



## **Lucie MOTTIER LOPEZ**

*Professeur à l'Université de Genève*

**Les interactions dans la classe,  
un indispensable pour  
construire des apprentissages**

# SEMAINE INTERNATIONALE DE LA PÉDAGOGIE



## *Les interactions dans la classe, un indispensable pour construire des apprentissages*

Lucie Mottier Lopez

Université de Genève



21 octobre 2024 - Maison de la Création et de l'Innovation, 339 avenue centrale, 38400 Saint Martin d'Hères

# SEMAINE INTERNATIONALE DE LA PÉDAGOGIE



**Soutenir les apprentissages de l'élève : soutenir leur autorégulation et progressions**

**Par le moyen des interactions sociales et évaluations interactives**

- L'étayage de l'enseignant et de l'enseignante
- Des interactions entre élèves
- Des interactions collectives
- ...

Au regard d'attentes, de normes, de séquences d'enseignement, de contrats plus ou moins explicites dans la classe, au sein de l'école et au-delà



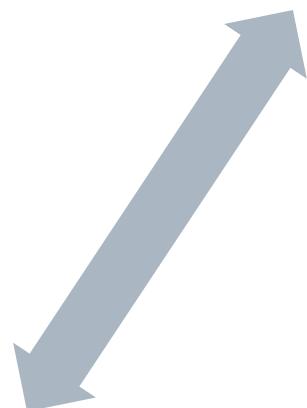
Focales  
dans cette conférence ...

Régulations et  
autorégulation



**Focales  
dans cette conférence ...**

Régulations et  
autorégulation



Interactions et  
dynamiques  
interactives



**Focales  
dans cette conférence ...**

Régulations et  
autorégulation

Interactions et  
dynamiques  
interactives

Situations et  
microcultures de  
classe





Focales  
dans cette conférence ...

Régulations et  
autorégulation

**Des régulations  
interactives situées**

liées à des enjeux d'enseignement  
et d'apprentissages scolaires

Interactions et  
dynamiques  
interactives

Situations et  
microcultures de  
classe

# SEMAINE INTERNATIONALE DE LA PÉDAGOGIE



## Sommaire

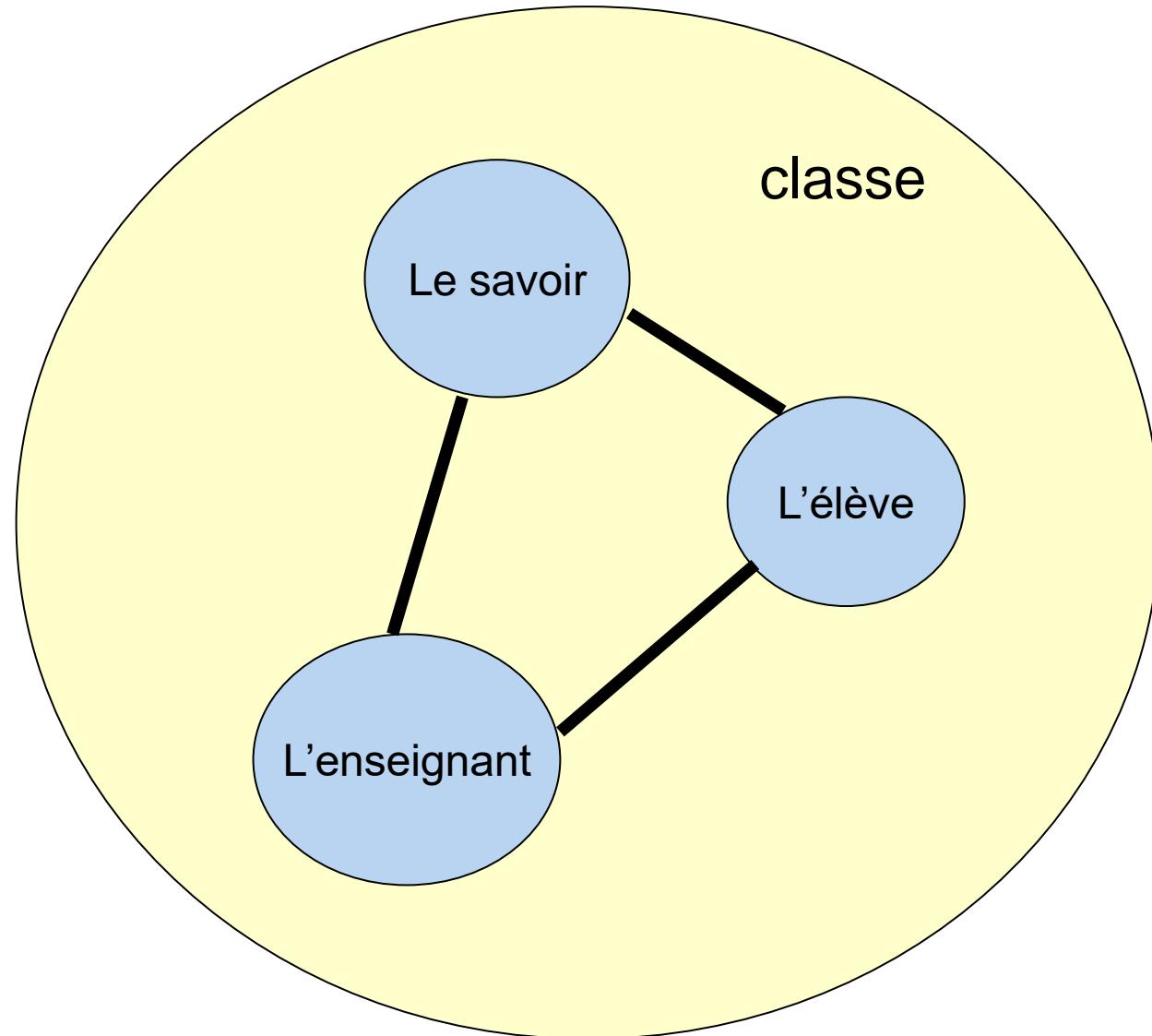
### Prolégomènes

- I. Au cœur des processus d'apprentissage : la régulation
- II. Les interactions en classe pour soutenir les régulations en classe
- III. Les régulations interactives située : les microcultures de classe

