voici la justification d'un·e élève préférant les feedbacks individuels, puis celle d'un·e élève préférant les feedbacks collectifs (orthographe corrigée) :

« *Car on est tous différents, et chacun a besoin de son aide, de son commentaire.* »

« *Parce que quand toute la classe participe, je me sens moins seul.e pour la correction.* »

Cette différence peut simplement s'expliquer par les besoins que ressentent les élèves pour être motivé·e·s, que décrit la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000). Un·e élève préférant un feedback collectif a potentiellement davantage besoin que son besoin d'affiliation soit comblé, alors qu'un·e élève préférant un feedback individuel aura besoin de retours plus précis pour renforcer son sentiment de compétence. Il y a donc un réel enjeu pour les enseignant·e·s de connaître leur classe pour s'adapter au mieux aux besoins de chacun·e, dans la mesure du possible.

Pour ce qui est du contenu du feedback, celui-ci peut également influencer le type de feedback à utiliser. En effet, un·e élève pourrait se sentir mal à l'aise, si le contenu du feedback est une correction à propos d'une faute qu'elle·il a faite, et que cela est donné par oral ou de manière collective. « *Dans le cadre de test, de base, c'est écrit. Ou alors, s'il faut que je vienne parler un peu plus avec les élèves...mais j'aime pas faire de globalité, comme donner des moyennes générales de classe ou des trucs comme ça.* » Cette citation de Y montre bien que la manière de transmettre le feedback peut varier en fonction de ce que l'enseignant·e cherche à communiquer. Il est également possible d'observer que les élèves sont sensibles à cela dans leurs réponses au questionnaire. La **figure 6** montre qu'en début de séquence, les élèves préfèrent des feedbacks oraux et collectifs, alors qu'après une évaluation, la **figure 7** montre qu'elles·ils préfèrent au contraire des feedbacks écrits et individuels. Cela est certainement, car leur résultat est pour elles·eux quelque chose de personnel, qu'elles·ils pourraient être gêné·e·s de partager. Cela illustre une nouvelle fois le fait que le contenu du feedback peut influencer la manière adaptée de le communiquer.

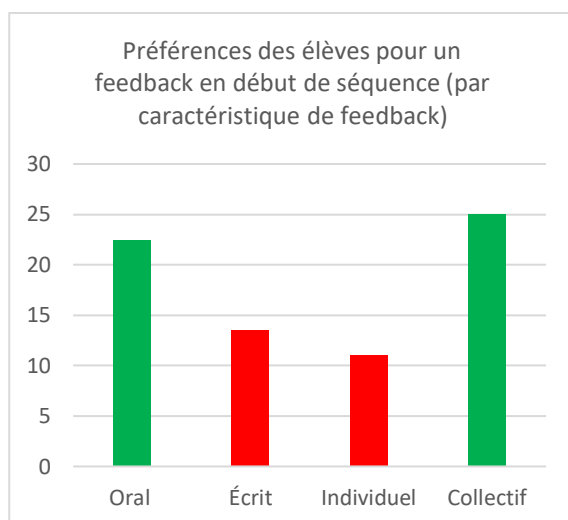


Figure 6: Préférences des élèves pour un feedback en début de séquence (par caractéristique de feedback).

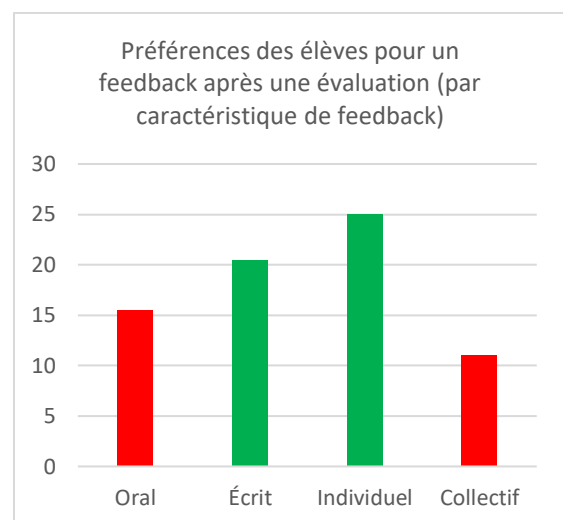


Figure 7: Préférences des élèves pour un feedback après une évaluation (par caractéristique de feedback).

Ainsi, il est impératif de tenir compte du contexte pour choisir le type de feedback à donner. Mais il existe encore une autre composante du contexte qui est développée plus en détail ci-dessous, à savoir le moment de l'apprentissage.

3.4. Le type de feedback le plus motivant en début de séquence

En introduction d'une séquence, les élèves reçoivent des informations générales concernant le thème abordé. N'ayant fait que peu ou pas d'activités à propos du sujet de la séquence, les différences de compétence ressortent très peu. Les élèves n'ont pas non plus de besoins très différents puisqu'ils n'ont pas encore nécessairement chacun·e des éléments spécifiques à la séquence à améliorer. Ci-dessus, la **figure 6** montre qu'en début de séquence les élèves ont une préférence pour les feedbacks oraux et collectifs. La **figure 8** l'illustre également, mais cette fois-ci en triant les données par type de feedback.

Le feedback collectif oral est donc celui que préfèrent une majorité d'élèves. Ce type de feedback semble en effet bien correspondre à cette étape de l'apprentissage, puisqu'il permet de s'adresser à tout le monde en une fois, ce qui semble logique pour gagner du temps et pour communiquer des informations plus générales.

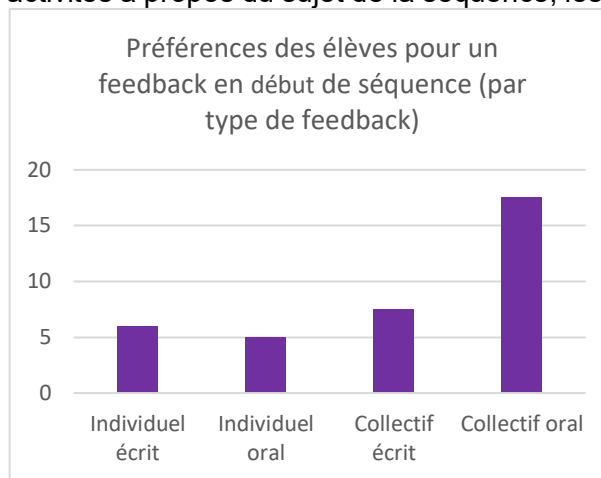


Figure 8 : Préférences des élèves pour un feedback en début de séquence (par type de feedback).

« Je dirais qu'on fait presque toujours un feedback collectif. Quand c'est comme ça, on fait presque toujours un feedback pour tout le monde car la question d'un élève peut concerner tout le monde. [...] Même si là, j'ai donné des informations à tout le monde, je sais qu'il y a des personnes qui vont encore me poser des questions individuellement. Mais c'est vrai que souvent, je dis un peu 'pause' durant la leçon, je prends tout le monde pour dire 'ah ben cet élève, a cette question, et peut-être que ça concerne tout le monde'. » Cette citation de X montre que l'enseignant·e utilise également majoritairement des feedbacks collectifs oraux en début de séquence. Des feedbacks individuels sont aussi utilisés si nécessaire, en cas de questions. Ces dernières sont alors reprises avec l'ensemble de la classe, pour éviter de devoir se répéter.

De son côté, Y fait plus ou moins de même : « Je vais automatiquement avoir au tableau, quelque chose d'affiché [...]. Donc là déjà, on fait tous ensemble, à l'oral, pas à pas, avec une prise de notes. Ensuite, quand je lance les enfants dans les exercices, [...] on repère tout de suite ceux qui ne commencent pas, et puis à ce moment-là, s'il y en a un, [...] on va derrière, on se met, et on prend le temps de réexpliquer oralement, de faire les exercices en même temps. Donc c'est un peu un mélange ». Y utilise également un feedback oral collectif qui peut devenir individuel si un·e élève est en difficulté. Le fait de faire prendre des notes aux élèves transforme aussi le feedback donné oralement en feedback écrit, malgré le fait que l'enseignant·e ne contrôle pas si ce qui est noté est correct. Les éléments affichés peuvent être considérés comme des feedbacks collectifs écrits. Il y a par ailleurs une combinaison de plusieurs types de feedback.

Les pratiques des enseignant·e·s semblent en cohérence avec la théorie. Le fait de favoriser les feedbacks collectifs en début de séquence permet de favoriser une dynamique de groupe en impliquant tous les élèves. Cela favorise le besoin d'affiliation de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), mais également un contexte favorable pour le socioconstructivisme (Firode, 2016 ; Laval, 2019 ; Vygotsky, 2019). Comme vu précédemment, le fait de combiner les différents types de feedback permet de profiter de leur complémentarité, et de s'adapter aux besoins de chacun·e, tout en répondant aux différents

critères d'un bon feedback (Nicol & Macfarlane-Dick (2006), ainsi qu'aux besoins favorisant la motivation (Ryan & Deci, 2009).

3.5. Le type de feedback le plus motivant en phase d'entraînement

Durant la phase d'entraînement, entre les exercices, le feedback devient beaucoup plus spécifique. En effet, il devient nécessaire que le retour s'adapte aux réussites, aux difficultés et aux incompréhensions qui varient d'un·e élève à l'autre. Cela devrait permettre d'accompagner les élèves dans l'apprentissage, en leur donnant des pistes d'amélioration (Csillik & Fenouillet, 2019 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Ryan & Deci, 2000) et en mettant en avant leurs progrès (Ryan & Deci, 2000). Tout cela doit renforcer l'autonomie, le sentiment de compétence (Ryan & Deci, 2000) ou d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), et la mentalité de croissance (Dweck, 2006).

Dans la pratique des enseignant·e·s interrogé·e·s, suivre les recommandations de la littérature devient plus compliqué.

« L'idéal, je pense que ce serait un feedback individuel, voire par écrit également. Si l'élève pouvait ramener ça à la maison après pour bien réviser, [...] ce serait l'idéal. Après, j'avoue que moi, je ne pense pas que je le fais systématiquement. [...] Je ne pense pas que je fasse un feedback à ce moment-là, à moins que je fasse une évaluation formative. » Concernant X, on voit qu'aucun feedback n'est fait, mais cela est également car l'enseignant·e ne considère certainement pas les corrections des exercices comme des feedbacks. Toujours est-il qu'elle·il ne donne pas réellement de commentaire concret sur les réussites ou les éléments à améliorer des élèves.

« C'est assez manichéen. C'est juste, c'est pas juste. Après, ça permet justement de faire des remédiations, quand on a encore le temps, ou bien de dire aux élèves, ' faites plutôt cet exercice-là [...]. ' Sinon, ça va être aussi des fois juste un rappel, le tableau au début de leçon. » Cette citation de Y montre que le temps pose parfois un problème, car donner un feedback personnalisé à chaque élève est très chronophage. L'enseignant·e se tourne donc vers des feedbacks collectifs ou des feedbacks individuels sans détails (juste/faux), ce qui est déconseillé par la littérature scientifique (Black & Wiliam, 1998 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Shute, 2007). Pourtant, la **figure 9** et la **figure 10** montrent que les élèves préfèrent clairement les feedbacks individuels à ce moment de l'apprentissage, et les feedbacks détaillés de manière générale.

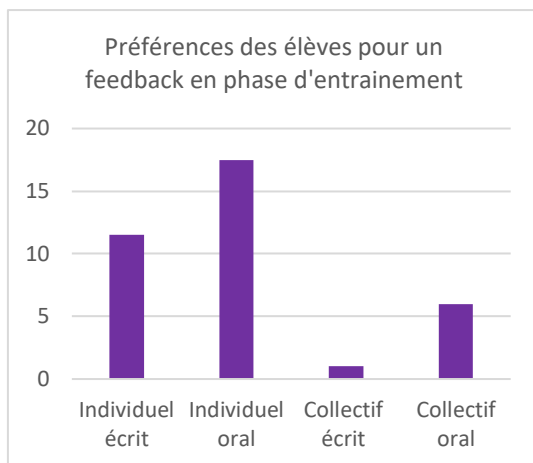


Figure 9 : Préférences des élèves pour un feedback en phase d'entraînement.

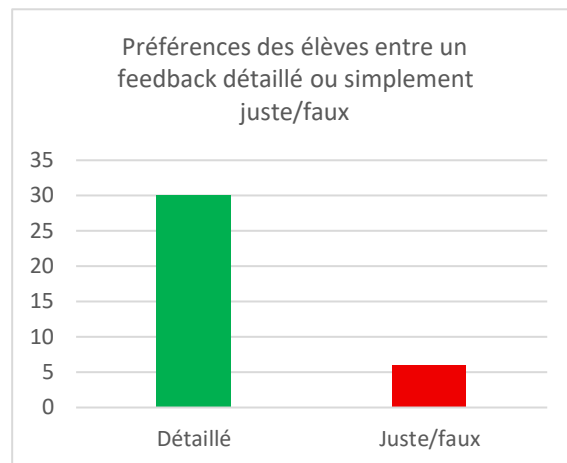


Figure 10 : Préférences des élèves entre un feedback détaillé ou simplement juste/faux.

Il est possible de constater qu'à ce moment de l'apprentissage, les recommandations se heurtent au temps à disposition. Au regard de tout cela, il semble que le mieux soit de donner des feedbacks collectifs, en essayant de donner un maximum de feedbacks individuels aux élèves qui en ont besoin, pour optimiser les facteurs de motivation.

3.6. Le type de feedback le plus motivant en phase de consolidation

Lors de la phase de consolidation, l'objectif est de donner aux élèves le moyen d'ancrer durablement leur savoir, de corriger les derniers éléments dont elles-ils ont besoin, et de les rassurer en vue de l'évaluation. Pour cette étape de l'apprentissage, les élèves ayant répondu au questionnaire indiquent une préférence claire pour les feedbacks individuels, comme le montre la **figure 11**. Cela semble logique puisque celles-celles-ci ont chacun-e des éléments différents à travailler, et un feedback collectif peut difficilement englober les besoins de tout le monde.

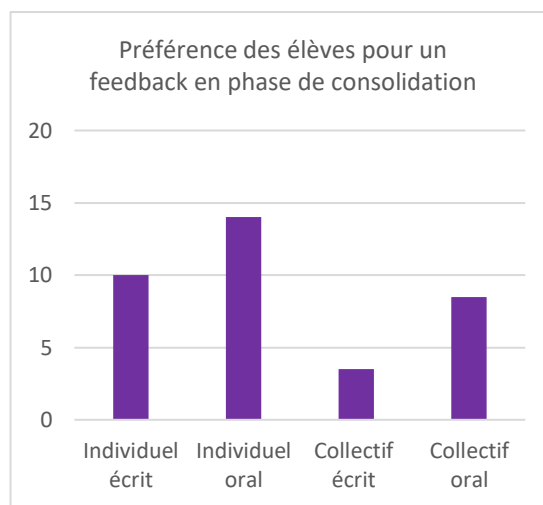


Figure 11 : Préférence des élèves pour un feedback en phase de consolidation.

Selon X, le feedback individuel est également idéal, mais la problématique du temps peut à nouveau compliquer cela : *« Le feedback collectif, il a toujours son importance, je trouve. Et puis après, si on peut mettre l'accent individuellement, c'est l'idéal. Après, de nouveau, les leçons se déroulent, on ne prend pas forcément le temps de faire le feedback de façon individuelle, mais peut-être qu'on peut repérer quand même certains élèves qui ont des difficultés à certains moments. Et là, on va les prendre individuellement pour discuter »*. L'enseignant-e essaie donc de donner la priorité aux élèves qui en ont le plus besoin, concernant les feedbacks individuels. Sinon, ce sont les feedbacks collectifs qui sont utilisés. X ajoute également que les feedbacks oraux individuels sont utiles pour les élèves *« qu'on sentirait, par exemple, stressés ou un peu anxieux face au test »*.