**Spécificité du contexte  
de la classe**

**Spécificité du contexte  
scolaire**

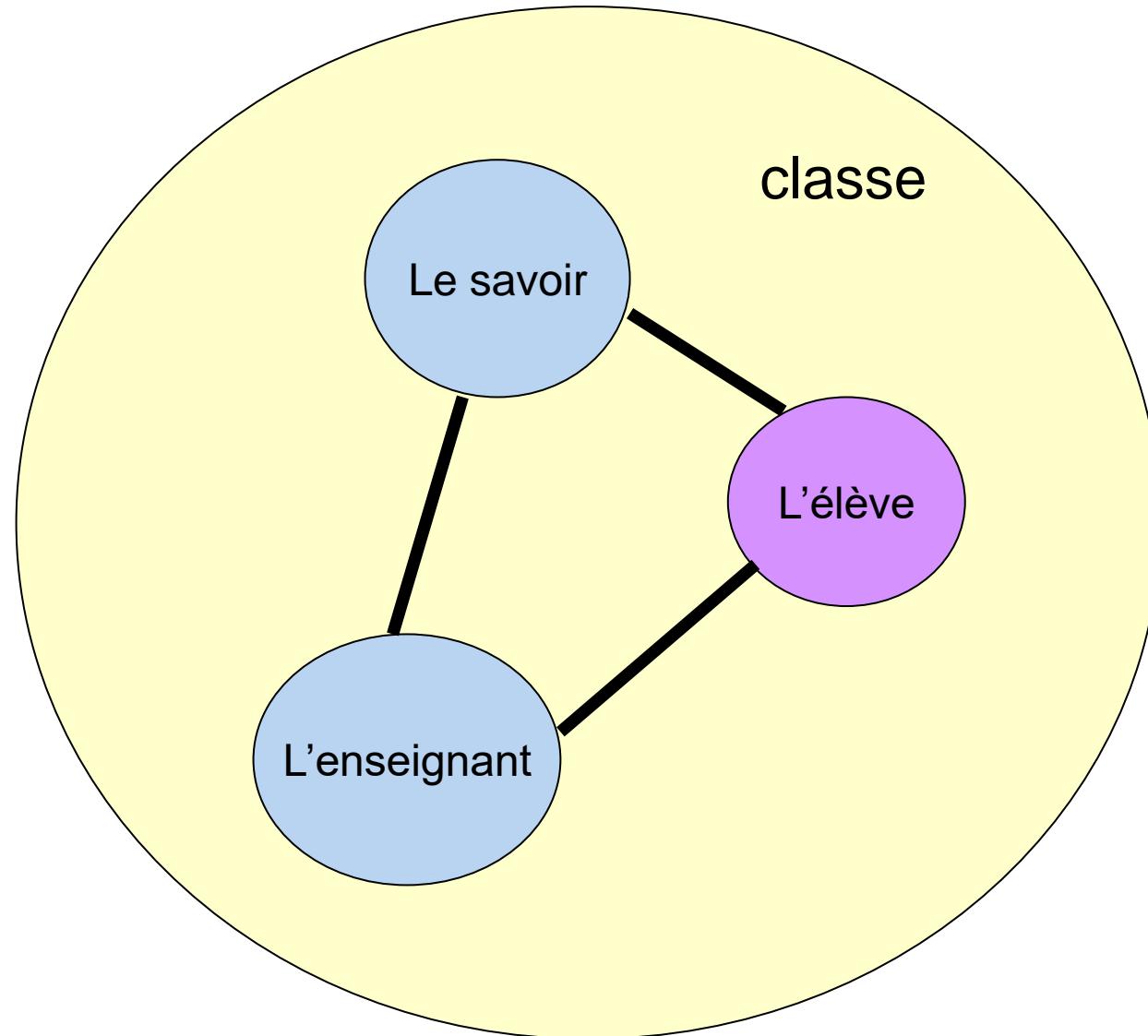
Triade du système didactique



**Spécificité du contexte  
de la classe**

**Spécificité du contexte  
scolaire**

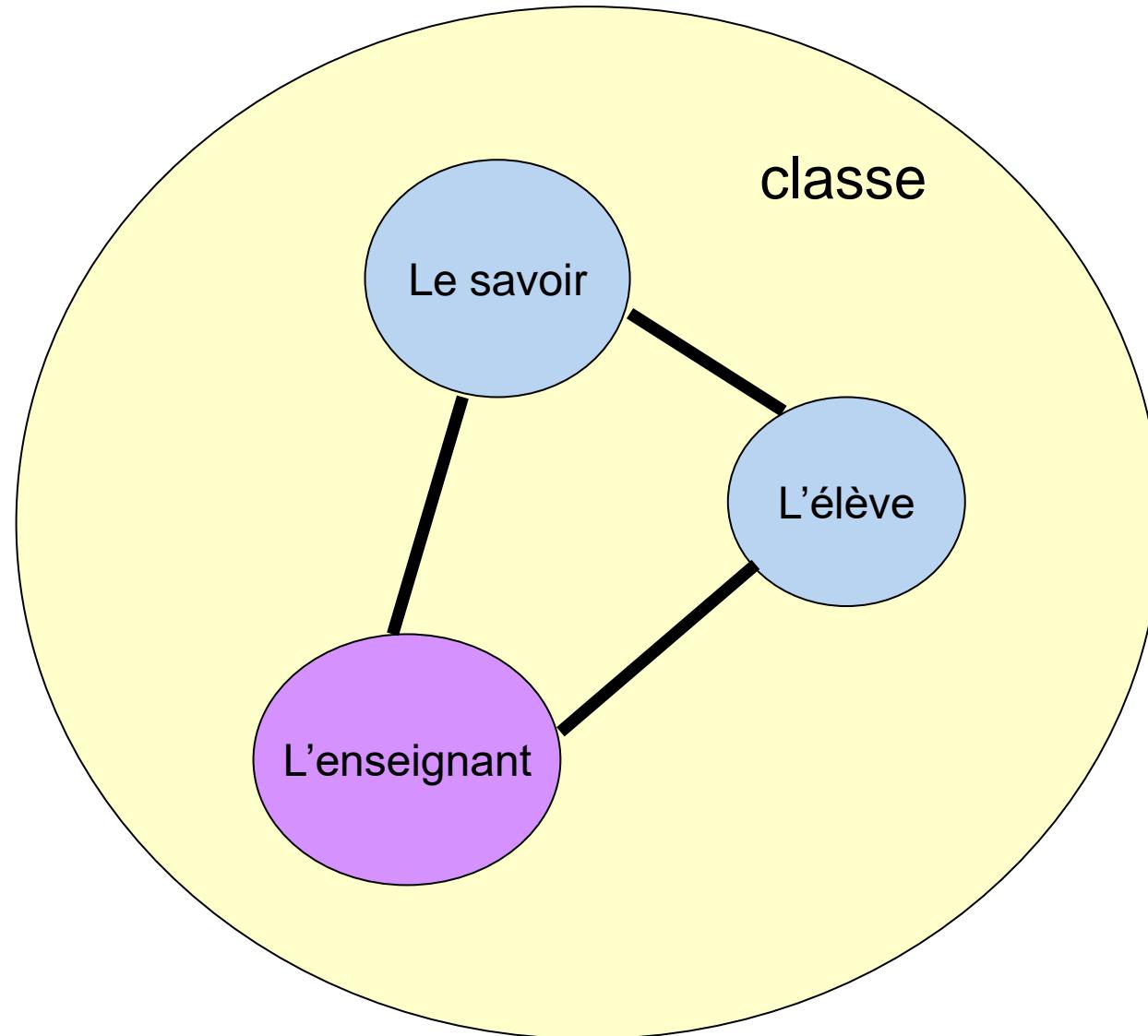
Triade du système didactique



**Spécificité du contexte  
de la classe**

**Spécificité du contexte  
scolaire**

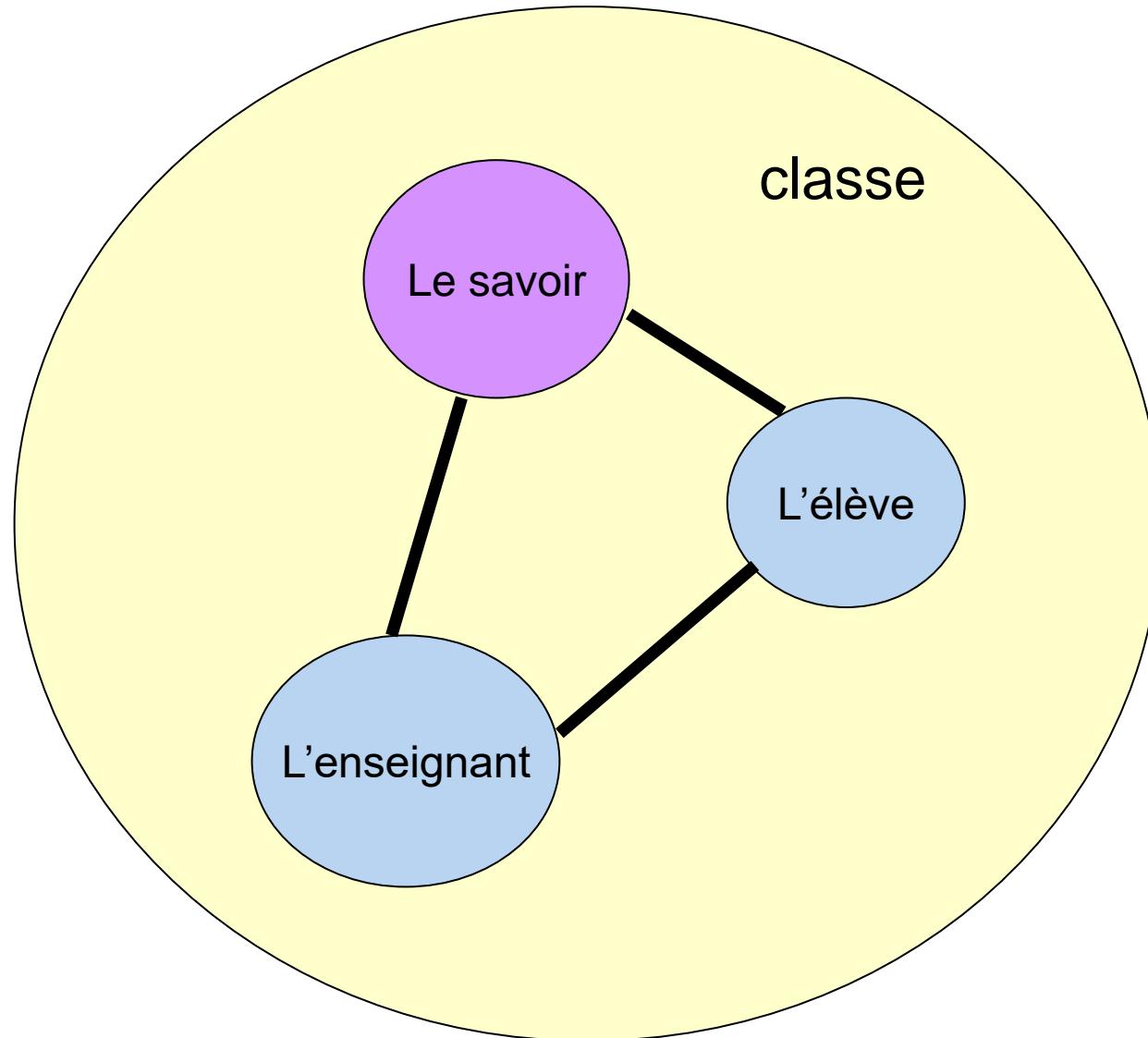
Triade du système didactique



**Spécificité du contexte  
de la classe**

**Spécificité du contexte  
scolaire**

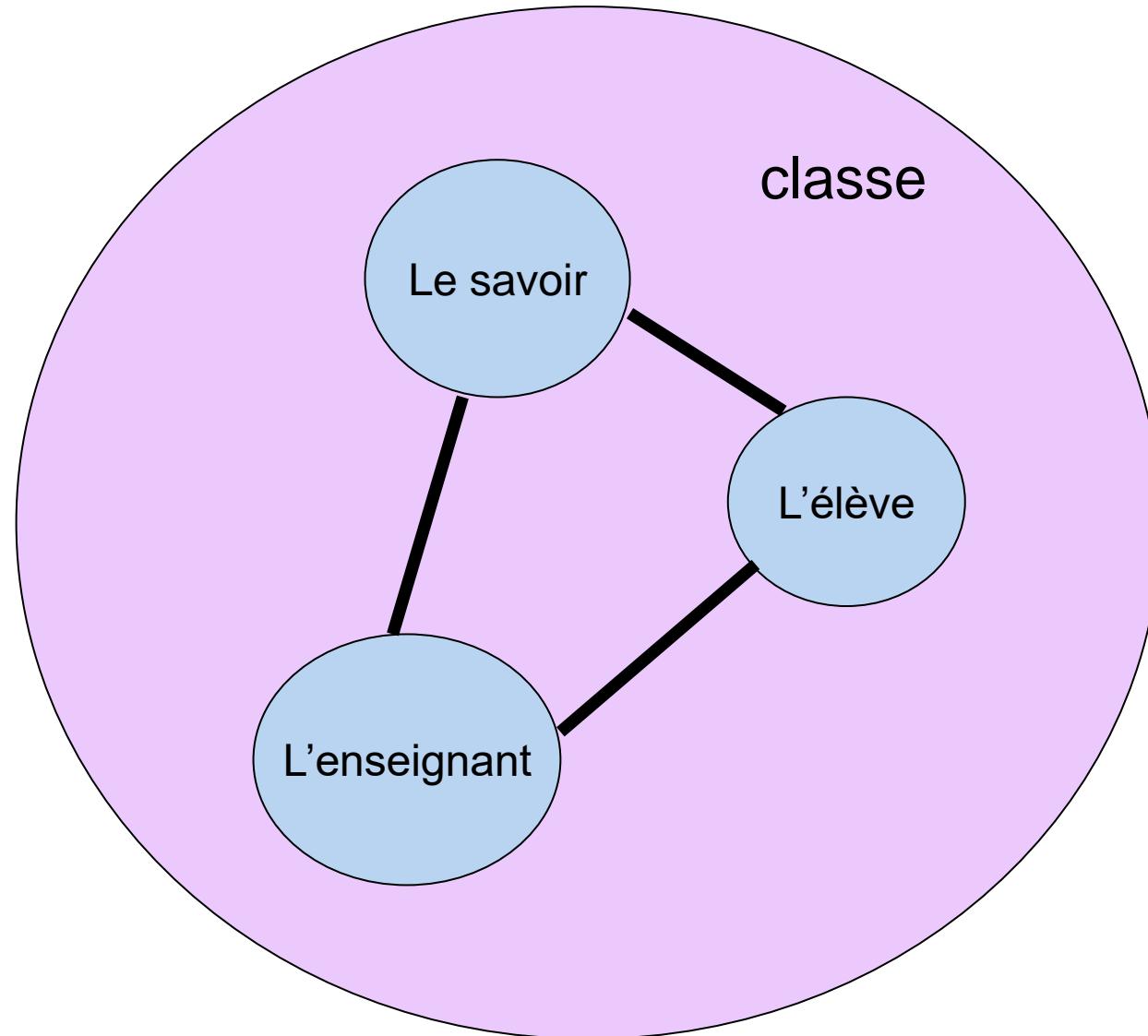
Triade du système didactique



**Spécificité du contexte  
de la classe**