Pour Y, ce sont les feedbacks individuels écrits qui sont idéaux, mais l'enseignant·e n'aborde pas le sujet du temps, ni de ce qu'elle·il met réellement en pratique. « *Là, il faut de l'écrit, il faut vraiment qu'ils puissent statuer, qu'ils puissent voir où ils en sont, et puis qu'ils puissent aussi voir, 'ah ben il faut que je me rappelle de cette règle-là'.* »

En combinant ces données avec les théories scientifiques, il ressort effectivement que les feedbacks individuels sont les plus adaptés à ce moment de l'apprentissage. En effet, leur caractère personnalisé permet de répondre au mieux aux critères d'un bon feedback pour favoriser l'autorégulation, selon Nicol et Macfarlane-Dick (2006). La combinaison des feedbacks oraux et écrits semble également bienvenue. Les feedbacks oraux, par leur côté plus chaleureux et compréhensible, permettent de rassurer l'élève et d'ainsi favoriser son sentiment de compétence (Ryan & Deci, 2000), d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), ou encore sa mentalité de croissance (Dweck, 2006). Les feedbacks écrits, eux, donnent la possibilité aux élèves de retravailler à partir de ce feedback plus tard, de manière autonome, ce qui renforce le sentiment d'autonomie (Ryan & Deci, 2000). Le feedback collectif qu'évoque X reste efficace pour tout cela, mais il n'est pas aussi adapté au contexte que les feedbacks individuels. Toujours est-il qu'en cas de manque de temps, mieux vaut donner un feedback collectif que de ne pas en donner du tout.

3.7. Le type de feedback le plus motivant après une évaluation

Après l'évaluation, le feedback est le dernier retour sur ce qui a été réussi ou non chez l'élève, sur les axes d'amélioration pour la suite. Il s'agit également d'une occasion de motiver les élèves pour les prochains apprentissages. Celles·ceux-ci pourraient être heureuses·heureux ou déçu·e-s de leur note, ce qui pourrait grandement affecter leur motivation, positivement ou négativement, d'où l'importance de ce feedback.

Dans ces moments, les élèves préfèrent une nouvelle fois les feedbacks individuels, qui permettent un retour plus précis sur leurs performances, ce qui peut bien plus les aider pour la suite. En revanche, comme le montre la **figure 12**, ce sont cette fois-ci les feedbacks écrits que les élèves préfèrent. Cela peut s'expliquer par le fait que leur résultat lors de l'évaluation soit quelque chose de personnel, et qu'elles·ils peuvent craindre que leurs camarades entendent certaines informations pouvant les mettre mal à l'aise.

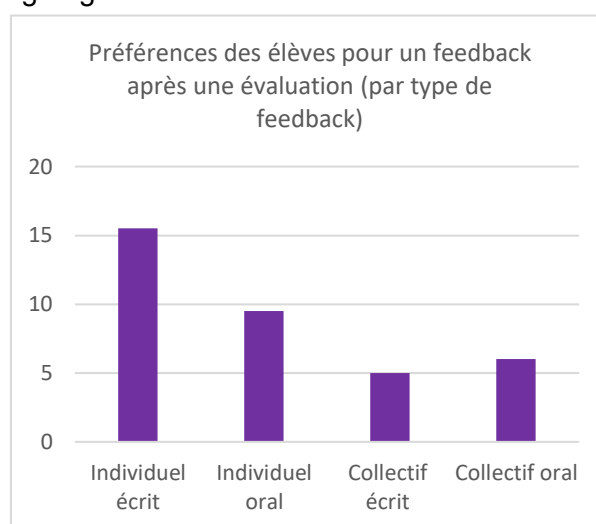


Figure 12 : Préférences des élèves pour un feedback après une évaluation (par type de feedback).

Pour les enseignant·e-s, c'est une nouvelle fois le temps qui s'impose comme un obstacle aux feedbacks individuels.

« *Il y a quand même une sorte de feedback écrit, même si c'est très bref. C'est tout simplement la note qui a été faite. [...] Mais de nouveau, dans le contexte de tous les jours, je dirais que c'est le feedback collectif qui est fait d'office. Des fois, on est pris par le temps et c'est là que c'est dommage. [...] On prend le temps de faire toute la séquence, on arrive à l'évaluation et tout à coup, pouf, on rend la note et puis on passe à autre chose. Donc, ce n'est pas le but. Alors, je sais que le mieux, c'est de faire le feedback à la fin, que ce soit oral ou écrit. Mais*

des fois, on laisse un peu passer ça aux oubliettes. » Cette citation de X montre que le plus souvent, le feedback collectif est employé, mais plutôt par contrainte.

« Après l'évaluation, c'est pas forcément évident de faire du feedback [...] donc finalement, je n'ai pas forcément le temps de faire des retours après chaque chose. » La même contrainte du temps est également présente chez Y, mais l'enseignant·e spécifie toutefois qu'elle·il donne tout de même des encouragements individuels oraux à certain·e·s élèves, indépendamment de leur note *« Parce que ça aide à mettre en lumière le fait que, peut-être ta note, elle n'est pas incroyable, mais par contre, tes efforts, peut-être qu'ils le sont »*.

À ce moment de la séquence, les feedbacks individuels sont certainement les plus motivants, une nouvelle fois grâce à leurs bénéfices pour la motivation du point de vue de l'autorégulation (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) ou de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000). Encore une fois, un feedback collectif reste plus approprié que de n'en fournir aucun en cas de manque de temps. Néanmoins, donner des feedbacks oraux encourageants comme le fait Y, même si ceux-ci sont courts, est également une très bonne source de motivation. Cela favorise la mentalité de croissance (Dweck, 2006), ou encore les sentiments de compétence (Ryan & Deci, 2000) et d'efficacité personnelle (Bandura, 1997).

Conclusion

Dans cette section, les résultats de l'analyse sont synthétisés, puis la réponse à la question principale, basée sur les réponses aux trois sous-questions, est donnée. Les limites du travail sont ensuite présentées, ainsi que quelques possibilités de poursuite des recherches. Enfin, le sujet des apports qu'a eu ce travail pour moi, d'un point de vue personnel et professionnel, est abordé.

Synthèse des résultats de l'analyse

Pour synthétiser la partie analytique de ce travail, j'ai d'abord commencé par voir qu'il pouvait être très bénéfique de combiner les feedbacks écrits et oraux. Ainsi, le feedback écrit permet aux élèves de garder une trace afin de pouvoir le réutiliser plus tard, et le feedback oral permet d'apporter des précisions et une meilleure compréhension du feedback écrit. De plus, l'oral dispose d'un aspect plus naturel et humain qui permet de contrebalancer le côté plus « froid » d'un retour par écrit. Les avantages des deux manières de communiquer présentées ici sont d'ailleurs ceux qui sont les plus cités par les élèves. Pour continuer, j'ai pu constater que combiner les feedbacks individuels et collectifs s'avère également bénéfique. En effet, les feedbacks individuels sont par définition beaucoup plus personnalisés et adaptés aux besoins de chaque élève. Ils sont donc idéaux pour améliorer la motivation des élèves, mais restent très chronophages. Il peut donc être pratique de donner des feedbacks collectifs, puis de revenir de façon individuelle vers les élèves ayant des questions et des difficultés. De plus, le feedback collectif n'est pas seulement pratique, puisqu'il favorise une bonne dynamique de groupe, dans laquelle chacun·e se sent intégré·e.

Il serait ainsi possible d'affirmer que l'idéal est simplement de varier tous les types de feedback, ce qui serait une erreur. En effet, j'ai également observé que le contexte joue un rôle majeur dans le choix du feedback optimal, que ce soit au niveau du temps à disposition, de l'élève à qui s'adresse l'enseignant·e, ou encore du contenu du feedback. Comme mentionné précédemment, certains feedbacks sont plus chronophages, comme les feedbacks individuels. Il peut ainsi être très compliqué de s'adresser individuellement à chaque élève de manière régulière, bien que ce soit ce que 71 % d'entre elles·eux préfèrent (voir **figure 5**). Il s'agit donc de connaître le temps à disposition pour savoir quel est le feedback idéal à donner. De plus, il est également important de tenir compte des besoins de l'élève à qui sera adressé le feedback. En effet, les élèves n'ont pas toujours les mêmes besoins ou les mêmes préférences. Si la **figure 5** indique que 71 % d'entre elles·eux préfèrent un feedback individuel, il serait une erreur de négliger les 29 % restants sous prétexte de leur minorité, puisque cette différence de préférence peut s'expliquer par des besoins réels chez les élèves. En l'occurrence, il pourrait s'agir du besoin d'affiliation (Ryan & Deci, 2000). Il y a donc un réel enjeu à ce que l'enseignant·e connaisse véritablement sa classe pour choisir ses feedbacks. La dernière composante du contexte qui a été analysée est celle du contenu du feedback. Il est effectivement important d'en tenir compte, car cela pourrait influencer la manière de le communiquer. Un feedback sur une évaluation, par exemple, pourrait créer un malaise chez l'élève, si celui-ci est communiqué de manière orale ou collective, alors que l'élève n'est pas fier·fère de son résultat. Elles·ils préfèrent d'ailleurs majoritairement les feedbacks « discrets » après une évaluation, soit les feedbacks individuels, particulièrement à l'écrit (voir **figure 12**).

Pour terminer cette synthèse, j'ai également constaté qu'en début de séquence, les enseignant·e·s utilisent des feedbacks collectifs, le plus souvent à l'oral, qui sont complétés avec des feedbacks individuels pour les élèves rencontrant des difficultés. Les élèves préfèrent, elles·eux, majoritairement les feedbacks collectifs oraux. En phase d'entraînement, elles·ils préfèrent les feedbacks individuels oraux, puis suivent les feedbacks individuels écrits.

Les enseignant·e·s ont tendance à recommander des feedbacks individuels écrits, qui laissent une trace pour les élèves et qui sont très personnalisés. En revanche, elles·ils se heurtent à la problématique du temps, et donner des feedbacks individualisés semble trop chronophage pour que cela soit réellement mis en place. Dans un tel cas, un feedback collectif est préférable à un feedback individuel trop simplifié, sans détails (juste/faux). En phase de consolidation, la problématique du temps à disposition est toujours présente. Il n'y a pas de grande différence dans les préférences des élèves par rapport à la phase d'entraînement, et les enseignant·e·s recommandent à nouveau des feedbacks écrits pour donner des repères aux élèves. Pour pallier le manque de temps, les feedbacks collectifs sont très pratiques, et des feedbacks individuels peuvent être donnés aux élèves en difficulté. L'importance des feedbacks individuels oraux pour les élèves stressés a également été soulignée. Après une évaluation, les élèves préfèrent les feedbacks individuels écrits, suivis des feedbacks individuels oraux. Cela semble provenir d'un besoin de discrétion par rapport à leur résultat. Du côté des enseignant·e·s, les feedbacks à ce moment de l'apprentissage sont souvent individuels et écrits. Mais bien souvent, le seul qui est donné aux élèves est en réalité la note elle-même, en raison du manque de temps. Des feedbacks oraux sont tout de même parfois donnés pour saluer le travail des élèves, indépendamment de leur note.

Réponse à la question de recherche

Pour rappel, l'objectif de ce mémoire était de répondre à la question suivante :

« Quels types de feedback sont les plus motivants pour les élèves de cycle 2 ? »

Pour me guider dans la recherche et pour m'aider à y répondre, trois sous-questions avaient également été posées :

1. Quels types de feedback (collectif/individuel) sont les plus motivants pour les élèves de cycle 2 ?
2. Quels types de feedback (oral/écrit) sont les plus motivants pour les élèves de cycle 2 ?
3. À quel moment les différents types de feedback sont-ils les plus motivants ?

Réponses aux sous-questions

Pour répondre à la première sous-question, comme le montrent les résultats de l'analyse, il est difficile de dire que l'un ou l'autre type de feedback est plus motivant, puisque c'est lorsque l'on les combine que les meilleurs effets semblent être obtenus. Toutefois, il est possible de souligner que le feedback individuel semble être plus efficace, car il est plus adapté aux besoins de chacun, et que c'est souvent par manque de temps que le feedback collectif est utilisé. Mais comme cela a été évoqué, celui-ci reste important pour créer un sentiment d'affiliation (Ryan & Deci, 2000).

En ce qui concerne la deuxième sous-question, il est là aussi difficile de dire que l'oral ou l'écrit est plus motivant que l'autre, car c'est encore une fois en combinant les deux que les meilleurs résultats sont obtenus. Les atouts de ces deux façons de communiquer un feedback sont très complémentaires, le feedback écrit permettant aux élèves de garder une trace, et le feedback oral permettant une meilleure compréhension avec des échanges plus riches. Cependant, selon le contexte, l'un ou l'autre feedback semble être plus adapté. Ainsi, un feedback écrit après une évaluation a plus de sens par sa discrétion, alors qu'un feedback oral fait plus de sens pour rassurer un·e élève, grâce à son côté chaleureux. Le choix est donc très dépendant du contexte.

Enfin, au sujet de la troisième sous-question, je pense qu'en début de séquence, le feedback collectif oral est le plus adapté. En effet, celui-ci permet de donner des objectifs communs à toute la classe et paraît pratique pour donner les informations fondamentales de la séquence. De plus, il permet de créer une bonne dynamique de groupe. Le feedback collectif écrit, lui, ne semble ni naturel ni pertinent, si ce n'est pour garder une trace des informations importantes. Quant aux feedbacks individuels, celui-ci n'est pas très pertinent car il paraît peu utile de transmettre des informations très personnalisées à un moment de la séquence où les différences entre les élèves s'expriment encore très peu. En phase d'entraînement, ce sont les feedbacks individuels qui semblent les plus appropriés, puisqu'ils permettent de faire un retour ciblé sur les éléments positifs et négatifs propres à chaque élève. Toutefois, le temps pose souvent un problème et les feedbacks collectifs peuvent donc être utilisés, ce qui reste mieux que de donner des feedbacks individuels sans détails (juste/faux) par manque de temps. Pour ce qui est de l'oral et de l'écrit, une combinaison des deux semble à nouveau être la meilleure solution. Encore une fois, tout cela peut dépendre des préférences de chaque élève ou du contenu du feedback (est-ce un feedback négatif qui nécessite de la discrétion et qui serait donc plutôt individuel ? Faut-il expliquer un exercice complexe donc plus facile à comprendre par oral ?). Concernant la phase de consolidation, le feedback individuel semble encore être la meilleure option, mais la problématique du temps à disposition est toujours présente, ce qui peut ramener au feedback collectif. Concernant l'écrit et l'oral, l'écrit semble avoir une place plus importante, afin que les élèves puissent emporter avec elles-eux les points importants à retenir. Mais l'évaluation approchant, le feedback oral reste très important pour rassurer celles·eux se sentant stressé·e·s. Il s'agit donc, une nouvelle fois de tenir compte des besoins différents selon les élèves ou du contenu du feedback. Enfin, après une évaluation, le type de feedback qui paraît être le plus efficace est l'individuel écrit. Celui-ci est le plus discret, et les élèves n'ont pas nécessairement envie que leurs camarades aient connaissance de leur note. De plus, elles·ils risqueraient de ne pas être capables de faire des liens entre leur évaluation et le feedback, si celui-ci est collectif.