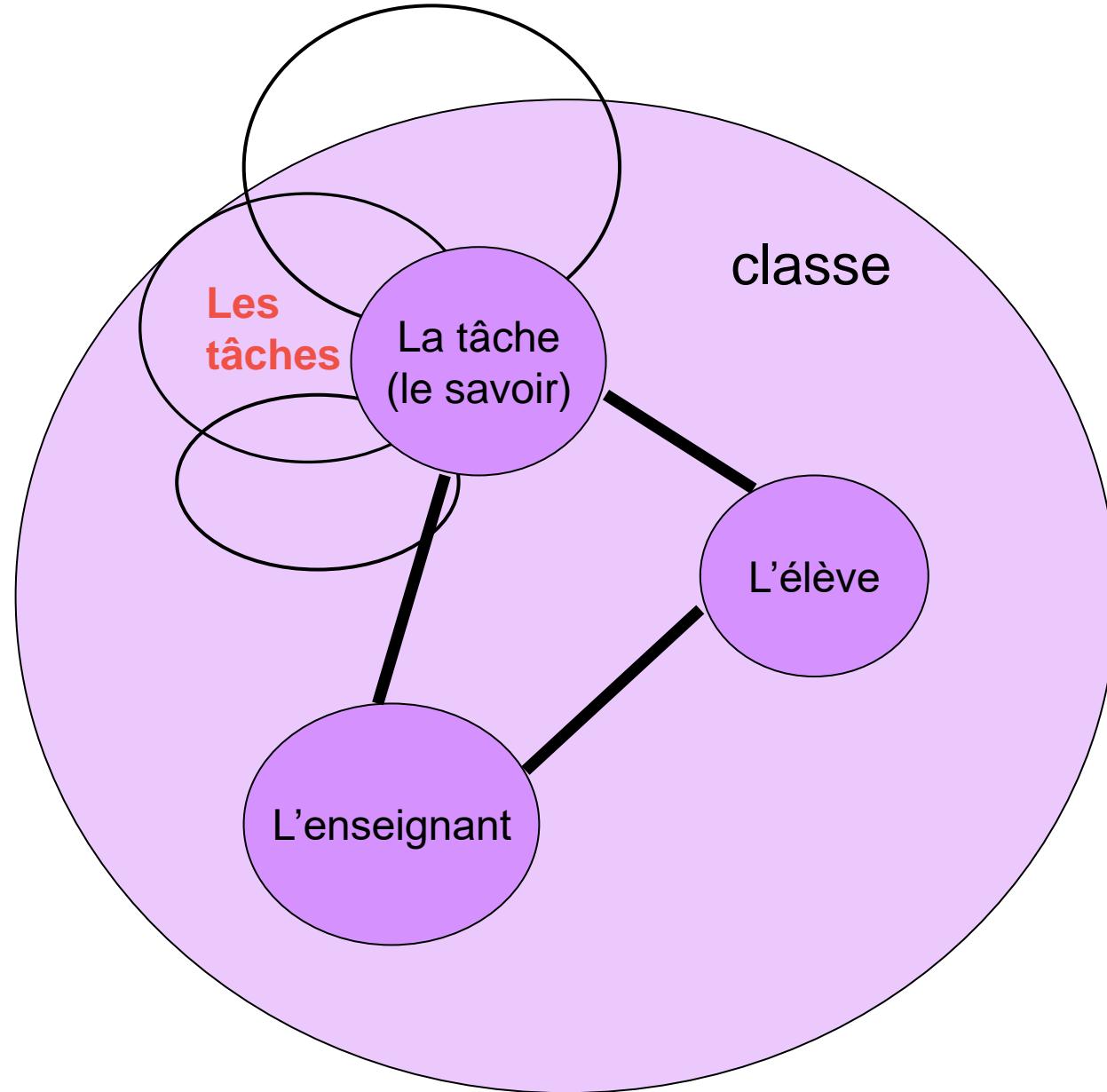
**Spécificité du contexte  
scolaire**

Triade du système didactique



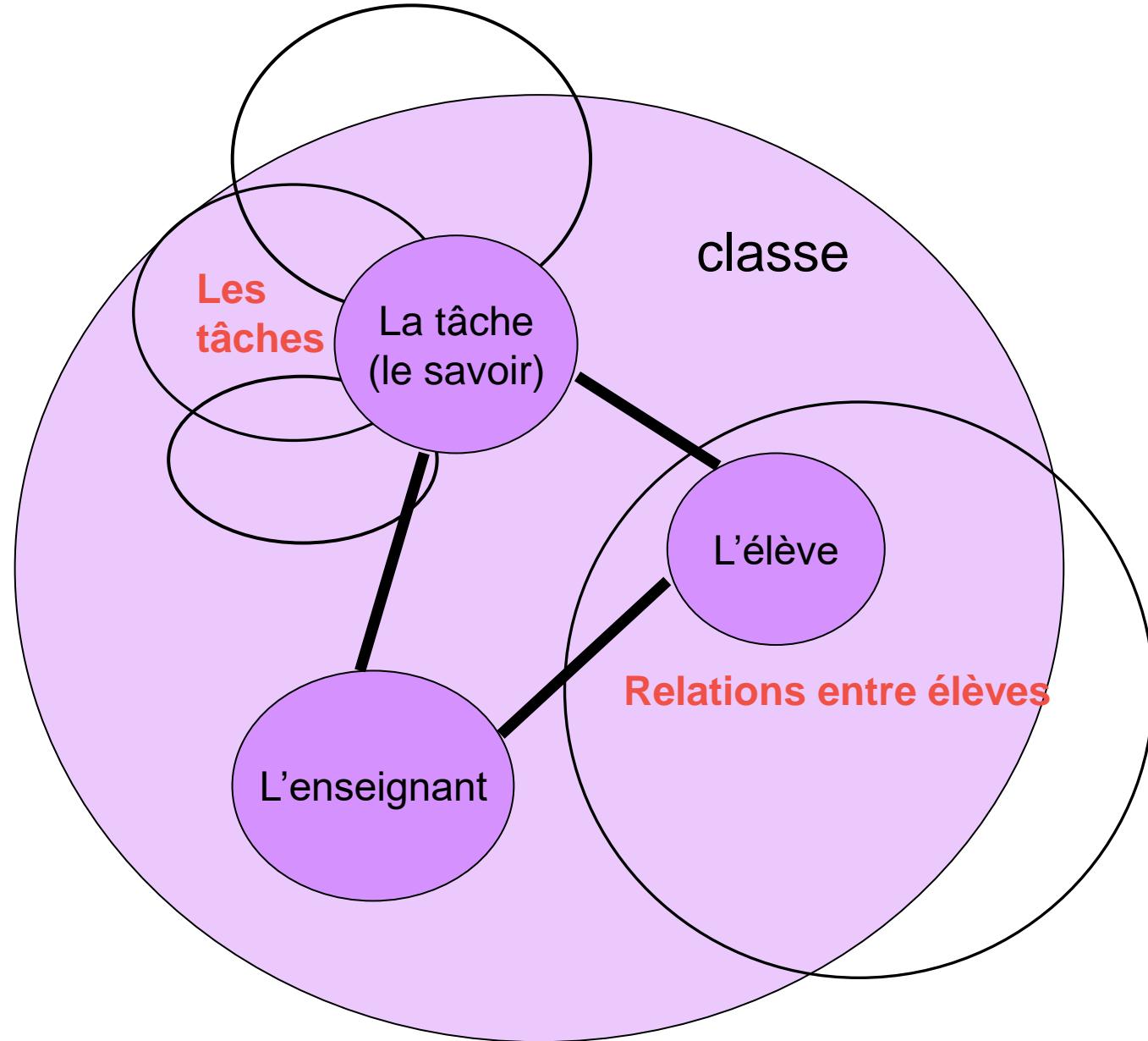
**Spécificité du contexte  
de la classe**

**Spécificité du contexte  
scolaire**



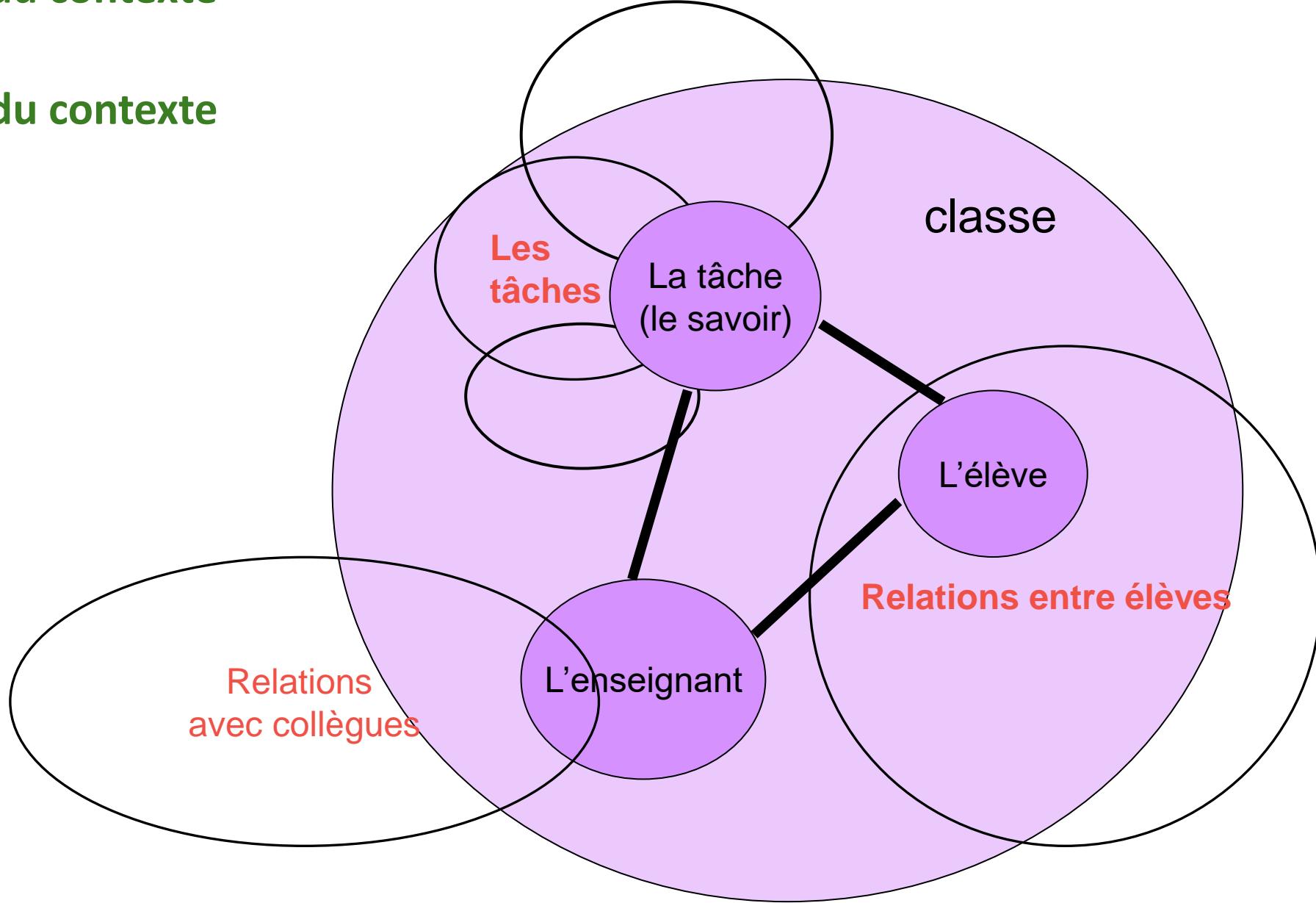
**Spécificité du contexte  
de la classe**