Réponse à la question principale

En conclusion, je pense que l'importance du contexte pour déterminer quels sont les types de feedback les plus motivants s'impose comme une évidence. Aucun type ne ressort de manière générale, et il est donc nécessaire d'adapter la réponse à la situation. Comme observé, le feedback collectif oral semble être le plus adapté pour le début d'une séquence, de même que le feedback individuel écrit après une évaluation. Cela ne signifie toutefois pas que les autres types sont à bannir de ces phases d'apprentissage. La réponse est plus complexe en phase d'entraînement et de consolidation. Il a tout de même été constaté que les feedbacks individuels semblaient idéaux, mais ceux-ci sont très chronophages. Sinon, la meilleure solution consiste en une combinaison des différents types de feedback, qui varie selon leur contenu, le temps à disposition et les besoins des élèves. Cela permet de bénéficier des avantages de chacun des types pour répondre à tous les besoins favorisant la motivation. Pour ce faire, il convient d'utiliser les feedbacks écrits pour que les élèves gardent une trace des informations transmises, ou pour plus de discrétion si nécessaire. Il convient également d'utiliser les feedbacks oraux pour faciliter la compréhension des élèves (échanges plus riches), ou pour les rassurer et les encourager. Les feedbacks individuels sont à utiliser autant que possible selon le temps à disposition, avec quelques feedbacks collectifs pour favoriser une bonne dynamique de groupe.

Face à cette complexité, il appartient à l'enseignant·e d'avoir une bonne connaissance de sa classe, des élèves qui s'y trouvent et de leurs besoins. Se poser des questions telles que « À quel moment de l'apprentissage sommes-nous ? », « À qui vais-je m'adresser ? » ou « Que vais-je dire ? » pourrait permettre de choisir le feedback idéal.

Limites et possibilités de recherche

Il convient toutefois de préciser que, bien que ces résultats aient été obtenus à partir d'une méthodologie réfléchie et bien appliquée, il est impossible d'affirmer que ceux-ci sont généralisables à l'ensemble des élèves du cycle 2, que ce soit en Suisse romande ou dans des régions plus éloignées. En effet, l'échantillon reste limité avec seulement 36 élèves et deux enseignant·e·s consulté·e·s. De plus, les classes sur lesquelles s'est porté ce travail contenaient des élèves d'une seule année scolaire, à savoir des 8^e. Le cycle 2 comporte pourtant d'autres années, et rien ne permet d'affirmer avec certitude que les résultats obtenus s'appliquent également à ces années-là. Les données ont par ailleurs été récoltées dans la même région, soit le Jura bernois, et rien ne prouve que les résultats puissent s'appliquer à d'autres régions, cantons ou pays. Il s'agit sans aucun doute de la plus grande limite de ce travail. Il serait également intéressant de se demander si ces résultats ne changeraient pas selon la branche enseignée. Ici, les feedbacks ont été étudiés indépendamment de cela, mais certaines différences pourraient apparaître, notamment en éducation physique où l'écrit devient plus rare, ou encore dans les cours de langue étrangère, dans lesquels l'importance du mode de communication (écrit/oral) est certainement décuplée.

Ainsi, il pourrait être judicieux de mener des études approfondies pour permettre de répondre aux différentes questions que soulèvent les limites de ce travail. À quel point la leçon enseignée influence-t-elle le feedback le plus adapté pour motiver les élèves ? À quel point les résultats obtenus sont-ils généralisables ? Qu'en est-il du cycle 1 ? Pour répondre à cela, une étude quantitative avec un large échantillon pourrait être menée.

Apports professionnels et personnels

Pour ma part, ce travail me sera, sans aucun doute, utile pour la fin de mes études et ma carrière professionnelle. Il me permettra d'améliorer ma pratique en matière de feedback, pour aider mes élèves à travailler dans un environnement motivant, favorisant leur progression. Grâce à ce mémoire, je perçois davantage à quel point le feedback peut être un outil efficace et impactant pour aider les élèves dans leurs apprentissages. Le fait de pouvoir choisir consciencieusement la manière de communiquer un feedback en me référant à ce travail sera un grand atout pour moi. Ce mémoire m'a également appris à utiliser une méthodologie plus précise et élaborée que ce que j'avais connu auparavant dans mes études. De même, j'ai pu améliorer mon écriture tout au long de la rédaction, afin d'exprimer mes idées de façon plus précise et synthétique, ce qui me sera très utile à l'avenir.

D'un point de vue plus personnel, ce mémoire m'a appris à me faire davantage confiance en m'amenant à prendre des responsabilités et en m'apprenant à être patiente face aux moments de doute. L'écriture de ce travail était une étape de mes études que j'appréhendais fortement, et le fait de l'avoir surmontée me rend fière des efforts fournis. Enfin, je termine ce travail en étant d'autant plus consciente de la beauté du métier d'enseignante, qui peut être si important et impactant dans la vie des élèves. Cela me donne une motivation supplémentaire à emporter pour la suite, et l'envie de m'investir autant que possible pour mes futurs élèves.

« On peut juste dire un petit mot sympa, et ça change tout pour eux », Y.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupes. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 133-148. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28%281%29/baribeau%2828%291.pdf
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Institut national de la statistique et des études économiques. (1999). *Courrier des statistiques* (publication no 90). <https://www.bnsp.insee.fr/ark%3A/12148/bc6p06xt287/fl.pdf>
- Bosmans, D., Casciotta, F. & Fivaz, V. (2023). The autonomous acquisition of transversal competencies by primary school children through the use of pedagogical scenarios. *Athens Journal of Education*, 10 (2), 187–212. <https://doi.org/10.30958/aje.10-2-1>
- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (Textes traduits et présentés par M. Deleau). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brune.2011.01>.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4e éd.). Oxford University Press. <https://arunodayauniversity.ac.in/wp-content/uploads/2025/01/Social-Research-Methods-4th-Edition-Bryman.pdf>
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32 (10), 1439-1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 474–482. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- Calone, A. & Lafontaine, D. (2023). *L'impact des différents types de feedbacks en contexte de classe*. Cnesco-Cnam. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/301630/1/Cnesco-CC-Eval_CALONE-LAFONTAINE.pdf
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2e éd.). Sage. <https://cumming.ucalgary.ca/sites/default/files/teams/82/communications/Creswell%202003%20-%20Research%20Design%20-%20Qualitative%2C%20Quantitative%20and%20Mixed%20Methods.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4e éd.). Sage.
- Csillik, A. & Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans P. Carré & P. Mayen (Éds.), *Psychologies pour la formation* (pp. 223–240). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223>

- Desboeufs, J.-C. & Miserez-Caperos, C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse* [présentation PowerPoint]. Haute École Pédagogique BEJUNE. Google Classroom.
<https://classroom.google.com/c/NzA0NDYzMjM3Mjc3/m/NzA0NDYzMjM3MzEw/details>
- Desboeufs, J.-C. & Miserez-Caperos, C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse : Analyse de données* [présentation PowerPoint]. Haute École Pédagogique BEJUNE. Google Classroom.
<https://classroom.google.com/c/NzA0NDYzMjM3Mjc3/m/NzA0NDYzNjE4NzE5/details>
- Desboeufs, J.-C. & Miserez-Caperos, C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse : Outil de collecte et d'analyse de donnée* [présentation PowerPoint]. Haute École Pédagogique BEJUNE. Google Classroom.
<https://classroom.google.com/c/NzA0NDYzMjM3Mjc3/m/NzA0NDYzMjM3MzIw/details>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Firode, A. (2016). Langage et apprentissage chez L. Vygotski et J.S. Bruner. *Skhole.fr*, (15).
<https://hal.science/hal-03657376/document>
- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). Fondement et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.). *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (1), 1-271.
<https://doi.org/10.7202/1042088ar>
- Georges, F. & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : Un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, (176), 101–146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3239>
- Grangeat, M. & Lepareur, C. (2019). Rôle du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *Évaluer – Journal international de recherche en éducation et formation*, 5 (2), 5–28. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/117>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, (47), 211–232.
- Lachapelle, Y., Fontana-Lana B., Petitpierre, G., Geurts, H. & Haelewyck, M.-C. (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusive*, (94), 25–42. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025>
- Laval, V. (2019). *Psychologie du développement* (4e éd.). Dunod.
- Linguee. (2025). *Feedback*. <https://www.linguee.fr/anglais-francais/traduction/feedback.html>

- London, M. & Sessa, V. I. (2006). Group feedback for continuous learning. *Human Resource Development Review*, 5 (3), 303–329. <https://doi.org/10.1177/1534484306290226>
- Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46 (1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Maxwell, J.C. (1868). On Governors. *Proceedings of the Royal Society of London*, (16), 270-283. <https://webhomes.maths.ed.ac.uk/~v1ranick/papers/maxwell1>
- Mindell, D. (2002). Opening Black's Box: Rethinking Feedback's Myth of Origin. *Technology and Culture*, 41 (3), 405-434. <https://web.mit.edu/esd.83/www/T&C%20Article.pdf>
- Mutendi, C. & Chipso, M. (2019). The role of written feedback in numeracy in the primary school classroom. *International Journal of Education*, 11 (2), 85–97. <https://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/14550/11871>
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version du 27 août) « Peux-tu m'aider à corriger le texte de ce document sans changer le sens, ni les informations ? ». <https://chatgpt.com/>
- OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version du 19 octobre) « Peux-tu m'aider à corriger le texte de ce document sans changer le sens, ni les informations ? ». <https://chatgpt.com/>
- OpenAI. (2026)./ *ChatGPT* (version du 1er avril) « Peux-tu m'aider à corriger le texte de ce document sans changer le sens, ni les informations ? ». <https://chatgpt.com/>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144. <https://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>
- Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback*. Educational Testing Service. https://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202007_f.pdf
- Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines. *Science*, 128 (3330), 969-977. <https://www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2014/02/teaching-machines-1958.pdf>
- Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Dunod. https://fad.umi.ac.ma/pluginfile.php/25132/mod_resource/content/1/Manuel%20de%20recherche%20en%20sciences%20sociales%20-%204e%20edition.pdf

- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>.
- Vygotski, L. S. (2019). *Pensée et langage* (traduit par S. Fève). La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934). <https://doi.org/10.3917/disp.vygot.2019.01>.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. (2e éd.). MIT Press. https://ia801701.us.archive.org/26/items/cybernetics-or-communication-and-control-in-the-animal-and-the-machine-norbert-wiener/Cybernetics%20or%20Communication%20and%20Control%20in%20the%20Animal%20and%20the%20Machine%20-%20Norbert%20Wiener_OCR.pdf
- Wiener, N. (1950). *The human use of human beings: cybernetics and society*. Houghton Mifflin. <https://archive.org/details/humanuseofhumanb00wien/page/n5/mode/2up>

Annexes

Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement parental

Formulaire d'information et de consentement parental

Je m'appelle Tatiana Santos Silva et je suis actuellement en dernière année de formation à la Haute École pédagogique, de La Chaux-de-Fonds.

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études à la HEP BEJUNE, je mène une recherche sur l'influence des feedbacks (des retours donnés aux élèves sur leurs travaux par les enseignant.e.s) sur la motivation des élèves, au sein de la classe de votre enfant et de ses enseignant.e.s. Le présent document a pour objectif de vous informer au sujet de la participation de votre enfant à un questionnaire lié à ce projet.

Ce questionnaire sera fait en classe, durant les heures de cours et sera anonyme, ce qui signifie que le nom de votre enfant n'apparaîtra jamais, et que toutes les réponses fournies restent confidentielles et seront détruites à la fin de mon travail. Répondre au questionnaire permettra à votre enfant d'exprimer son point de vue sur les retours reçus en classe, et d'identifier ce qui l'aide à comprendre et à progresser.

Dans le cas où vous auriez des questions, des doutes, ou que vous souhaitez recevoir la version finale du mémoire une fois celui-ci terminé (juillet-août), n'hésitez pas à me contacter au : 079 302 15 67.

Questionnaire

Questionnaire sur les feedbacks

La motivation, qu'est-ce que c'est ?

→ C'est l'envie d'apprendre et de fournir des efforts pour y arriver.

Un feedback, qu'est-ce que c'est ?

→ C'est un retour/commentaire sur ton travail, sur un exercice ou une activité.

Consigne : répond aux questions, en cochant les cases ou en entourant le chiffre qui te correspond et explique lorsque c'est demandé.

1. À l'école, j'ai souvent envie d'apprendre.

Pas du tout

Totalement

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

2. Je préfère :

- ☐ Un feedback détaillé (exemples, erreurs, comment faire mieux)
- ☐ Que ce soit simplement écrit « juste » ou « faux »

3. Un feedback oral me motive à apprendre (quand on me dit oralement ce qui est bien ou ce qui reste à améliorer, et qu'on me donne des pistes pour mieux réussir).

Pas du tout

Totalement

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

4. Un feedback écrit me motive à apprendre (quand on me dit par écrit ce qui est bien ou ce qui reste à améliorer, et qu'on me donne des pistes pour mieux réussir).

Pas du tout

Totalement

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

Questionnaire

5. Je préfère recevoir des feedbacks :

☐ À l'oral ☐ Par écrit

Explique pourquoi :

.....

.....

.....

6. Un feedback pour moi seul.e (moi + enseignant.e) me motive à apprendre.

Pas du tout										Totalement	
1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	

7. Un feedback à toute la classe (classe + enseignant.e) me motive à apprendre.

Pas du tout										Totalement	
1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	

8. Je préfère un feedback :

☐ Pour moi seul.e ☐ À toute la classe

Explique pourquoi :

.....

.....

.....

Questionnaire

9. Je préfère un feedback :

- ☐ Pour moi seul.e par oral ☐ Pour moi seul.e par écrit

Explique pourquoi :

.....

.....

.....

10. Je préfère un feedback :

- ☐ À toute la classe par oral ☐ À toute la classe par écrit

Explique pourquoi :

.....

.....

.....

11. Tu commences un nouveau thème en histoire. Quels types de conseils/pistes/suggestions te motivent le plus à apprendre ?

- ☐ Pour moi seul.e par écrit
- ☐ Pour moi seul.e par oral
- ☐ À toute la classe par écrit
- ☐ À toute la classe par oral

12. L'enseignant.e a corrigé un exercice d'histoire. Préférerais-tu qu'il/elle te donne un feedback sur cet exercice :

- ☐ Pour moi seul.e par écrit
- ☐ Pour moi seul.e par oral
- ☐ À toute la classe par écrit
- ☐ À toute la classe par oral

Questionnaire

13. Lorsque tu t'entraînes pour l'évaluation, quelle sorte de feedback préférerais-tu recevoir de l'enseignant.e ?

- ☐ Pour moi seul.e par écrit
- ☐ Pour moi seul.e par oral
- ☐ À toute la classe par écrit
- ☐ À toute la classe par oral

14. Quand tu reçois une évaluation finale, quelle sorte de feedback préférerais-tu recevoir de l'enseignant.e ?

- ☐ Pour moi seul.e par écrit
- ☐ Pour moi seul.e par oral
- ☐ À toute la classe par écrit
- ☐ À toute la classe par oral

15. As-tu quelque chose à ajouter sur les feedbacks que tu reçois de ton enseignant.e ?

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 3 : Grille d'entretien

Mémoire

Santos Silva Tatiana

Grille pour les entretiens

Questions	Relances	Notes
Pouvez-vous me dire depuis combien de temps vous enseignez ?		
Comment définiriez-vous un feedback efficace en termes de motivation dans les apprentissages ?	Quels sont selon vous les critères d'un feedback qui est motivant pour l'apprentissage ?	
Comment définiriez-vous un feedback inefficace en termes de motivation dans les apprentissages ?	Quels sont selon vous les critères d'un feedback qui n'est pas motivant pour l'apprentissage ?	
Quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks individuels par oral ?	Quelles caractéristiques font que ce type de feedback est motivant dans l'apprentissage pour les élèves ou non ?	
Quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks individuels par écrit ?	Quelles caractéristiques font que ce type de feedback est motivant dans l'apprentissage pour les élèves ou non ?	
Quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks collectifs par oral ?	Quelles caractéristiques font que ce type de feedback est motivant dans l'apprentissage pour les élèves ou non ?	
Quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks collectifs par écrit ?	Quelles caractéristiques font que ce type de feedback est motivant dans l'apprentissage pour les élèves ou non ?	