**Spécificité du contexte  
scolaire**



**Spécificité du contexte  
de la classe**

**Spécificité du contexte  
scolaire**

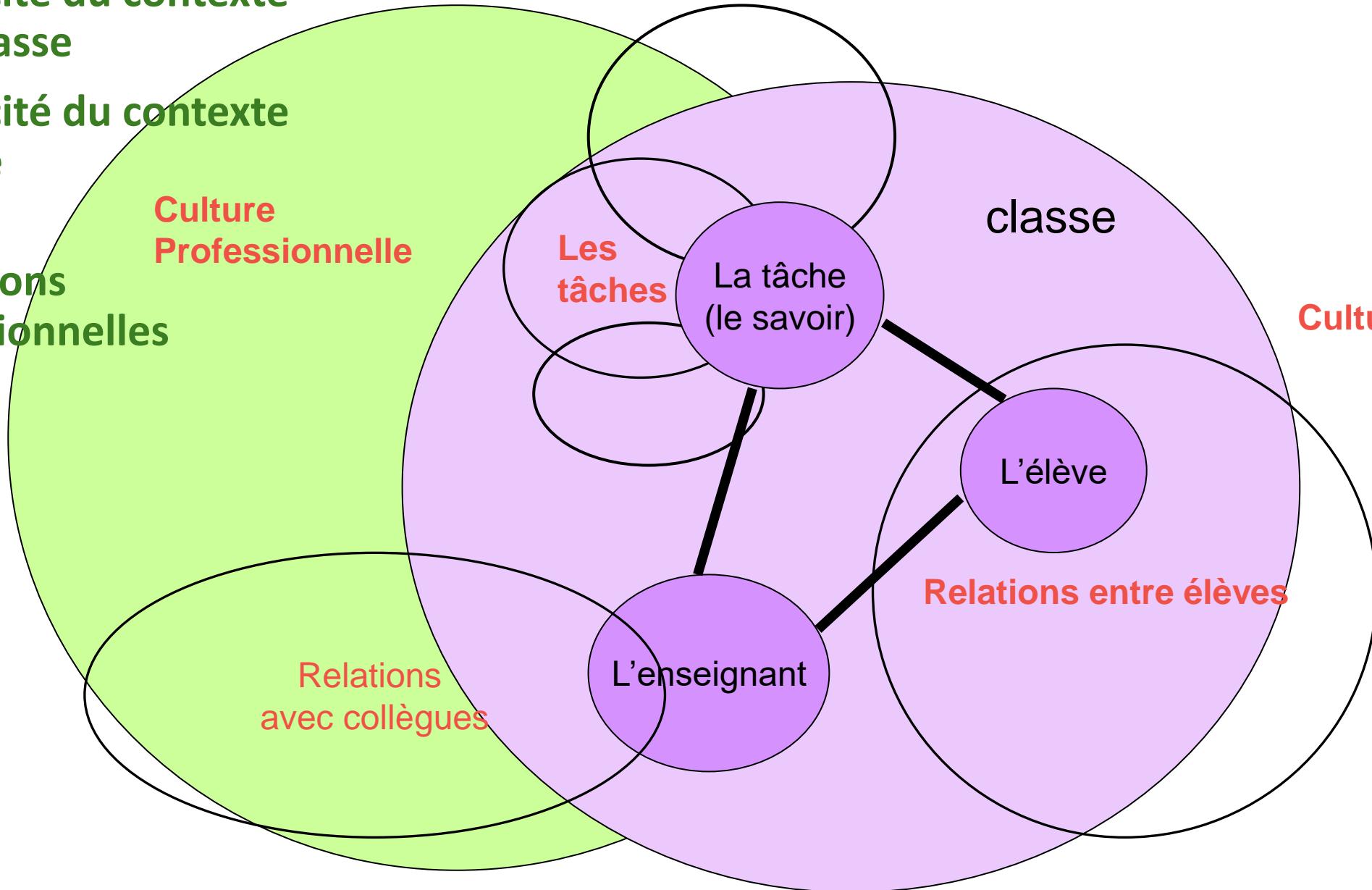


**Spécificité du contexte de la classe**

**Spécificité du contexte scolaire**

**Des formations professionnelles**

**Ecole / Etablissement / Système scolaire**



# SEMAINE INTERNATIONALE DE LA PÉDAGOGIE



*Les interactions dans la classe, un indispensable pour construire des apprentissages*

I. Au cœur des processus d'apprentissage :  
la régulation

# Allal (2007) : la régulation est au centre des théories d'apprentissage

**Adaptation, ajustement, étayage, guidage, contrôle, réorientation de l'action, etc.**

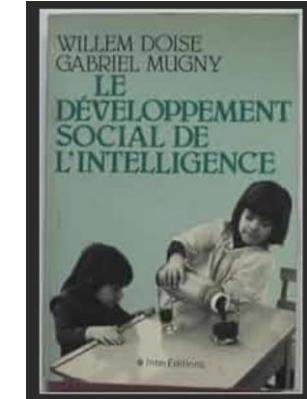
## Dans des conceptualisations variées

1. contingences de renforcement de la théorie bélavioriste
2. processus d'équilibration dans le constructivisme piagétien
3. modèles cybernétiques du cognitivisme
4. médiation sociale dans la théorie vygotskienne
5. structures de participation dans l'apprentissage situé

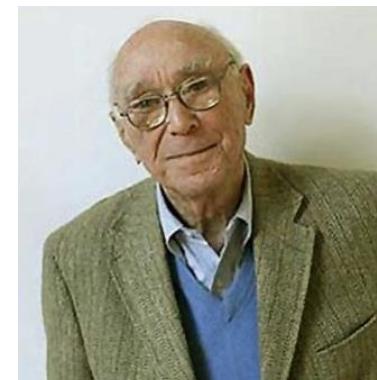
Les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant (Allal, 2007)



Jean Lave



Lev S. Vygotsky



Jérôme Bruner



Portrait de Jean Piaget.

# On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One

Anna Sfard

Educational Researcher

Vol. 27, No. 2 (Mar., 1998), pp. 4-13 (10 pages)

Published By: American Educational Research Association



<https://doi.org/10.2307/1176193>

<https://www.jstor.org/stable/1176193>

## Deux « métaphores » pour problématiser les théories d'apprentissage

### 1. Apprentissage vu comme une acquisition de connaissances

- Connaissances = **des représentations mentales symboliques**
- L'activité cognitive = mener des opérations sur ces symboles
- Apprendre = acquérir ces symboles
- Enseigner = trouver des moyens efficaces pour faciliter cette acquisition

# On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One

Anna Sfard

Educational Researcher

Vol. 27, No. 2 (Mar., 1998), pp. 4-13 (10 pages)

Published By: American Educational Research Association



<https://doi.org/10.2307/1176193>

<https://www.jstor.org/stable/1176193>

## Deux « métaphores » pour problématiser les théories d'apprentissage

### 2. Apprentissage vu comme une participation à des pratiques sociales

- **Des processus sociaux et culturels**
  - Les interactions entre pairs
  - Les interactions entre novices et experts
  - L'usage d'outils
  - Les négociations de significations
  - Les pratiques partagées, les normes, les valeurs
  - La culture / les cultures

# On Two Metaphors for Learning and the **Dangers of Choosing Just One !**

Anna Sfard

1. Apprentissage vu comme une acquisition de connaissances
2. Apprentissage vu comme une participation à des pratiques sociales

**Table 1**  
*The Metaphorical Mappings*

<b>Acquisition metaphor</b>		<b>Participation metaphor</b>
Individual enrichment	Goal of learning	Community building
Acquisition of something	Learning	Becoming a participant
Recipient (consumer), (re-)constructor	Student	Peripheral participant, apprentice
Provider, facilitator, mediator	Teacher	Expert participant, preserver of practice/discourse
Property, possession (individual, public)	Knowledge, concept	Aspect of practice / discourse/ activity
Having, possessing	Knowing	Belonging, participating, communicating

# On Two Metaphors for Learning and the *Dangers of Choosing Just One !*

Anna Sfard

## Choix de la notion de régulation

- L'autorégulation ou régulation dite interne

- Un processus mental ou une démarche propre à l'apprenant

- La régulation dite externe

- Un processus ou une démarche soutenue par des ressources contextuelles (sociales, matérielles)

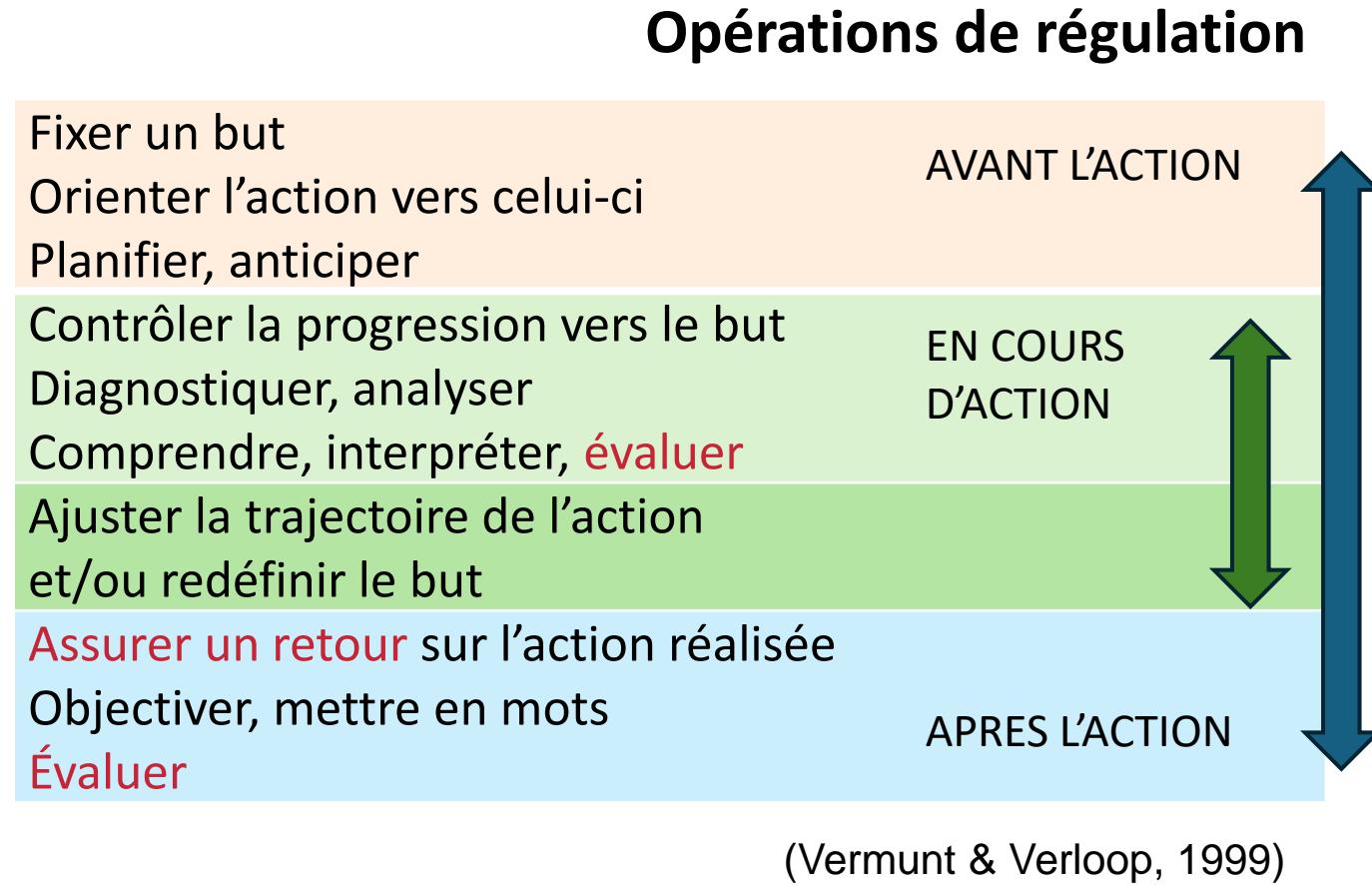
- La co-régulation

- Plusieurs définitions ! Notre choix : relation de co-constitution entre interne et externe (Mottier Lopez, 2016)



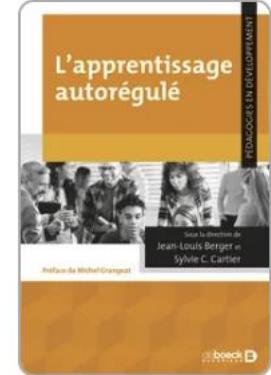
La régulation a pour finalité générale d'assurer **l'adaptation** du fonctionnement d'un système en interaction avec son environnement (Piaget, 1975)

## Différentes centrations ...



### Apprentissage autorégulé

(Cartier & Berger, 2023)



Façon dont l'élève ou l'étudiant prend en charge son propre apprentissage : comment il mobilise des stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives, comment il se motive ou encore comment il gère son travail et son environnement en vue d'atteindre les objectifs fixés ou qu'il se fixe

# Nous retiendrons ...

- La régulation peut être **statique** (retour à l'état initial) / elle peut être **dynamique** (progression)
- Elle peut être **conforme** aux attentes et objectifs pédagogiques / ou **non-conforme**. Elle peut être **dysfonctionnelle** (e.g., Laveault, 2007)
  - Tout n'est pas régulation !
- L'enseignant ne « régule » pas directement l'apprentissage de l'élève, il ne peut que « soutenir »

## Pose la question ...

- de l'agentivité de l'élève
- de sa prise de conscience
- de son intentionnalité
- de sa motivation à s'autoréguler
- de la finalité de son action

... de la voix de l'élève et  
de son implication ...

*Qu'est-ce que cela  
veut dire : solliciter  
et prendre en  
compte la voix des  
élèves ?*

# Questionnement pédagogique en classe

- Comment promouvoir des régulations génératrices d'apprentissages ? Par quels environnements et dispositifs didactiques et pédagogiques ?
- **Quelles interventions de l'enseignant**, quel matériel didactique, quelles situations d'apprentissage, quel type **d'interactions entre pairs**, quels outils, etc.?
- ...

Domaine cognitif

Domaine affectif

Domaine social

Domaine prosocial

## Questionnement de recherche sur les processus de régulation et d'autorégulation liés aux situations d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation

- Centration sur les interactions sociales
- Visant une implication active de l'élève

*Didactiques des différentes disciplines scolaires – spécificité des objets de savoirs*

# SEMAINE INTERNATIONALE DE LA PÉDAGOGIE



*Les interactions dans la classe, un indispensable pour construire des apprentissages*

**II. Les interactions en classe**  
pour soutenir la régulation des apprentissages des élèves

# Distinctions classiques

Interactions entre pairs (élèves) → **régulations interactives entre pairs**



Relation symétrique

Relation asymétrique  
(dissymétrique)

Interactions entre enseignant(s) et élève(s)

→ **régulations interactives enseignant(s)-élève(s)**



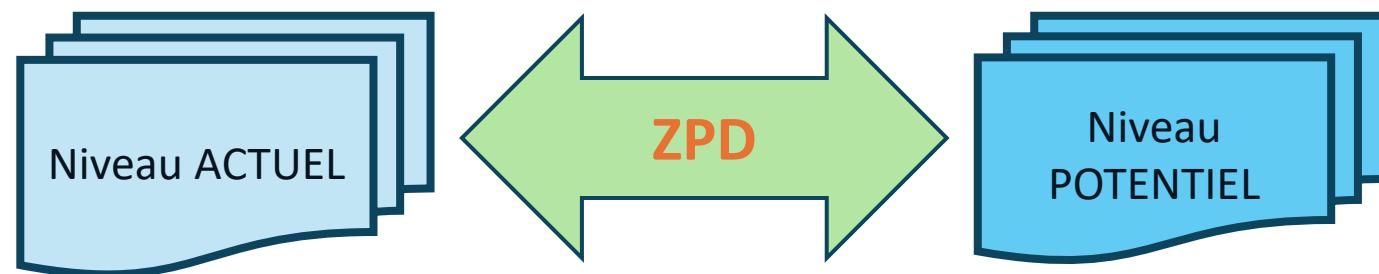
Interactions de tutelle, étayage, ...  
ZPD (e.g., Vygotsky, 1935/1985; Bruner, 1983)  
Interactions collectives, ...  
(e.g., Mottier Lopez, 2008)

**Relation asymétrique**

# Zone Proximale de Développement

L'enfant apprend non pas ce qu'il sait faire tout seul

→ mais **ce qu'il ne sait pas encore faire et qui lui est accessible en collaboration avec une personne plus compétente** (un-e adulte, l'enseignant-e)

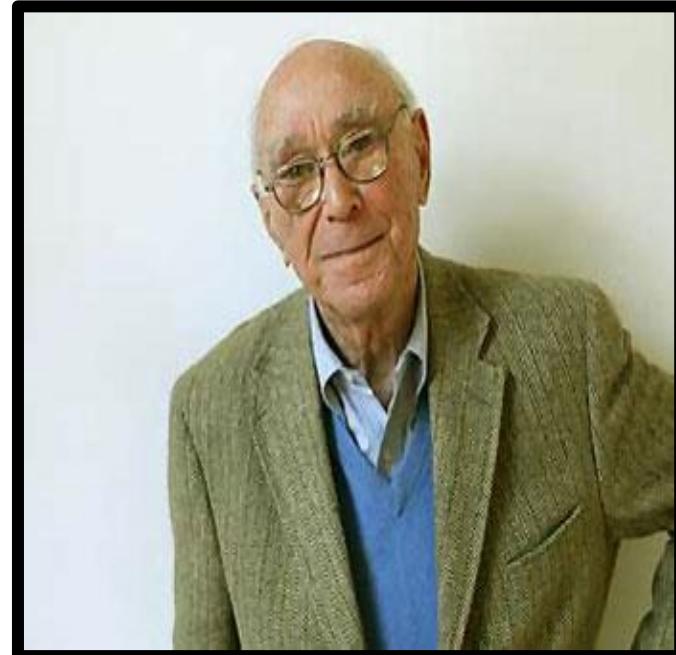


# Etayage et désétyage

Bruner, J. S. (1983), *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.