Pour donner un retour à un élève, dans quelles circonstances utiliseriez-vous des feedbacks oraux ou écrits ?	Quel type de feedback est le plus motivant dans l'apprentissage pour les élèves ?	
Pour donner un retour à une classe, dans quelles circonstances utiliseriez-vous des feedbacks oraux ou écrits ?	Quel type de feedback est le plus motivant dans l'apprentissage pour les élèves ?	
Pour donner un retour, dans quelles circonstances utiliseriez-vous des feedbacks individuels ou collectifs ?	Quel type de feedback est le plus motivant dans l'apprentissage pour les élèves ?	
Au début d'une séquence d'apprentissage, si les élèves rencontrent des difficultés à comprendre ce qui est attendu. Quels types de feedback devrait privilégier l'enseignant.e pour y remédier ?		
Lors de la phase d'entraînement d'une séquence d'apprentissage, quels types de feedbacks un enseignant.e devrait-il privilégier et pourquoi ?	Par exemple, lorsque vous passez en revue des exercices et que vous voulez faire un retour / commentaire à l'élève.	
Lors de la phase de consolidation d'une séquence d'apprentissage, quels types de feedbacks un enseignant.e devrait-il privilégier et pourquoi ?		
Après une évaluation, quels types de feedbacks un enseignant.e devrait-il privilégier et pourquoi ?		
Avez-vous encore quelque chose à ajouter par rapport à l'influence des différents types de feedback sur la motivation des élèves dans l'apprentissage ?		

Transcription entretiens

T = Tatiana

X/Y = Enseignant.e interrogé.e (lettre aléatoire)

(....:....) = time code de l'interview

Analyse thématique : repérer les thèmes récurrents dans les entretiens

(couleur sur du texte ou surlignage sur le texte)

Thème 1 : Expérience professionnelle

Thème 2 : Réutilisation de feedback

Thème 3 : Assimilation ou non d'un feedback

Thème 4 : Feedback oral

Thème 5 : Feedback écrit

Thème 6 : Évaluation

Thème 7 : Exercice

Thème 8 : Motivation

Thème 9 : Négativité

Thème 10 : Impact

Thème 11 : Le contexte

Thème 12 : L'individualité

Thème 14 : Le collectif

Thème 15 : Feedback simple (juste/faux)

Thème 16 : Les parents

Thème 17 : La subjectivité

Thème 18 : Le stress

Thème 19 : Le temps

Thème 20 : Intimité

Thème 21 : positivité

Codage : Préparer le regroupement en catégories en ajoutant une étiquette aux différents passages du texte (couleur verticale sur le côté)

Utilisation de l'oral avec l'écrit

La chaleur humaine de l'oral

Utilisation de l'individuel avec le collectif

Situation qui influe sur le choix du feedback

L'efficacité selon le contenu

La possibilité de relecture de l'écrit

Favoriser les progressions

L'oral pour clarifier

Les besoins différents de chaque élève

À quel moment donner les feedbacks

Le défi du temps

L'importance de l'évaluation

Entretien 1 (Tavannes)

T : (0:00) Donc, je vais commencer directement par ma première question. (0:05) Donc, tout d'abord déjà, pouvez-vous me dire depuis combien de temps vous enseignez ?

X : (0:10) Alors, c'est ma troisième année d'enseignement ici à Tavannes et c'est ma deuxième volée donc.

T : (0:16) Ok, donc en tant que titulaire ?

X : (0:18) Oui, exactement, oui.

T : (0:19) Super. (0:20) Et comment définiriez-vous un feedback efficace en termes de motivation dans l'apprentissage ? (0:27) Donc, les critères d'un feedback qui sont motivants pour l'apprentissage ? (0:32)

X : Je dirais qu'un critère de motivation, c'est un feedback, en tout cas, où les élèves pourraient réutiliser ce feedback par la suite parce qu'on a tendance souvent à faire un petit retour, un petit feedback à l'oral et l'élève ne peut pas vraiment assimiler ça. (0:48) Donc, je dirais qu'il faudrait que l'élève puisse le réutiliser par la suite, que ce soit dans la branche dans laquelle il a eu le feedback ou aussi dans les autres branches, avec les autres enseignants aussi, pas juste avec nous. (0:58) Donc, on a un feedback motivant, vraiment un feedback qui dure vraiment dans le temps.

T : (1:03) Donc, pour vous, c'est plutôt quelque chose d'écrit, ou pas forcément ?

X : (1:09) Alors, c'est difficile à dire quelles paroles restent pour les élèves ou pas, mais c'est vrai qu'un feedback écrit, à mon sens, a peut-être un peu plus d'importance, en tout cas, pour la durée, oui, je pense que le feedback par écrit est plus efficace.

T : (1:25) Et ensuite, comment est-ce que vous définiriez un feedback inefficace en termes de motivation dans les apprentissages ?

X : (1:36) Je pense que ce serait un feedback qui est en lien déjà avec une évaluation. (1:42) Et je pense quand même que les feedbacks avec les évaluations ont peut-être plus d'impact sur les élèves. (1:47) Typiquement, un élève qui a fait une mauvaise note et qui reçoit un retour négatif de notre part, je pense que là, ça va le marquer. (1:56) Donc oui, je dirais vraiment un feedback négatif en lien avec les évaluations, que ce soit par écrit ou par oral. (2:01) Je pense que le tout ici est négatif et impacte la motivation de façon négative.

T : (2:08) Et quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks individuels et par oral ?

X : (2:17) Alors, je pense que ça dépend vraiment du contexte. (2:20) Si je pense par exemple aux leçons de maths, typiquement ici, on travaille en plan. (2:27) Donc on commence par exemple avec le chapitre sur les nombres. (2:31) Les élèves ont différents exercices à effectuer. (2:34) On a une liste qui est inscrite au tableau. (2:36) Et puis les élèves viennent au fur et à mesure déposer leurs travaux dans une caisse qu'on a ici sur le bureau pour se faire corriger. (2:43) Après, moi, je prends les travaux, je les corrige. (2:47) Et après, en général, les travaux, je les rends simplement aux élèves sans feedback, simplement avec des vus quand l'exercice est correct ou un point, qui veut dire que l'exercice n'est pas encore correct. (2:59) Le but, c'est que les élèves reviennent après pour que moi, je passe sur le point pour faire un vu. (3:03) Mais par contre, s'il y a quelque chose qui n'a pas fonctionné, je ne sais pas, un élément récurrent, par exemple de l'imprécision ou de la propreté ou une erreur qui a été commise sur toute la page, je vais prendre l'élève vers moi et là, je vais lui faire un feedback par oral de façon individuelle. (3:22) Et là, je dirais que ce feedback là est efficace car il va vraiment impacter le travail de l'élève pour sa feuille, l'exercice qu'il est en train de faire, mais aussi les suivants. (3:33) Là, par exemple, pour les maths, c'est vraiment un thème et ils doivent réutiliser les mêmes compétences pour différents exercices. (3:40) Mais ce feedback, je le fais en fait un peu de deux manières. (3:43) Je le fais oralement, individuellement, donc comme je l'ai expliqué, mais en fait, sur la feuille que je rends, je lui mets, par exemple, « viens vers moi » ou « exercice à effectuer au compas » ou « attention à la précision », ce genre de choses. (3:54) Mais après, justement, une fois que l'élève a reçu ce mini commentaire, ce mini feedback, je le reprends vers moi.

T : (3:58) Pour verbaliser vraiment ?

X : (4:00) Pour expliquer exactement ce que c'est, oui.

T : (4:05) Et donc, quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks individuels par écrit, cette fois ?

X : (4:15) Feedback individuel par écrit, je pense que ça dépend quand même de l'élève à ce moment-là. Il y a des élèves pour qui ça impacte et d'autres pour qui ça n'impacte pas. (4:27) J'avoue que la semaine dernière, on a eu cette discussion avec mon collègue d'allemand. (4:33) Donc lui donne vraiment les leçons d'allemand dans ma classe. (4:36) Et moi, par exemple, je donne aussi l'anglais dans cette classe et toutes les autres branches. (4:39) Mais on compare souvent nos impressions ou les évaluations, par exemple, de vocabulaire, pour voir ce que ça donne entre nos méthodes d'enseignement. (4:49) Et il y a, par exemple, ici, des élèves qui ont des mesures ODED. (4:53) Donc, ils ont droit à des aides. (4:55) Et ce qu'on fait dans l'établissement, c'est pas juste dans nos classes, mais dans l'établissement, on leur fournit la liste de vocabulaire, mais dans la langue. (5:03) Par exemple, lui en allemand, moi en

anglais. (5:06) Et il n'y a pas la traduction directement pour chaque mot, mais l'élève qui a des difficultés souvent à pouvoir mettre par écrit les différents mots de vocabulaire, a quand même la liste sous les yeux. (5:20) Et on a remarqué que dans nos deux branches, les élèves avaient souvent de la peine à recopier les mots de vocabulaire, même s'ils avaient la liste sous les yeux. (5:31) Et donc là, on a décidé, enfin, on a mis par écrit « attention à la façon de recopier les mots. » (5:36) Et après, on est revenus de façon orale. (5:39) Je dirais que pour souligner le feedback écrit qu'on a mis sur l'évaluation, que les parents voient aussi à la maison, on trouve qu'il est efficace, mais pour que le message soit clair, pas juste auprès de l'élève et de ses parents, vraiment auprès de l'élève, on reprend l'élève encore pour redire par derrière, pourquoi a mis ce feedback par écrit.

T : (5:59) OK, c'est intéressant. (6:01) Trop bien. (6:05) Ça, c'est bon, je ne me retrouve jamais. (6:09) Maintenant, quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks collectifs par orale ?

X : (6:17) De nos goûts, c'est très variable. (6:18) Et il y a des élèves qui vont être touchés et d'autres pas du tout. (6:23) D'ailleurs, on a l'impression assez souvent de se répéter en tant qu'enseignant. (6:27) Et puis ça, je sais que c'est pareil dans l'autre classe. (6:29) On a discuté avec les autres collègues. (6:32) Donc, certains élèves seront impactés, vont prendre en compte le feedback qu'on fait et d'autres pas. (6:39) Et à l'inverse, si c'est un feedback que je dirais peut-être un petit peu négatif par rapport à une évaluation qui s'est mal passée, peut-être qu'on va dire quelle a été la moyenne générale de la classe. (6:48) On va dire ce qui n'a pas fonctionné. (6:50) Et il y a certains élèves qui vont être touchés par ce qu'on dit, peut-être même stressés par le fait qu'on dise que la moyenne n'était pas très élevée. (6:57) Ils vont se dire, « il faudra que je fasse mieux la prochaine fois », (7:00) alors qu'ils ne sont pas concernés dans ce feedback collectif. (7:04) Et d'autres ne vont pas être du tout impactés. (7:07) Ça ne va pas changer leur façon de travailler, en tout cas. (7:12) Donc je dirais qu'un feedback par oral et collectif a peut-être moins d'impact qu'un feedback individuel.

T : (7:21) Vous les utilisez surtout pour les évaluations ?

X : (7:26) Oui, alors je dirais que pour les évaluations, c'est la façon formelle d'utiliser les feedbacks. (7:33) C'est très très rare de rendre une évaluation sans feedback. (7:39) Si, par exemple, durant la leçon, on avait pour objectif de rendre un test, en plus de faire d'autres exercices, et qu'on est un peu pris par le temps. (7:48) Et on se dit, ah mince, on rend vite les tests à la fin de la leçon. (7:51) Alors que j'aurais voulu faire un feedback individuel, là je vais faire un feedback collectif. (7:56) On passe un petit peu sous la table les informations essentielles qu'on voulait donner à chaque élève. (8:00) Mais en principe, je dirais que oui, pour les évaluations, on en fait toujours. (8:04) Donc c'est vraiment, c'est presque formel, que ce soit collectif ou individuel. (8:09) Par contre, on en fait beaucoup d'autres de façon spontanée durant les leçons. (8:13) Que ce soit par oral, par écrit, que ce soit en faisant des corrections, ou simplement quand on passe à travers les bancs et que les élèves travaillent, on va toujours faire des petits retours sur leur façon de travailler.

T : (8:25) Très bien, merci. (8:28) Et donc, même question, mais cette fois, quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks collectifs par écrit, si vous en faites ?

X : (8:40) Là, c'est plus rare. (8:41) Je dirais que c'est une forme qui n'est pas forcément naturelle, en tout cas autant qu'enseignant. (8:49) On fait des feedbacks par écrit, mais c'est presque toujours de façon individuelle. (8:54) Oui, donc, collectif, il n'y en a quasiment pas. (8:58) À moins que, par exemple, je ne sais pas, un travail ait été mené, un projet ait été mené au sein de la classe.

(9:10) Peut-être que là, on va faire un feedback par écrit. (9:12) Typiquement, on fait un échange avec une classe alémanique qui vient de Schupfen. (9:17) Et tout au long de l'année, on fait des échanges avec ces personnes-là et on s'est retrouvés même un après-midi à Bienne pour pouvoir échanger. (9:24) Et là, on va peut-être faire un feedback sur le site de l'école pour expliquer comment l'après-midi s'est déroulé. (9:31) Mais ce n'est pas en fonction des compétences des élèves. (9:34) Enfin, c'est beaucoup plus général qu'un feedback vraiment de classe ou individuel.

T : (9:39) Et si vous entendez peut-être le collectif sous forme de groupe, par groupe aussi, c'est la même chose ?

X : (9:46) Oui, par groupe aussi, oui. (9:49) Après, les élèves effectuent des travaux de groupe si on reprend le contexte de la classe. (9:55) Par exemple, quand on évalue les capacités transversales, on les évalue aussi. (10:02) Enfin, on les évalue de façon individuelle, mais en travaillant en groupe. (10:06) Donc, des fois, on va rendre aussi un feedback collectif à ce moment-là dans le groupe en fonction de leur collaboration et de leur communication. (10:13) Mais ça reste quand même toujours un feedback individuel.

T : (10:16) Oui, effectivement. (10:18) Très bien. (10:22) Et donc, pour donner un retour à un élève, dans quelles circonstances utiliseriez-vous des feedbacks oraux ou écrits ? (10:31) Vous avez peut-être un peu déjà répondu.

X : (10:33) Oui, mais je pense que ça dépend beaucoup de notre leçon et de l'instant où on va le faire, pendant lequel on va le faire. (10:47) Car des fois, si on planifie, je pense plutôt que s'il y a une situation qui est planifiée, on peut se dire, « là, je vais faire un feedback par écrit. » (10:54) L'élève va garder cette trace. (10:56) Typiquement, quand on doit faire les rapports d'évaluation, là, on fait un feedback par écrit, mais qui est repris quand même de façon orale. (11:02) Il y a quand même toujours, je dirais, ce feedback oral qui est fait, même si le feedback est mené par écrit. (11:08) Et sinon, je dirais que c'est plutôt en fonction du contexte de la leçon. (11:13) Donc, le contexte a beaucoup d'influence sur le feedback qu'on va faire, quel type de feedback on va faire ou non.

T : (11:21) Et donc, pour donner un retour à la classe entière, j'imagine que c'est la même réponse. (11:29) Quand je demande dans quelles circonstances utiliseriez-vous les feedbacks oraux ou écrits ?

X : (11:34) Oui, de nouveau, ça dépend de beaucoup de circonstances. (11:38) Pour rendre un test, des fois, on fait un feedback oral à toute la classe. (11:42) Des fois, je me dis, « maintenant, je vais le faire de façon individuelle, c'est le plus important ». (11:47) Ça dépend de beaucoup, beaucoup de facteurs. (11:49) Ça dépend vraiment du contexte de classe, donc comment la leçon est menée ou ce qui s'est passé juste avant la leçon. (11:55) Par exemple, il y a eu un souci à la récréation, à la pause des 10 heures, on ne pourra pas faire le feedback qu'on avait envie de faire. (12:01) Donc, il y a beaucoup de facteurs qui entrent en jeu.