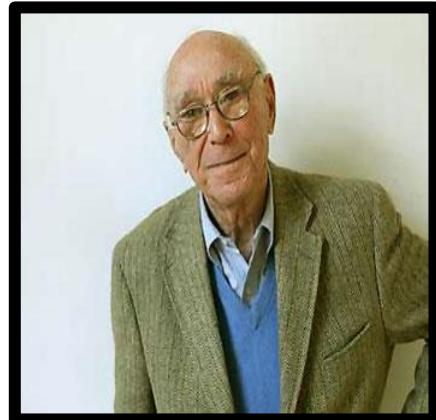
Jerome Bruner vers 1936.



1915-2016

# Etayage et désétyage

Bruner, J. S. (1983), *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.



## Les 6 fonctions d'etayage

1. Enrôlement dans la tâche
2. Réduction des degrés de liberté
3. Le maintien de l'orientation
4. La signalisation des caractéristiques déterminantes
5. Le contrôle de la frustration
6. La démonstration

# **Etude des processus interactifs qui suscitent les apprentissages** (Bachmann & Grossen, 2007, p. 131)

*Analyse qualitative des modalités d'interactions entre pairs, avec un « expert » (guidage)*

## **Deux types de régulation sociocognitive :**

### **- Etablissement d'une base intersubjective commune**

pour partager certains présupposés sur la définition de la situation et de la tâche : focalisation conjointe sur certains éléments de la tâche, reprise ou élaboration du discours de l'autre, coordination des actions, réciprocité, mutualité, etc.

### **- Rupture de certaines formes d'inter-compréhension**

désaccords sur une solution, arguments discordants, définitions différentes de la situation ou de la tâche, remises en question, etc.

### **Double mouvement de continuité-discontinuité**

(Bachmann & Grossen, 2007; Baudrit, 2009)

Régulations menant à une intersubjectivité commune → continuité	Régulations menant à des ruptures de l'intercompréhension → discontinuité
Logique de coordination → complémentarité, association de ressources	Logique d'opposition → divergence de points de vue, désaccords
Collaboration constructive → coordinations sociales	Collaboration contradictoire → choc d'idées