T : (12:09) Et pour donner un retour, dans quelles circonstances utiliseriez-vous des feedbacks individuels ou écrits ? (12:16) C'est aussi en fonction de ce que vous voulez rendre comme feedback, si c'est quelque chose de...

X : (12:22) Oui, ça dépend. (12:24) On a dit que ça dépend de la leçon, ça dépend du contexte. (12:27) Mais comme j'ai dit, on a quand même ces feedbacks que l'on doit faire régulièrement et qui sont officiels et qui sont demandés par le canton. (12:35) Donc ça, c'est peut-être, je dirais, le summum, en tout cas, le top de la liste de ce qu'on doit faire au niveau des

feedbacks.(12:42) Il y a vraiment ces commentaires qu'on doit faire dans les rapports qui sont demandés par le canton. (12:48) Donc voilà, on fait ça deux fois par année. (12:50) Et en plus de ces rapports qu'on rend au milieu d'année, donc à la fin du premier semestre et à la fin du deuxième semestre, on évalue les capacités transversales aussi, car on doit inscrire les capacités transversales dans les rapports et on ne peut pas simplement les inscrire à ce moment-là. (13:08) Il faut qu'on les évalue également. (13:10) Donc à part ces deux grands feedbacks qu'on doit faire deux fois par année, il y a les capacités transversales qu'on évalue aussi de façon ponctuelle. (13:17) Et après, il y a tous les feedbacks. (13:19) Je dirais, à chaque test, il y a quand même un feedback. (13:21) Et puis après, encore en dessous, il y a chaque fois aussi que l'élève effectue un exercice. (13:26) Donc à chaque tâche de l'élève, il y a un feedback qui est redonné presque.

T : (13:30) Est-ce que vous faites le même type de feedback pour ce qui est des évaluation certificative ou - je ne sais pas s'ils font- les évaluations formatives, ou des choses comme ça ? (13:40) Vous fonctionnez un peu de la même manière ou pas forcément ?

X : (13:42) Alors, pas forcément. (13:44) Je dirais peut-être que je mets plus l'accent sur les évaluations formatives au niveau du feedback parce que je me dis que c'est vraiment à ce moment-là que l'élève pourra réutiliser ce qui est mis en valeur par le feedback pour son test. (13:57) Et limite à faire passer sous le tapis après le feedback du test, ce qui n'est pas non plus le but. (14:03) Mais c'est vrai que dans la vie, tous les jours, dans le métier, des fois, on ne fait pas le feedback après le test. (14:08) Donc voilà, vraiment, celui qui est avant le test, il est très, très important pour les élèves. (14:15) Aussi, même pas forcément dans le contexte d'une évaluation formative, mais par exemple, je parlais des maths, à la fin d'un chapitre de maths, on va faire encore un feedback, un retour sur comment le thème s'est passé et ce qu'il y aura au test, ce qu'ils doivent encore revoir pour effectuer l'évaluation.

T : (14:31) Pour qu'ils sachent un peu quoi travailler, où aller.

X : (14:33) Exactement, oui. (14:34) Et puis comment, surtout.

T : (14:36) Très bien. (14:38) Donc, au début d'une séquence d'apprentissage, donc vraiment tout au début, si les élèves rencontrent des difficultés à comprendre ce qui est attendu, quel type de feedback devrait privilégier l'enseignante pour y remédier ?

X : (14:53) Je dirais qu'on fait presque toujours un feedback collectif. (14:57) Quand c'est comme ça, on fait presque toujours un feedback pour tout le monde car la question d'un élève peut concerner tout le monde. (15:03) Donc, moi souvent, ce que je fais, c'est que je donne les objectifs au tout début à toute la classe. (15:08) Par exemple, pour les séquences d'histoire, je présente les objectifs, je dis quelle sera la forme du test, comme ça les élèves savent déjà comment ils doivent se préparer, en tout cas au mieux. (15:20) Et après, il y a des questions qui vont venir quand même. (15:22) Même si là, j'ai donné des informations à tout le monde, je sais qu'il y a des personnes qui vont encore me poser des questions individuellement. (15:27) Donc peut-être que je refais encore un feedback collectif un tout petit peu plus tard pour tout le monde. (15:31) Et après, je retourne vers l'élève ou l'élève revient vers moi s'il a encore des questions. (15:35) Mais c'est vrai que souvent, je dis un peu « pause » durant la leçon, je prends tout le monde pour dire « ah ben cet élève, a cette question, et peut-être que ça concerne tout le monde », ou même « sûrement ça concerne tout le monde », comme ça tout le monde a vraiment toutes les informations.

T : (15:47) Oui, top. (15:50) Et donc, lors de la phase d'entraînement d'une séquence, donc en plein milieu, quel type de feedback devrait privilégier un enseignant et pourquoi ?

X : (16:06) L'idéal, je pense que ce serait un feedback individuel, voire par écrit également. (16:11) Si l'élève pouvait ramener ça à la maison après pour bien réviser, ou en tout cas que les parents aient un retour de ce qui se passe en classe, ce serait l'idéal. (16:19) Après, j'avoue que moi, je ne pense pas que je le fais systématiquement. (16:22) C'est plutôt difficile de faire vraiment un feedback. (16:25) Je pense à la séance d'histoire, et là, je ne pense pas que je fasse un feedback à ce moment-là, à moins que je fasse une évaluation formative. (16:31) Et même l'évaluation formative, elle arrive plutôt à la fin de la séquence, donc on n'est pas au plein milieu. (16:35) Alors, il y a un feedback au début, il y a un feedback à la fin, mais c'est vrai que le milieu, je dirais qu'il tombe un petit peu à l'eau.

T : (16:41) Ok. (16:42) Et puis, est-ce que c'est aussi le fait que ça prenne peut-être aussi beaucoup de temps de devoir faire pour chaque élève des feedbacks écrits et individuels ?

X : (16:49) Oui, la notion du temps, bien sûr, elle est importante. (16:53) Et puis, comme vous dites, individuels, ça prend du temps, par écrit également. (16:57) Donc, je pense que c'est aussi pour ça que les feedbacks oraux sont privilégiés, en tout cas en format collectif.

T : (17:02) Oui. (17:03) Effectivement. (17:04) Et donc, cette fois, lors de la phase de consolidation - donc je dirais que c'est ce que vous avez déjà dit un peu avec l'évaluation formative - (17:14) donc, quel type de feedback un enseignant devrait privilégier et pour quelles raisons ?

X : (17:18) Alors, de nouveau, le feedback collectif, il a toujours son importance, je trouve. (17:23) Et puis après, si on peut mettre l'accent individuellement, c'est l'idéal. (17:26) Après, de nouveau, les leçons se déroulent, (17:30) on ne prend pas forcément le temps de faire le feedback de façon individuelle, mais peut-être qu'on peut repérer quand même certains élèves qui ont des difficultés à certains moments. (17:38) Et là, on va les prendre individuellement pour discuter encore de la façon de réviser le test ou comment s'améliorer vu qu'on arrive à la fin de la séquence. (17:46) Donc voilà, feedback collectif, mais encore essayer de repêcher certains élèves individuellement.

T : (17:51) Plutôt ceux qui en sont en difficulté ?

X : (17:55) Alors, plutôt ceux qui sont en difficulté, oui. (17:58) Après, on peut aussi quand même faire un feedback aux élèves qu'on sentirait, par exemple, stressés ou un peu anxieux face au test. (18:07) Peut-être juste les rassurer. (18:08) Donc, finalement, c'est un feedback qui est très bref. (18:12) Dire, regarde comment tu as travaillé durant cette séquence. (18:15) Tout va bien se passer. (18:16) Ou un petit peu les rassurer comme ça. (18:17) Mais oui, donc plutôt, on repère quand même très souvent les élèves qui ont des difficultés. (18:22) On met l'accent sur eux, mais il ne faut pas oublier les autres, notamment. (18:25) Même si c'est le plus bref, peut-être, le feedback, à ce moment-là.

T : (18:28) Ça me fait penser justement. (18:30) Donc, est-ce que vos feedbacks, l'accent est mis sur l'apprentissage, les difficultés et donc des conseils pour s'améliorer ou est-ce que des fois, ça peut être tout simplement pour féliciter ou peut-être aborder d'autres points qu'ici, « tu devrais retravailler ce point-ci » ?

X : (18:52) Oui, c'est vrai que pour féliciter, je le fais. (18:56) Dans mes feedbacks, par exemple, c'était quand c'était à la fin d'une évaluation. (19:03) Une élève avait fait tous les points à un exercice complexe. (19:06) Je mets bien joué. (19:07) Ou par exemple, à côté des notes, je mets

aussi des tout petits retours. (19:12) Si c'est 5, je mets bravo, 5,5, je mets super 5, je mets bien. (19:16) Et puis même si c'est un 5 zéro faute, je mets encore un petit tampon. (19:19) Comme ça, les élèves sont plutôt contents.

T : (19:23) Ça les encourage.

X : (19:23) Oui, ça les encourage. (19:24) Donc voilà, il y a aussi ces petits feedbacks-là qui sont brefs, par écrits en principe. (19:29) Ceux-ci, j'essaie de ne pas les verbaliser. (19:32) Mais je passe déjà un petit peu à la phase d'évaluation. (19:34) Mais quand je rends les tests après, je ne fais pas de commentaires oralement quand je redonne le test ou le carnet de devoir. (19:41) Et puis, ils ont le feedback par écrit. (19:43) Comme ça, les autres n'entendent pas non plus ce qu'ils ont fait.

T : (19:48) C'est ça. (19:49) Très bien. (19:50) Et donc, après une évaluation, donc plutôt l'évaluation finale, quel type de feedback un enseignant devrait-il privilégier et pourquoi ?

X : (20:03) Bon, je pense que celui par écrit a toujours son importance et sa valeur. (20:10) Après, la différence avec un test, c'est que le test est ramené à la maison. (20:16) Contrairement au feedback qu'on pourrait faire en classe ou sur une feuille d'exercice, on n'est pas sûr que les parents voient ce feedback-là ou qu'il est vraiment rediscuté à la maison. (20:25) Tandis que le test, on sait qu'il est ramené à la maison. (20:28) Donc, il y a quand même une sorte de feedback écrit, même si c'est très bref. (20:32) C'est tout simplement la note qui a été faite. (20:35) Donc, on sait que si on met un commentaire sur l'évaluation, en principe, il sera lu. (20:40) Donc là, je pense que le feedback écrit a son importance. (20:44) Mais de nouveau, dans le contexte de tous les jours, je dirais que c'est le feedback collectif qui est fait d'office. (20:49) Et on ne fait pas forcément le feedback individuel. (20:52) Des fois, on est pris par le temps et c'est là que c'est dommage. (20:55) Et je remets des fois en question ma pratique car on prend le temps de faire toute la séquence, on arrive à l'évaluation et tout à coup, pouf, on rend la note et puis on passe à autre chose. (21:06) Donc, ce n'est pas le but. (21:07) Alors, je sais que le mieux, c'est de faire le feedback à la fin, que ce soit oral ou écrit. (21:14) Mais des fois, on laisse un peu passer ça aux oubliettes. (21:19) Mais donc là, je dirais que les deux ont leur importance, feedback oral ou écrit.

T : (21:23) OK. (21:24) Et pour vous, l'objectif de faire des feedbacks justement à la fin de l'évaluation certificative, ce serait quoi plutôt, (21:34) ce qui serait le but ? (21:36) Puisque la séquence est, entre guillemets, terminée à ce moment-là, qu'est-ce que vous attendez des élèves ?

X : (21:43) Moi, souvent, je mets l'accent plus sur les compétences que sur les savoirs au niveau des feedbacks parce que c'est ce qu'ils peuvent réutiliser pour les tests. (21:52) Et je pense par exemple au cas d'une élève qui avait mal lu une consigne de maths. (21:59) C'était pour un exercice de maths. (22:00) Et elle a perdu des points parce qu'elle n'a pas fait tout ce qui était demandé. (22:03) Et là, je lui ai fait un feedback individuel. (22:06) Je lui ai dit, regarde, là, tu as perdu des points car tu n'as pas tout complété comme c'était demandé de le faire. (22:12) Parce qu'elle, elle ne comprenait pas, (22:13) elle est revenue vers moi. (22:14) D'ailleurs, c'est elle qui est revenue en premier. (22:15) Elle m'a dit, « mais pourquoi je n'ai pas tous les points ? » (22:17) Et je lui ai dit, « là, regarde, tu n'as pas fait ce qui était demandé. Il manque des éléments. » (22:21) Et puis, donc là, le but, c'est que plus tard, elle relise, si possible, les consignes et qu'elle ne perde pas des points comme ça. (22:29) Mais je sais que par la suite, pour d'autres tests qui n'étaient d'ailleurs pas en maths, elle a refait la même chose, et elle a oublié de faire certaines tâches de l'exercice qui était demandé. (22:38) Donc là, je vais remettre l'accent encore dessus. (22:40) Donc chaque fois à la fin des tests, je vais remettre l'accent sur le fait qu'elle doit

améliorer ses compétences là pour mieux réussir par la suite. (22:50) Mais voilà, donc là, je le fais vraiment à la fin du test. (22:54) Mais souvent, vu que je sais que cette élève-là est concernée par le fait qu'elle ne complète pas en entier une tâche, je fais quand même un petit retour ou plutôt j'avertis, ce n'est pas vraiment un feedback, mais j'avertis tous les élèves avant le test, une fois que le test est distribué, de bien lire les consignes. (23:10) Et même souvent, on lit les consignes ensemble. (23:12) Donc en fait, le feedback individuel qui pourrait être fait quand on rend un test, j'en fais souvent un collectif pour que vraiment tout le monde soit englobé par l'information.

T : (23:22) Pour que tout le monde ait la possibilité de l'avoir en fait aussi.

X : (23:24) Exactement, oui.

T : (23:25) Oui, très bien. (23:28) Et finalement, avez-vous encore quelque chose à ajouter par rapport à l'influence des différents types de feedback sur la motivation des élèves dans l'apprentissage ?

X : (23:39) Je dirais que pour eux, il y a des feedbacks qui ont plus d'importance que d'autres. (23:45) Et ce qui peut être en lien avec la motivation, en tout cas pour les élèves de 8e, c'est ces fameux rapports d'évaluation qu'on a à rendre. (23:53) Et il y a l'orientation pour l'école secondaire qui arrive. (23:58) Donc tout le monde n'y met pas la même importance, mais quand même, il y a cet entretien qu'on aura à la fin du premier semestre où il y a l'élève et ses parents qui sont convoqués, qui est important. (24:10) Et donc là, les élèves attendent beaucoup du feedback qu'on va faire, en tout cas envers leurs parents. (24:17) Donc là, ce feedback par écrit, qui est officiel, qui est signé par l'enseignant, par les parents, est important. (24:24) Et il peut influencer la motivation. (24:27) Donc ça, c'est quand même une motivation assez générale pour tout le semestre ou même pour toute l'année. (24:32) Mais sinon, je dirais que les feedbacks oraux peuvent encourager les élèves comme peuvent aussi les décourager. (24:41) Tout dépend de la façon dont on dit les choses. (24:44) Donc ils ont vraiment leur importance. (24:47) Et puis, feedback par écrit, ils peuvent aussi encourager comme décourager. (24:54) Mais je pense que peut-être l'élève va moins prendre ce qui est mis par écrit que ce que l'enseignant lui dit. (25:04) Les yeux dans les yeux. (25:06) Donc voilà, différents facteurs qui évoluent quand même avec le temps aussi. (25:13) Donc la motivation est variable, mais les feedbacks contribuent aussi.

T : (25:18) Très bien, merci beaucoup.

X : (25:19) De rien.

Entretien 2 (Valbirse)

T : (0:00) Alors, déjà, merci beaucoup de participer à mon entretien, et d'avoir fait les questionnaires avec les élèves. (0:08) Et donc, je vais commencer directement avec la première question qui est, est-ce que vous pouvez me dire depuis combien de temps vous enseignez ?

Y : (0:15) Depuis... C'est ma sixième année d'enseignement.

T : (0:18) Sixième année d'enseignement. Pas dans la même classe, juste...

Y : (0:22) Alors, dans cette même classe, dans le degré 7-8, c'est ma quatrième année en tant que titulaire. (0:29) J'ai déjà fait une première année en tant qu'itinérante. Et avant, j'ai fait un remplacement d'une année en cinquième.

T : (0:35) Trop bien. Merci. Et comment est-ce que vous définiriez un feedback efficace en termes de motivation dans les apprentissages ?

Y : (0:45) C'est vaste !

T : (0:46) Oui, pour vous, c'est quoi les critères en fait ? Quels sont selon vous les critères d'un feedback qui est motivant pour l'apprentissage ? (0:53) Qu'est-ce qu'il faudrait ?

Y : (0:54) Déjà, motivant, c'est déjà d'avoir un élément sur lequel l'élève, il peut, disons, à court terme, agir. (1:04) Pour qu'on observe un changement. (1:07) En tout cas, pour qu'on voit vraiment « ah, si je fais comme ça, ben ah ouais, il y a déjà quelque chose qui change. Ça y va. » Donc ça, je pense que... Déjà d'avoir une piste à court terme. (1:19) D'avoir quelque chose.

T : (1:19) Vous avez un exemple qui vous vient comme ça ?

Y : (1:24) Bon, après là, c'est plus dans du savoir-faire, comme en dessin. (1:31) J'ai un élève par rapport à d'autres programmes, il a décidé d'apprendre à dessiner des visages. (1:37) Il vient de son plein gré, il me demande à chaque fois des conseils. (1:40) Et puis à chaque fois, on recorrige un petit peu et il repart super satisfait, motivé. (1:45) Il va en refaire 20 de son côté. (1:48) Mais là, c'est vraiment du savoir-faire et c'est encore différent que dans le savoir instruit. (1:55) Mais oui.

T : (1:56) OK. Merci. (1:58) Et comment définiriez-vous donc un feedback inefficace en termes de motivation dans les apprentissages ?

Y : (2:06) Quelque chose de très long, où les enfants ne se repèrent pas, déjà. (2:10) Par exemple, une explication très longue en oral, sans exemple concret, sans trace, sans support visuel, (2:22) ou même sans support physique, rien du tout. (2:30) Ni trace, montrée devant les élèves.

T : (2:34) Oui. Top. (2:36) Et quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks individuels par oral ? (2:42) Qu'est-ce que vous en pensez de ce type de feedbacks fait par oral ?

Y : (2:46) Alors ça, on en fait de toute façon. (2:49) Après, c'est toujours à jager, selon les enfants. (2:52) Parce que par exemple, on va faire un commentaire, il y en a, ils vont prendre la mouche, ça va être fini. (2:57) Alors moi, j'ai toujours eu tendance à aussi un peu tourner les choses pour rigoler, « Ah mais regarde, (3:03) on peut faire attention », ou plus des fois faire un retour humoristique, ou « Ah là, qu'est-ce que tu as vu ? (3:10) Eh ici, ils sont combien ? » (3:13) Enfin, faire réfléchir sur le moment. (3:17) Ou bien des fois, juste donner un petit conseil. (3:22)

T : (3:26) Et par rapport à vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks individuels par écrit ? (3:33) Donc cette fois ?

Y : (3:36) Ça, ça peut dépendre. (3:39) Parce que des fois, si on fait un test formatif par exemple, là ça va vraiment être juste au bout. (3:46) C'est rarement, par exemple, à tour des élèves, où ils nous demandent comment est-ce qu'ils peuvent faire. (3:50) Là, ils vont vraiment soit pas le regarder, soit regarder à la maison. (3:55) Parce que soyons honnêtes. (3:57) Soit le regarder à la maison avec les parents. (3:59) Et puis là finalement, surtout en structuration, là c'est assez manichéen. (4:05) C'est soit au bout, on y arrive ou on n'y arrive pas. (4:08) Après récemment, j'ai fait des retours à l'écrit sur la compréhension écrite. (4:14) Là, je vais cibler un exercice très très court. (4:19) Parce que déjà même pour moi, quand il faut écrire un commentaire sur chaque question, (4:24) parce que là on faisait de la compréhension de texte, il y avait un petit texte à lire, il y avait trois questions. (4:28) Et puis il y avait beaucoup d'interprétations. (4:31) Alors des fois, c'est des petits commentaires. (4:33) Alors ça je l'ai fait, ça m'a peut-être pris 45 minutes. (4:36) Mais c'était 45 minutes à redire : « Tu ne réponds pas à la question, prends le temps. » (4:41) Et puis après ça, en classe, on l'a réexploité où j'ai donné du temps aux enfants, parce que je voulais qu'ils prennent le temps de corriger, et que moi je leur fasse un retour oral à ce moment-là pour dire « c'est ok ».

T : (4:53) Donc vous faites par écrit mais vous revenez par-dessus oralement pour bien appuyer en fait.

Y : (4:58) Ouais mais pour que leur correction sur le moment, pour pas les laisser seuls à la maison. (5:02) Parce que quand c'est des tâches trop complexes, par exemple j'ai pas le temps d'aller dire à chacun. (5:08) « oui mais toi c'est ça qui est faux, toi c'est ça qui est faux ». (5:10) Donc là c'était vraiment l'avantage de l'écrit. (5:13) Mais après, pour dire « maintenant c'est juste », « mais non c'est ça que je te demande », c'était mieux la remédiation orale. (5:22) Mais ça c'est pas ce que je fais majoritairement, c'est plus l'accent actuel.

T : (5:29) Parfait. (5:31) Et puis quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks collectifs cette fois, et oralement ?

Y : (5:38) Alors ça dépend. (5:40) Après, quand c'est juste, j'ai lancé tous mes élèves sur des exercices (5:45) et je vois qu'au bout du troisième, ils sont tous en train de se planter. (5:50) Je les arrête tous. (5:51) Je leur dis, « regardez cet exercice-là. (5:54) On vous demande ça. » (5:56) En général c'est 99% d'efficacité à la suite de ce genre de feedback-là. (6:03) Après des fois, ça dépend. (6:06) Il faut toujours avoir l'attention des enfants. (6:09) Et faire attention qu'ils regardent au bon endroit. (6:10) J'en ai un typiquement, il regarde jamais où il faut. (6:12) Et là, si je donnais qu'oral sans traces visuelles, c'est pas possible. (6:20) Vraiment. (6:23) Pour moi, on ne peut pas juste faire oral en soi. (6:27) Il y a toujours une trace au tableau, quelque part, (6:30) ou bien en support pour les enfants, pour qu'ils reviennent sinon...

T : (6:35) Ils se perdent.

Y : (6:38) Oui, mais même il faudrait être 200% dedans, (6:41) même en tant qu'adulte, c'est compliqué. (6:44) Donc il faut stopper une activité, il faut les concentrer.

T : (6:48) Les captiver, les prendre avec. Top. (6:53) Et quelles sont vos impressions générales sur l'efficacité des feedbacks collectifs par écrit ?

Y : (7:00) Dans le sens de collectifs par écrit, c'est-à-dire qu'ils ont...

T : (7:05) Je sais que ce n'est pas quelque chose qui se fait très souvent, (7:08) mais ça fait partie. (7:09) Mais est-ce que vous faites, par exemple, un feedback, peut-être, (7:11) pour tout ce que vous écrivez au tableau ou que vous affichez ?

Y : (7:14) Ça m'est eu arrivé en remédiation d'un formatif, non, d'un test d'allemand. (7:21) C'était une production écrite, (7:23) donc on avait déjà fait un retour écrit avec ce qu'on attend dans l'exercice. (7:29) Personne ne l'avait pris en compte. (7:31) Je suis arrivée, je n'ai jamais été aussi outrée en quatre ans d'enseignement. (7:36) En trois ans d'enseignement de l'allemand en septième année, (7:39) je n'avais jamais vu ça, au point où j'ai même écrit un message aux parents. (7:43) « Maintenant, vous regardez ça avec les enfants, j'ai repris ce matin. » (7:46) En fait, c'est très souvent que je fais des feedbacks écrits (7:49) avant des tests de production en langue seconde, (7:55) où on regarde ce qui est attendu, alors ils font l'exercice, (7:58) et puis ensuite, quand on va les corriger en plénum. (8:00) on va dire « maintenant c'est ça qu'on attend. » (8:03) Et puis là, ils prennent une trace. (8:05) D'ailleurs, souvent quand on fait des feedbacks écrits (8:06) ou des corrections de manière générale, (8:09) je demande aux enfants de corriger avec la couleur verte (8:12) pour montrer que ça vient d'autre chose, (8:18) que c'est une correction annexe.

T : 8:21) Parfait, merci. (8:24) Alors, et maintenant, pour donner un retour à un élève, (8:28) dans quelles circonstances utiliseriez-vous des feedbacks oraux ou écrits ? (8:33) Comment est-ce que vous faites votre choix ?

Y : (8:40) Toujours en regardant. (8:47) Après, ça dépend vraiment. (8:51) Parce que quand on donne un feedback écrit, (8:53) ce qui est attendu aussi, c'est que l'enfant puisse des fois (8:55) se débrouiller par lui-même, et puis finalement, (8:58) il va regarder de son côté. (9:01) Et ça, si je regarde par rapport à ma pratique, (9:06) je sais pas à quel point ça peut entrer dedans, (9:09) mais par exemple, quand ils font des exercices de français, (9:11) ils vont déjà s'auto-corriger. (9:14) Donc là, c'est eux-mêmes leur retour par rapport à ce qui est vrai ou faux. (9:20) Et après, moi, je vais toujours repeaufiner par-dessus, (9:22) regarder, réexpliquer par oral. (9:26) Et puis après, si j'estime que c'est une règle qui doit être connue, (9:28) par exemple, je vais l'écrire pour l'élève, puis je vais regarder. (9:33) Mais c'est vraiment en regardant de manière détaillée. (9:37) Pis si je vois vraiment que ce n'est pas clair pour tout le monde, (9:41) je vais réexpliquer, je vais leur faire prendre note. (9:45) Et c'est vraiment en observant. (9:48) On s'entend, quoi. (9:50) Mais déjà de base, (9:53) quand on commence une matière ou des choses, (9:56) il y a quand même beaucoup d'éléments visuels (9:59) ou d'éléments de référence dans les affaires des enfants (10:02) pour qu'ils aillent s'y appuyer. (10:03) Donc, d'un coup, ça m'arrive d'aller mettre du stabilo dans les règles. (10:08) Et c'est ça qui pourrait partir comme écrit éventuellement. (10:12) Comme ça, ils ont le retour.

T : (10:15) Quel type de feedback entre oral ou écrit (10:18) est selon vous le plus motivant dans l'apprentissage pour les élèves ?

Y : (10:26) Après, ça dépend. (10:27) Si on a un test formatif, par exemple, (10:29) un enfant, il va être super heureux d'avoir réussi. (10:32) Et puis d'avoir son petit LA ou TLA (10:36) Mais en même temps, si d'un coup, on voit qu'un enfant, (10:38) on est en semaine ou en exercice, et pis ça fait un moment, (10:41) ah pis d'un coup, là on est content parce qu'il a réussi à penser à mettre son E.N.T. et pas un vieux S à sa conjugaison. (10:49) Pis on lui dit, « Ah ça, c'est bien ! » (10:51) Ou même une fois, j'ai un élève, il avait écrit en imprimé (10:54) pour une des premières fois. (10:55) Pis c'était beau. (10:56) pis je dis « Ah c'est bien » (10:57) [en imitant sa réaction] « Oh

C'est la première fois qu'on me dit ça ! » (10:59) Et pis ouais, un petit commentaire ponctuel, des fois, ça fait plaisir quoi ! (11:04) Donc ouais, je dirais que le plus motivant, c'est encore l'oral.

T : (11:07) Par rapport au contact.

Y : (11:09) Le contact humain, c'est ça. (11:11) C'est chaleureux, c'est ça

T : (11:12) Direct. (11:14) Et pour donner un retour à toute la classe cette fois, (11:17) dans quelles circonstances utiliseriez-vous des feedbacks oraux ou écrits ?

Y : (11:27) Dans le cadre de test, de base, c'est écrit. (11:31) Ou alors, s'il faut que je vienne parler un peu plus avec les élèves, (11:35) mais j'aime pas faire de globalité, (11:39) comme donner des moyennes générales de classe ou des trucs comme ça. (11:42) Ça, ça me... Non. (11:45) Donc, je préfère vraiment donner par écrit. (11:48) Et puis après...

T : (11:52) Ça, plutôt pour les tests ?

Y : (11:53) Ouais, plutôt pour les tests. (11:55) Et puis après, quand c'est des retours... (11:57) Après, par exemple, là, j'ai une classe, c'est compliqué. (12:01) Quand on leur pose une question, y a toute la classe. (12:02) Ils connaissent la réponse, personne ne lève la main. (12:05) C'est vide. (12:06) C'est très, très vide, donc... (12:09) Par exemple, là, ils ont des feedbacks assez fréquents (12:11) sur « votre participation entant qu'élèves, n'est pas ce qu'on attend, donc merci de participer » enfin, des choses comme ça. (12:20) Mais... (12:21) Oui, c'est des cas. (12:24) Des fois, c'est un peu de l'animation. (12:26) C'est un peu ce qui manque, faut... (12:28) L'oral, c'est vraiment pour monter la mayonnaise, (12:30) « allez-y ! » (12:30) Oui, c'est juste, « on y va, on va chercher ».

T : (12:38) Selon vous, quel type de feedback est le plus motivant (12:42) entre oral ou écrit pour les élèves, (12:45) de façon collective, cette fois ?

Y : (12:48) Oral.

T : (12:49) Oral.

Y : (12:51) Oui.

T : (12:52) C'est plus simple ?

Y : (12:53) Oui.

T : (12:54) Et pour donner un retour... (12:57) Ah, ça c'est ce que je viens dire, pardon, c'est moi. (13:00) Au début d'une séquence d'apprentissage, (13:02) si les élèves rencontrent des difficultés à comprendre (13:04) ce qui est attendu, donc au tout début, (13:07) quel type de feedback devrait privilégier l'enseignant (13:10) pour y remédier, en début de séquence ?

Y : (13:15) Si je prends, par exemple, une séquence de structuration, (13:18) je vais automatiquement avoir au tableau (13:23) quelque chose d'affiché, un exercice, (13:26) un exercice que tout le monde fait (13:28) à l'écrit en même temps, plus ou moins, (13:30) et je l'échelonne. (13:32) Par exemple, maintenant on fait ça, (13:34) on va rechercher ça, pourquoi, (13:36) et puis on essaie vraiment d'expliquer avec les paires (13:41) comment ça fonctionne. (13:42) Donc là déjà, on fait tous ensemble, (13:46) à l'oral, pas à pas, avec une prise de notes. (13:50) Ensuite, quand je lance les enfants dans les exercices, (13:54) je les lance de manière générale, (13:56) et puis comme ça, on repère tout de suite (13:59) ceux qui ne commencent pas, (14:01) et puis à ce moment-là, si il y en a un, (14:03) je vais vers lui, et si il y en

a deux ou trois, (14:05) on va derrière, on se met, (14:07) et on prend le temps de réexpliquer oralement, (14:09) de faire les exercices en même temps. (14:11) Donc c'est un peu un mélange, (14:14) c'est un peu plus d'aide, finalement.

T : (14:19) Très bien. (14:20) Et lors de la phase d'entraînement, (14:22) cette fois donc pendant la séquence, (14:25) quel type de feedback un enseignant (14:26) devrait-il privilégier, pour quelles raisons ?

Y : (14:32) Après, ça dépend, (14:35) si on peut choisir un exercice ponctuel (14:37) pour dire aux élèves, (14:38) « alors voilà, maintenant je vais regarder où vous en êtes, (14:41) vous me le donnez, vous le faites au plus sérieusement. » (14:45) Après, c'est assez manichéen. (14:46) C'est juste, c'est pas juste. (14:49) Après, ça permet justement de faire des remédiations, (14:51) quand on a encore le temps, (14:53) ou bien de dire aux élèves, (14:54) « faites plutôt cet exercice-là, (14:55) pour que ça t'aille mieux ». (15:00) Sinon, ça va être aussi des fois juste un rappel, (15:02) le tableau au début de leçon, (15:04) « OK, qu'est-ce qu'on a vu ? », (15:06) quand il y en a besoin, (15:07) parce que des fois, c'est vrai que, (15:09) là, on voit synonyme, antonyme, (15:10) ils se rappellent de l'année passée, (15:12) ils partent, ils travaillent. (15:15) Non, en fait, ils viennent poser des questions. (15:18) « Ah, mais ça veut bien dire ça, (15:19) et puis comme ça. » (15:22) Oui, c'est assez varié, (15:23) ça dépend toujours des matières.

T : (15:26) Oui, très bien. (15:28) Et lors de la phase de consolidation (15:30) de cette fois-ci, (15:32) donc par exemple, (15:33) une évaluation formative, formatrice ?

Y : (15:35) Là, il faut de l'écrit, (15:37) il faut vraiment qu'ils puissent statuer, (15:40) qu'ils puissent voir où ils en sont, (15:42) et puis qu'ils puissent aussi voir, (15:44) « ah ben il faut que je me rappelle de cette règle-là. »

T : (15:48) Très bien. (15:50) Et donc, cette fois-ci, (15:51) après l'évaluation, (15:53) quel type de feedback (15:54) devrais privilégier un enseignant ? (15:57) Pour quelles raisons ?

Y : (16:00) Alors, après l'évaluation, (16:01) c'est pas forcément évident (16:02) de faire du feedback, (16:03) surtout en huitième année, (16:04) parce qu'on a six leçons de français, (16:08) donc finalement, (16:08) je n'ai pas forcément le temps (16:09) de faire des retours après chaque chose. (16:12) Après, des fois, (16:12) je trouve que c'est bon, (16:14) et pis je leurs dis « ah ben c'est bien », (16:15) ou même eux, (16:16) souvent, ils sont contents (16:17) ou pas face à leurs notes. (16:20) Donc, ça peut arriver, (16:23) mais pas forcément en français. (16:24) Maintenant, (16:25) en dessin, (16:25) ils sont là, (16:26) ils ont 5.5, (16:27) « pourquoi ? ! » (16:28) Ils vont me chercher, (16:29) ou bien, (16:31) ouais, ou en dessin, (16:31) quand on voit que quelque chose est beau, (16:32) on va dire, (16:33) « ah, ça, c'est bien fait, bravo ! » (16:34) Et puis, c'est juste, (16:35) c'est de la fierté. (16:37) Mais des fois, (16:38) je trouve que juste le travail (16:40) bien accompli, (16:41) ou de réussir, (16:43) alors voilà, (16:43) si d'un coup, (16:44) on a un élève (16:44) qui a fait une pas si bonne note, (16:46) et tu lui dis, (16:46) « nan mais bravo, je vois que tu as fait 4 mais tu as tout réussi » (16:49) là, je vais faire oral en plus (16:50) pour dire, (16:51) « ah ouais, mais je vois que tu as fait de l'effort. »

T : (16:53) Oui, pour le motiver, (16:54) pour le...

Y : (16:55) Ouais, (16:55) parce que ça aide à mettre en lumière (16:57) le fait que, (16:59) peut-être ta note, (17:00) elle n'est pas incroyable, (17:02) mais par contre, (17:03) tes efforts, (17:03) peut-être qu'ils te sont

T : (17:04) Oui. (17:05) Ah, c'est chouette. (17:06) Faire la différence entre la note (17:07) qui est là-dessus (17:08) et les efforts, (17:09) en fait. (17:09) C'est chouette. (17:11) Très bien. (17:12) Une dernière question, (17:13) est-ce que vous avez encore (17:14) quelque chose à ajouter (17:15) par rapport à l'influence (17:16) des différents types (17:17) de feedback (17:18) sur la motivation (17:19) des élèves (17:19) dans l'apprentissage ?

Y : (17:23) En troisième année, (17:24) la motivation des élèves (17:25) dans l'apprentissage, (17:26) c'est l'orientation. (17:30) Non, et puis je remarque, (17:31) parce qu'il y a aussi (17:32) des enfants, (17:34) peu importe (17:34) ce qu'ils ont face d'eux, (17:36) ce sera la même chose (17:37) pour si ça va ou pas. (17:40) Et puis, on arrive aussi (17:41) dans un âge (17:42) où ils doivent apprendre (17:44) aussi à faire (17:45) un petit peu ça. (17:47) Après, on remarque aussi (17:48) quand on a un bon contact, (17:49) quand on a un petit feedback. (17:51) On peut juste dire (17:52) un petit mot sympa, (17:53) et ça change tout pour eux. (17:56) Ça les avance, (17:57) ils ont du plaisir.

T : (17:59) Ça créera aussi le lien (18:00) et puis de la confiance.

Y : (18:02) Après, les feedbacks, (18:03) ça peut... (18:04) C'est pas forcément (18:05) que dans l'apprentissage, (18:06) c'est aussi dans (18:07) comment ils vont (18:08) se comporter entre eux, (18:10) comment on laisse passer (18:10) les choses ou pas, (18:12) on peut les quitter ou pas. (18:14) C'est un peu tout le temps. (18:15) Ils scrutent tout ça. (18:19) C'est assez global.

T : (18:21) Oui. Ça, c'est clair. (18:24) En tout cas, merci beaucoup (18:25) d'avoir répondu. (18:26) Je vais reprendre ça.

Y : (18:29) Merci.

Catégories retenues

Catégorie	Groupes de thèmes sous-jacents (couleur/code)
Complémentarité entre les feedbacks oraux et écrits	Utilisation de l'oral avec l'écrit
	L'oral pour clarifier
	Possibilité de relecture de l'écrit
	Favoriser les progressions
	La chaleur humaine de l'oral
	Les besoins différents de chaque élève
	L'efficacité selon le contenu
Complémentarité entre les feedbacks individuels et le collectifs	Utilisation de l'individuel avec le collectif
	Favoriser les progressions
	L'efficacité selon le contenu
	Le défi du temps
L'importance du contexte	Les besoins différents de chaque élève
	Situation qui influe sur le choix du type de feedback
	L'importance de l'évaluation
	Le défi du temps
	Favoriser les progressions
	À quel moment donner les feedbacks
	L'efficacité selon le contenu

Annexe 5 : Résultats des questionnaires

Résultat pas pris en compte (incompréhension)																			
Classe de X:																			
Question 1 (élèves	élève 1	élève 2	élève 3	élève 4	élève 5	élève 6	élève 7	élève 8	élève 9	élève 10	élève 11	élève 12	élève 13	élève 14	élève 15				
Question 1 (envie d'apprendre)	5	5	4	4	5	4	4	5	5	6	5	5	5	5	4			Moyenne = 5	
Question 2 (feedback détaillé vs juste/faux)	détaillé	détaillé	détaillé	juste/faux	détaillé	détaillé	détaillé	détaillé	détaillé	détaillé	détaillé	détaillé	détaillé	détaillé	détaillé				
Question 3 (motivation feedback oral)	6	6	5	4	4	3	2	6	6	5	5	4	4	4	5			Moyenne = 4,6	
Question 4 (motivation feedback écrit)	6	6	5	4	5	5	3	4	3	6	6	5	5	6	3			Moyenne = 4,8	
Question 5 (feedback oral vs écrit)	Oral: j'aime bien parce que j'écoute et si c'est pas écrits des fois je regarde pas	Oral: Parce que parfois c'est difficile à comprendre par écrit	Oral: Parce que par écrit des fois, on comprend pas tout!	Oral: Parce que ça me motive plus	Écrit: c'est mieux	Écrit: Pour que les autres voient pas	Oral: Ça me motive plus car quand c'est écrit j'ai l'impressions que la personne est pastres honnet	Oral: Quand la maîtresse fait par écrit je ne comprend pas très bien	Oral: Parce que ça me motive plus à apprendre	écrit: parce que j'ai l'impression que ça me motive plus à m'améliorer	écrit: parce que c'est mieux	écrit: parce que si j'oublie un truc je peux aller revoir	écrit: Si on a pas entendu ou pas compris on ne peut pas voir le retour	écrit: Je trouve que c'est écrit et plus facile pour moi parce que on a du temps, pour l'oral je trouve que les audio ou autre vont vite	Oral: on peut poser des questions et il peut mieux nous répondre. Pour les math mieux par écrit.				
Question 6 (motivation feedback individuel)	4	5	5	5	3	6	3	5	4	6	5	4	6	5	6			Moyenne = 4,8	
Question 7 (motivation feedback collectif)	6	6	5	5	4	3	3	6	6	5	1	5	2	4	2			Moyenne = 4,2	
Question 8 (feedback individuel vs collectif)	Collectif: j'aime pas quand c'est que moi mes toute la classe ou	Collectif: Je sais pas	Collectif: moins stressant	Individuel: Parce que au moins je sais se que je peux améliorer	Collectif: C'est mieux	Individuel: j'aime bien apprendre seul	Individuel: Je préfère pour moi seul mais des fois dans certaine situation à toute éa classe c'est quand même bien	Collectif: Parce que quand toute la classe y participe je me sans moi seul pour la correction	Collectif: Parce que je veux aussi écouter les idées des autres	Individuel: Car on me dit devant moi le que je devrais améliorer	Individuel: c'est mieux	Collectif: Comme ça on peut avoir plus d'avis	Individuel: car les feedbacks avec toute la classe sont plus long et parfois quand on a compris on nous le répète alors que l'on en a pas besoin	Individuel: Je prefere faire les exercices toute seule ou avec le copain parce que je pense plus toute seule que avec la classe	Individuel: on peut mieux comprendre				
Question 9 (indiv. oral vs indiv. écrit)	Individuel écrit: J'aimerais pas que les personnes entendent ce que la maîtresse me dit	Individuel oral: C'est plus facile à apprendre	Individuel oral: Comme ça je comprendrai mieux	Individuel oral: Ça m'aide plus	Individuel écrit: Je trouve que je comprends mieux par écrit	Individuel écrit: Je prefere re voir écrit pour pas perdre du temes	Individuel oral: Ça me motul plus j'arrive à comprendre mes éreurs plus facilement	Individuel oral: Parce que par oral je me comprend mieu	Individuel écrit: Toute seul par écrit je me consenter plus que à l'oral toute la classe	Individuel écrit: même réponse que la question 5	Individuel écrit: c'est motivant	Individuel écrit: Je suis plus aise de le faire par écrit	Individuel oral: Car on est seul et on a pas besoin d'attendre plusieurs minutes en levant la main car on est seul avec la prof	Individuel écrit: Par écrite se mieux parce que je suis plus concentré	Individuel oral: seul avec le prof c'est mieux pour l'oral				
Question 10 (collectif oral vs collectif écrit)	Collectif oral: Comme ça tout le monde écoute	Collectif oral: C'est plus facile à apprendre, tu le mémorise plus facilement	Collectif oral: j'aime pas lire, et on comprend mieux à l'oral!	Collectif oral: je préfère par oral sa m'aide plus quand on discute à l'oral	Collectif oral: Devant toute la classe parce que c'est bien	Collectif oral: c'est plus facile comme ça elle peut dire a tout le monde	Collectif oral: Pareil que en haut (question précédente)	Collectif oral: Sa me motive plus quand c'est à l'oral avec toute la classe	Collectif écrit: Je veux pas que les autres savent mes erreurs ou sur quoi je doit ma melleioré	Collectif oral: car c'éla motive tout le monde à s'améliorer	Collectif écrit: Je sais pas mais pour moi c'est pas	Collectif écrit: Pour moi c'est plus facile a m'exprimer par écrit	Collectif écrit: car si on a pas eu le temps d'écrire pendant q'on nous le dis on loupe le retour	Collectif oral: À l'oral je prefere faire avec la classe parce que l'oral j'aime faire a plusieurs	Collectif écrit: sa dérange pas les autres pendant qu'on travaille				
Question 11 (type de fb en début de séquence)	Collectif oral	Individuel écrit	Collectif oral	Collectif oral	Collectif oral	Individuel écrit/collectif oral	Collectif oral/collectif écrit	Collectif oral	Individuel écrit/collectif oral	Individuel écrit	Individuel écrit	collectif oral	collectif oral	collectif oral	collectif oral				
Question 12 (type de fb après exercice)	Collectif oral	Collectif oral	Individuel oral	Individuel oral	Individuel oral	Individuel écrit	Individuel oral	Individuel oral	Individuel oral	Individuel écrit	Individuel écrit	collectif écrit	Individuel oral	Individuel écrit	Individuel oral				
Question 13 (type de fb en phase d'entraînement)	Individuel oral	Individuel écrit	Collectif oral	Individuel oral	Collectif oral	Individuel écrit	Individuel écrit/individuel oral	Individuel oral	Individuel écrit/individuel oral	collectif oral	Individuel écrit	collectif écrit	Individuel oral	Individuel oral	Individuel oral				
Question 14 (type de fb en phase de consolidation)	Individuel écrit	Collectif écrit	Individuel oral	Individuel oral	Individuel écrit	Individuel écrit	Individuel oral	Individuel oral	Individuel oral	collectif oral	Individuel écrit	collectif écrit	collectif écrit	Individuel écrit	Individuel oral				
Question 15 (remarques sur les fb de l'enseign.)	Elle fait très bien les feedbacks j'aime bien comment elle le fait mes pour les test j'aime un peu moins	Non rien à dire	Un feedback à l'oral est plus compréhensible, mais plus stressant. Et un feedback écrit est plus dur à comprendre mais moins stressant	Je préfère qu'on m'explique à l'oral	Non c'est bien comme ça						de faire par écrit				Sa dérange quand le prof fais un feedbacks en test à l'oral à toute la classe				

Résultats classe de X:

Préférences générales:

Feedback détaillé vs juste/faux		Préférence oral vs écrit		Préférence individuel vs collectif		Préférence pour un feedback individuel		Préférence pour un feedback collectif	
détaillé	14	Oral	8	Collectif	7	écrit	7	écrit	4
juste/faux	1	écrit	7	individuel	8	oral	7	oral	10

Justification des choix:

Raisons motivant le choix de l'oral		Raisons motivant le choix de l'écrit		Raisons motivant le choix de l'individuel		Raisons motivant le choix du collectif		Raisons motivant le choix de l'écrit pour un fb. individuel		Raisons motivant le choix de l'oral pour un fb. individuel		Raisons motivant le choix de l'écrit pour un fb. collectif		Raisons motivant le choix de l'oral pour un fb. collectif	
Capte mieux l'attention	1	Non justifié	2	Plus personnalisé	3	Non justifié	3	Plus discret	1	Plus compréhensible	4	Plus discret	1	Tout le monde peut écouter	2
Plus facile à comprendre	3	Plus de discrétion	1	Aimer apprendre seul	3	Moins stressant	1	Plus compréhensible	1	Aide plus	1	Non justifié	1	Plus compréhensible	4
Plus motivant	2	Plus motivant	1	Non justifié	1	Se sentir moins seul	1	Plus rapide	1	Plus rapide	1	Pouvoir relire plus tard	1	Non justifié	2
Le contact humain	1	Possibilité de relire plus tard	3	plus compréhensible	1	Avoir l'avis des autres	2	Meilleure concentration	2	Non justifié	1	Ne pas déranger les autres	1	Plus motivant	2
Possibilité de poser des questions	1							Plus motivant	2						

Préférences selon le moment de l'apprentissage:

Préférence de type de feedback en début de séquence		Préférence de type de feedback en phase d'entraînement		Préférence de feedback en phase de consolidation		Préférence de feedback après une évaluation	
Individuel écrit	4	Individuel écrit	4	Individuel écrit	4	Individuel écrit	5
Individuel oral	0	Individuel oral	8	Individuel oral	7	Individuel oral	6
Collectif écrit	0.5	Collectif écrit	1	Collectif écrit	1	Collectif écrit	3
Collectif oral	10.5	Collectif oral	2	Collectif oral	3	Collectif oral	1

Classe de Y:																						
Questions Lièves	élève 1	élève 2	élève 3	élève 4	élève 5	élève 6	élève 7	élève 8	élève 9	élève 10	élève 11	élève 12	élève 13	élève 14	élève 15	élève 16	élève 17	élève 18	élève 19	élève 20	élève 21	
Question 1 (envie d'apprendre)	4	4	5	6	4	5	3	4	3	5	5	6	6	4	3	4	5	2	5	3	4	Moyenne= 4,2
Question 2 (feedback détaillé vs juste/faux)	Détaillé	Détaillé	Détaillé	Détaillé	Détaillé	Détaillé	Juste/faux	Détaillé	Juste/faux	détaillé	Juste/faux	Détaillé	détaillé	Détaillé	Détaillé	Détaillé	Juste/faux	Détaillé	Détaillé	Juste/faux	Détaillé	
Question 3 (motivation feedback oral)	4	3	6	6	5	6	3	3	5	4	2	5	5	5	2	4	3	4	5	5	3	Moyenne= 4,3
Question 4 (motivation feedback écrit)	4	5	3	3	4	3	6	5	5	6	6	6	5	4	4	4	3	4	6	4	3	Moyenne= 4,42
Question 5 (feedback oral vs écrit)	Oral: Parce que cante s'est écrit on comprend parfois moins bien	Écrit: parce que c'est mieux	Oral: Parce-que j'ai de la difficulté à écrire	Oral: Car on attend la personne qui nous le dit et on peut poser des questions	Oral: Parce que ça m'encourage	Oral: Je sens que je comprend mieux	Écrit: Car si la nouvelle est bonne alors on l'aura pour toujours écrit et on pourra tout le temps l'avoir	Oral: Parce que je peux poser des questions	Oral: Je trouve que s'est plus intéressant. Et on a moins de chances de se tromper	Écrit: Cet mieux explique et on ne l'oublie pas si c'est a l'oral on risque de l'oublier	Écrit: si c'est à l'écrit ça peut être moins gênant que a l'oral	Écrit: Car à l'oral on a pas trop le temps de réfléchir mais à l'écrit si	Oral: Car quand on nous dit bravo on donne la motivation de continuer, s'est encourageant	Oral: Car à l'oral je trouve que je comprend mieux et sa fait plaisir	Écrit: Plus simple	Oral: Je comprends mieux les choses	Oral: Parce-que ça apprend aussi à utiliser les oreilles et à retenir les choses	Écrit: J'ai plus de temps pour comprendre ou réfléchir	Écrit: Parce que on ne l'oublie pas	Oral: Quammmes je con prenmmmes éeure	Oral: Pour moi c'est plus simple, car si on a des question sur ce que le ou la prof nous, a dit on peut directement demandé et aussi sa fait plaisir à entendre	
Question 6 (motivation feedback individuel)	4	4	5	6	5	4	4	2	3	2	6	3	6	5	3	4	4	3,5	6	4	5	Moyenne= 4,57
Question 7 (motivation feedback collectif)	3	4	4	2	4	4	2	3	6	5	4	5	4	5	3	4	5	2	5	4	3	Moyenne= 3,8
Question 8 (fb individuel vs collectif)	Individuel: C'est mieux des feedbacks pour sa pour mieux apprendre	Individuel: Parce que on s'ennuie mieux	Individuel: Parce-que ça me motive à apprendre	Individuel: Car quand l'enseignant, e dit quel chose à la classe c'est pas forcément pour toute la classe	Individuel: Par ce que j'ai pas envie que tout la classe le sache	Individuel: Car comme ça on sait notre feedback et pas celui de toute la classe	Collectif: Toute la classe peut entendre	Collectif: Nous avons tous nos amis et moi sa me motive c'est plus cool	Individuel: Car on est tous différent chacun-e un besoin de son aide son commentaire...	Individuel: Je peut apprendre de mes erreur toute seul sans l'aide de toute la classe. Personnellement je trouve que c'est mieux	Individuel: Car on a tous notre avis et peut-être que les autres ne sont pas d'accord avec nous ou nous pas avec les autres	Individuel: Pour pouvoir essayer de comprendre seul (voir mes capacités)	Individuel: A moi c'est plus touchant mais à la classe ça fait aussi plaisir	Individuel: Plus motivé	??? : Sa mes égalitant, que j'apprend de mes erreurs	Collectif : Parce-que je me dit que je pourrais arrivé (comme si l'avait de la concurrence)	Individuel: Je veux savoir que mon feedback	Individuel: Car comme ça je sais ou j'en suis	Individuel: Comme sa je s'est se que je dois à méloré que si se seré avec toute la classe je ne seré pas ça à méloré	Individuel: Car ça me mets plus à l'aise si il y a un truc qui peut faire mal à entendre ou autre		
Question 9 (indiv. oral vs indiv. écrit)	Individuel oral: Parce que je comprend mieux	Individuel écrit: Parce que à l'oral on comprend pas bien	Individuel oral: Parce que j'ai de la difficulté à l'écrite	Individuel oral: Car on peut voir comment la personne le prend	Individuel oral: Par ce que ça m'aide plus	Individuel oral: ça explique mieux mes problèmes	Individuel écrit: Car comme ça personne ne peut l'entendre et personne ne peut voir	Individuel oral: Parce que je peux poser une question directement	Individuel oral: C'est moins ennuyeux	Individuel écrit: Cet que moi qui c'est et on risque pas d'oublier	Individuel écrit: Moi j'aime pas a l'oral car par écrit j'ai du temps à réfléchir et si je veux une fois revoir se que j'ai pensé je peut	Individuel oral: Car j'aime bien on se dit "la prof est contente de moi"	Individuel oral: Car pour moi je trouve que c'est plus important et que je vais apprendre mieux	Individuel écrit: Plus temps pour penser	Individuel oral: Je comprend mieux les choses	Individuel écrit: On apprend plus	Individuel écrit: Par écrit pour avoir plus de temps pour mieux comprendre et moi seul parce que j'ai pas envie de savoir le feedback des autres	Collectif écrit: C'est plus facile à s'en souvenir	Individuel oral: Comme sa je si j'ai du problème de tan	Individuel oral: Car je trouve que c'est mieux pour nous d'entendre les choses et sa fait aussi plaisir si il y a des bonnes choses		
Question 10 (collec. oral vs collec. écrit)	Collectif oral: Parce-que on comprend mieux	Collectif oral: Parce que c'est plus facile	Collectif oral: Parce que a l'oral c'est plus facile	Collectif oral: Car on ressent mieux ce que nous dit	Collectif oral: par ce que ça m'aide plus	Collectif oral: C'est mieux	Collectif oral: Comme ça tout le monde peut l'entendre	Collectif oral: C'est plus simple à comprendre	Collectif oral: C'est moins ennuyeux et plus cool	Collectif oral: On peut tous écouter des fautes qu'on aurait pu éviter	Collectif oral: On peut tous écouter des fautes qu'on aurait pu éviter	Collectif écrit: on peut donner notre avis	Collectif écrit: car il y a moins de bruit (on se concentre mieux)	Collectif oral: Car imaginons on est entrain de travailler et qu'elles nous dit un truc on vas mieux travailler	Collectif oral: Plus simple et direct	Collectif oral: Sa m'aide à comprendre les cestions des autres personnes	Collectif écrit: Sa me motive avec la classe	Collectif écrit: Par écrit pour avoir plus de temps pour comprendre	Collectif oral: Car toute la classe ça concerne tout les élèves et c'est un peu global	Collectif écrit: Comme sa si je fait de l'écriture les autres puive me le dire	Collectif oral: Si on a des question c'est plus simple	
Question 11 (type de fb en début de séquence)	Collectif oral	Individuel oral	Individuel oral	Individuel oral	Individuel oral	Individuel oral	Individuel écrit	Collectif oral	Collectif écrit	Collectif oral	Individuel écrit	Collectif écrit	Collectif oral	Collectif écrit	Collectif oral	Collectif oral	Collectif écrit	Collectif écrit	Collectif oral	Collectif écrit	Collectif écrit	
Question 12 (type de fb après exercice)	Individuel oral	Individuel oral	Individuel écrit	Individuel oral	Individuel oral	Individuel oral	Individuel écrit	Collectif oral	Collectif oral	Collectif écrit/collectif oral	Individuel écrit	Individuel oral/collectif oral	Individuel oral	Individuel oral	Collectif oral	Collectif oral	Individuel écrit	Individuel écrit	Individuel écrit	Individuel oral	Individuel oral	
Question 13 (type de fb en phase d'entraînement)	Individuel écrit	Individuel oral	Individuel écrit	Individuel oral	Individuel oral	Collectif oral	Individuel écrit	Collectif oral	Collectif oral	Collectif écrit/collectif oral	Collectif oral	Individuel écrit	Individuel oral	Individuel oral	Collectif oral	Collectif écrit	Collectif écrit	Individuel écrit	Individuel écrit	Individuel oral	Individuel oral	
Question 14 (type de fb en phase de consolidation)	Collectif écrit	Collectif oral	Individuel écrit	Individuel oral	Individuel oral	Individuel écrit/individuel oral	Individuel écrit	Collectif oral	Collectif oral	Collectif écrit	Collectif écrit	Collectif écrit	Individuel écrit	Individuel écrit	Individuel écrit	Collectif oral	Collectif oral	Individuel écrit	Individuel écrit	Individuel écrit	Individuel oral	
Question 15 (remarques sur les fb de l'enseign.)										Les feedback doivent motiver les élèves		Non cet bien comme elle fait car elle fait a l'oral pour tout le monde à l'écrit pour les test!		Non pas forcément (mais ça fait toujours du bien)	Sa fait toujours plaisir donc peut-être en recevoir plus					En histoire des fois il y a des choses ennuyante et si on reste que ass ça le era plus peut-être faire des quiz ou autre sa sera plus cool		

Résultats classe de Y:

Préférences générales:

Feedback détaillé vs juste/faux		Préférence écrit vs oral		Préférence individuel vs collectif		Préférence pour un feedback individuel		Préférence pour un feedback collectif	
Détaillé	16	Écrit	8	Individuel	17.5	Oral	11	Oral	16
Juste/faux	5	Oral	13	Collectif	3.5	Écrit	9	Écrit	3

Justification des choix:

Raisons motivant le choix de l'oral		Raisons motivant le choix de l'écrit		Raisons motivant le choix de l'individuel		Raisons motivant le choix du collectif		Raisons motivant le choix de l'écrit pour un fb individuel		Raisons motivant le choix de l'oral pour un fb individuel		Raisons motivant le choix de l'écrit pour un fb collectif		Raisons motivant le choix de l'oral pour un fb collectif	
Plus facile à comprendre	6	Non justifié	2	Mieux apprendre	2	Être avec ses amis	1	Plus facile à comprendre	2.5	Plus facile à comprendre	4	Moins de bruit	1	Plus facile à comprendre	4
Plus motivant	3	Plus facile à comprendre	0.5	Plus de discrétion	2	Entendre l'avis des autres	1	Plus discret	3	Possibilité de poser des questions	1	Pouvoir relire plus tard	1	Plus simple	3.5
Possibilité de poser des questions	3	Possibilité de relire plus tard	4.5	Plus personnalisé	10	Plus motivant	1	Possibilité de relire plus tard	3.5	Meilleure interaction	1	Plus motivant	1	Possibilité de poser des questions	1.5
Permet "d'apprendre à utiliser les oreilles"	1	Moins gênant	1	Plus motivant	3					Moins ennuyant	1			Injustifié	2
										Plus motivant	2			Plus motivant	2
										Plus personnalisé	1			Tout le monde peut écouter	3
										Non justifié	1				

Préférences selon le moment de l'apprentissage:

Préférence de type de feedback en début de séquence		Préférence de type de feedback en phase d'entraînement		Préférence de type de feedback en phase de consolidation		Préférence de type de feedback après une évaluation	
Individuel écrit	2	Individuel écrit	7.5	Individuel écrit	6	Individuel écrit	10.5
Individuel oral	5	Individuel oral	9.5	Individuel oral	7	Individuel oral	3.5
Collectif écrit	7	Collectif écrit	0	Collectif écrit	2.5	Collectif écrit	2
Collectif oral	7	Collectif oral	4	Collectif oral	5.5	Collectif oral	5

Résultats regroupés:

Moyennes	Moyenne envie d'apprendre	4.53	Motivation moyenne fb écrit	4.57
			Motivation moyenne fb oral	4.42
			Motivation moyenne fb individuel	4.67
			Motivation moyenne fb collectif	3.97

Préférences générales	Détailé vs juste/faux	Écrit vs oral	Individuel vs collectif	Préférence pour un feedback individuel	Préférence pour un feedback collectif
	Détailé	Écrit	Individuel (71%)	Écrit	Écrit
	Juste/faux	Oral	Collectif (29%)	Oral	Oral

Justification des choix	Raisons motivant le choix de l'oral	Raisons motivant le choix de l'écrit	Raisons motivant le choix de l'individuel	Raisons motivant le choix du collectif	Raisons motivant le choix de l'écrit pour un fb individuel	Raisons motivant le choix de l'oral pour un fb individuel	Raisons motivant le choix de l'écrit pour un fb collectif	Raisons motivant le choix de l'oral pour un fb collectif
	Plus facile à comprendre	Possibilité de relire plus tard	Plus personnalisé	Avoir l'avis des autres	Plus discret	Plus facile à comprendre	Pouvoir relire plus tard	Plus facile à comprendre
	Plus motivant	Non justifié	Plus motivant	Non justifié	Plus facile à comprendre	Plus motivant	Non justifié	Tout le monde peu écouter
	Possibilité de poser des questions	Moins gênant	Aimer apprendre seul	Être avec ses amis	Possibilité de relire plus tard	Non justifié	Moins de bruit	Plus motivant
	Contact humain	Plus motivant	Plus de discrétion	Moins stressant	Plus motivant	Plus personnalisé	Nie pas déranger les autres	Non justifié
	Apprendre à "utiliser ses oreilles"	Plus facile à comprendre	Mieux apprendre	Plus motivant	Meilleure concentration	Aide mieux	Plus discret	Plus simple
	Capte mieux l'attention		Non justifié		Plus rapide	Possibilité de poser des questions	Plus motivant	Possibilité de poser des questions
			Plus facile à comprendre			Plus rapide		
						Meilleure interaction		
						Moins ennuyant		

Préférences selon le moment de l'apprentissage	Préférence de fb en début de séquence	Préférence de type de fb en phase d'entraînement	Préférence de type de fb en phase de consolidation	Préférence de type de fb après une évaluation
	Individuel écrit	Individuel écrit	Individuel écrit	Individuel écrit
	Individuel oral	Individuel oral	Individuel oral	Individuel oral
	Collectif écrit	Collectif écrit	Collectif écrit	Collectif écrit
	Collectif oral	Collectif oral	Collectif oral	Collectif oral
	Donc: Oral	Donc: Oral	Donc: Oral	Donc: Oral
	Écrit	Écrit	Écrit	Écrit
	Individuel	Individuel	Individuel	Individuel
	Collectif	Collectif	Collectif	Collectif

Graphiques