**Relation symétrique**

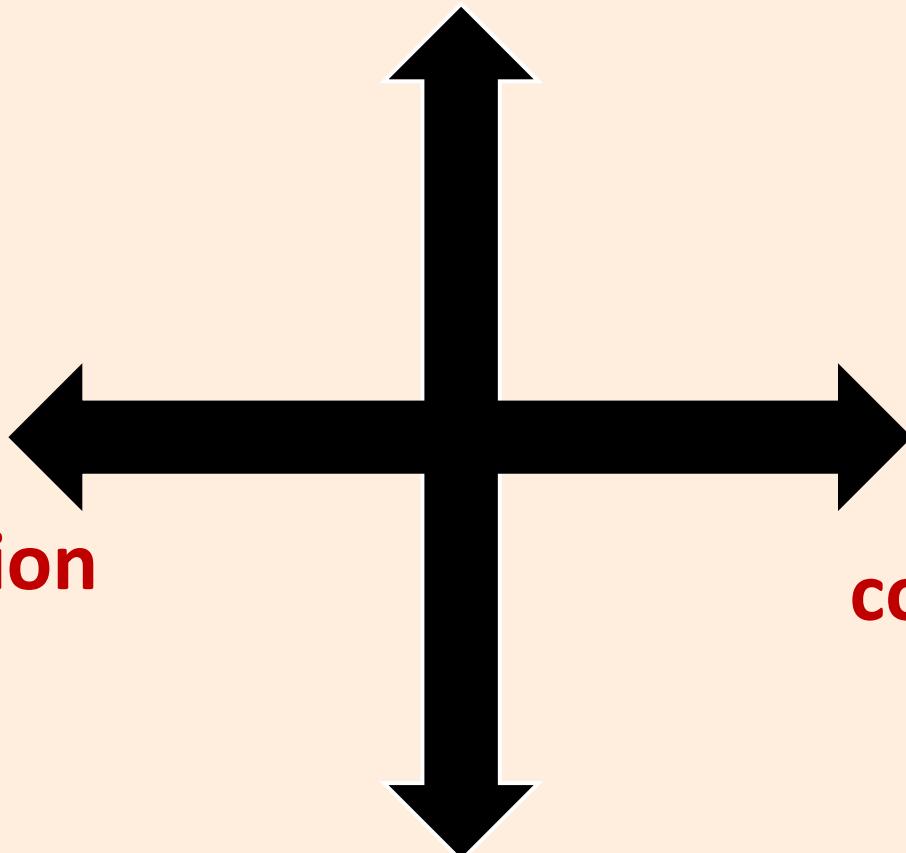
**Continuité**

**Compréhension  
commune**

**Discontinuité**

**Rupture de  
compréhension**

**Relation asymétrique**



## Relation symétrique

Construire une compréhension commune de l'énoncé d'un problème

**Continuité**

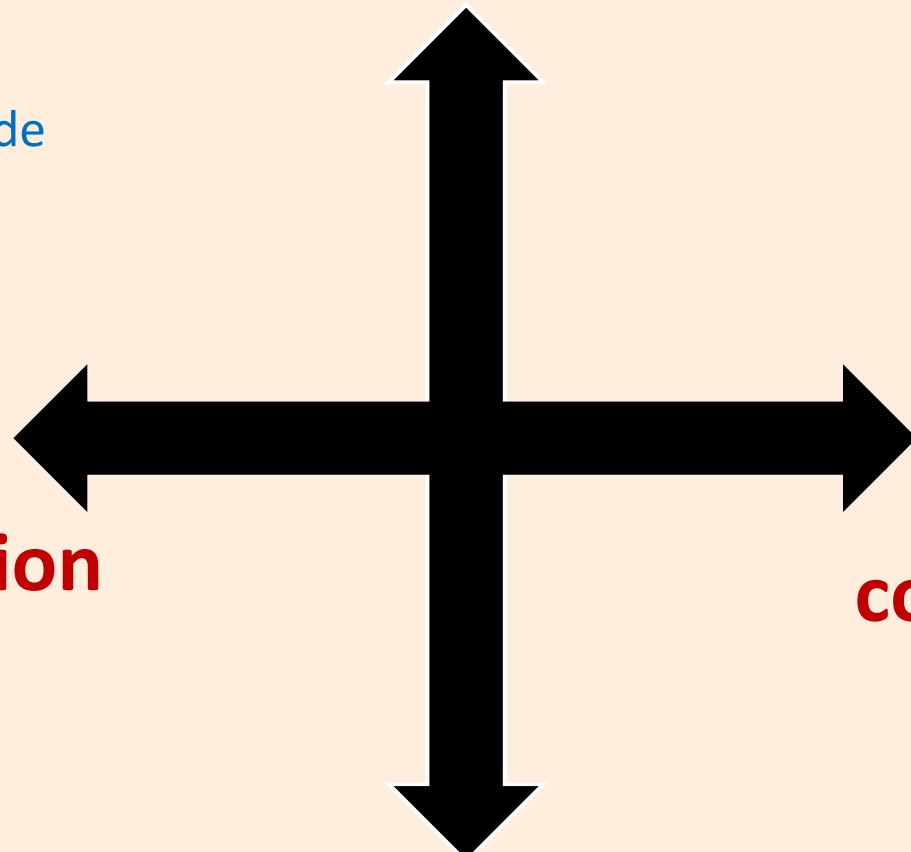
**Compréhension commune**

Construire une compréhension commune de l'énoncé d'un problème

**Discontinuité**

**Rupture de compréhension**

## Relation asymétrique



## Relation symétrique

Construire une compréhension commune de l'énoncé d'un problème

**Continuité**

**Compréhension commune**

Construire une compréhension commune de l'énoncé d'un problème

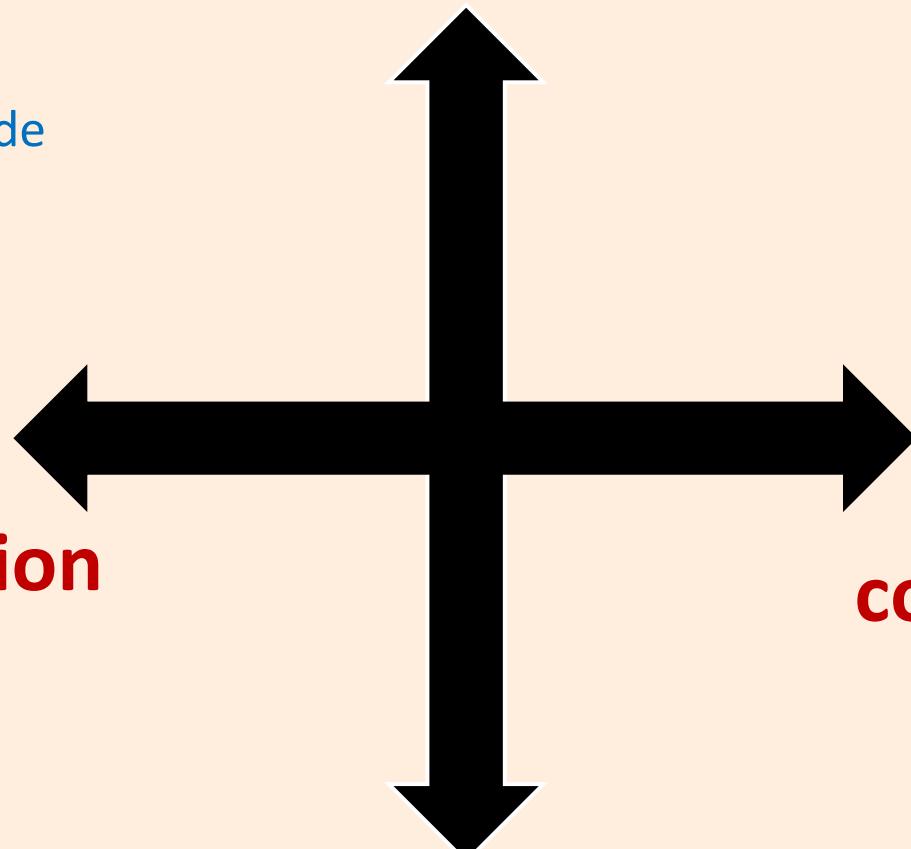
TG : Confrontation de points de vue – conflits socio-cognitifs, etc.

**Discontinuité**

**Rupture de compréhension**

MEC : expliquer des résolutions différentes, les confronter, débattre, etc.

## Relation asymétrique



*Domaine  
cognitif*

*Domaine  
affectif*

*Domaine  
prosocial*

*Domaine  
social*

## **Relation symétrique**

Quelles régulations  
interactives pour quels buts  
/ objectifs ?

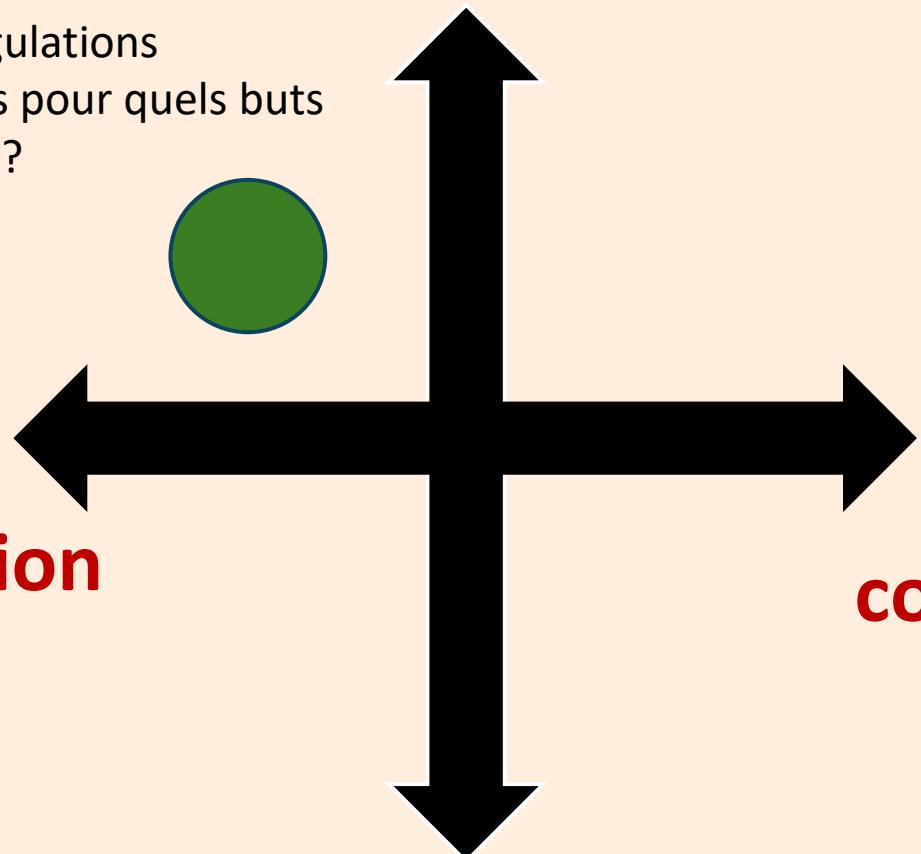
**Continuité**

**Compréhension  
commune**

**Discontinuité**

**Rupture de  
compréhension**

## **Relation asymétrique**



*Didactiques  
et  
spécificités  
des objets de  
savoir*

Domaine  
cognitif

Domaine  
affectif

Domaine  
prosocial

Domaine  
social

**Continuité**

**Compréhension  
commune**

**Discontinuité**

**Rupture de  
compréhension**

## Relation symétrique

Quelles régulations  
interactives pour quels buts  
/ objectifs ?

Quelles régulations  
interactives pour quels buts  
/ objectifs ?

Quelles régulations  
interactives pour quels buts  
/ objectifs ?

Quelles régulations  
interactives pour quels buts  
/ objectifs ?

## Relation asymétrique

*Didactiques  
et  
spécificités  
des objets de  
savoir*

## Quelques questionnements en contexte scolaire

- Quelles interventions de l'enseignant ? À quels moments ? Pour quelles « dynamiques » sociales ? Pour quels élèves (différenciation) ?
- Comment organiser et structurer les interactions sociales entre pairs ? A quels moments ? Pour quelles « dynamiques » sociales ? Pour quels élèves (différenciation) ? Etc.
- Pour quels bénéfices ? Sur quelles dimensions de l'apprentissage ?
- Etc.

**Enjeux des microcultures de classe**

# Etayage ou « guidage » de l'enseignant

Guidage selon Rogoff (1990)

- prendre de l'information
- l'interpréter
- formuler un **feedback**
  - afin d'enclencher des régulations interactives
  - pour soutenir l'autorégulation de l'élève (des élèves)
  - Pour décider des régulations de son enseignement, de ses dispositifs, etc.

## Les 6 fonctions d'étayage (Bruner)

1. Enrôlement dans la tâche
2. Réduction des degrés de liberté
3. Le maintien de l'orientation
4. La signalisation des caractéristiques déterminantes
5. Le contrôle de la frustration
6. La démonstration

= activité interprétative et évaluative dans l'interaction

→ Puissante en termes d'effet de progression (e.g., Hattie & Timperley, 2007)

# Etayage ou « guidage » de l'enseignant

- prendre de l'information.
- l'interpréter,
- formuler un feedback
- afin d'enclencher des changements
- pour soutenir et encourager
- Pour décider de la suite des dispositifs

= activité interprétative

→ Puissante en

Timperley, 2007)

Guidage selon Rogoff (1990)

Tout guidage et tout feedback ne se « valent » pas ...

Caractérisation des guidages interactifs de l'enseignant

**Guidages  
plus ou moins  
ouverts  
de l'enseignant**

**Variation en  
fonction des  
tâches, de leur  
réalisation**

**Variation en  
fonction des  
configurations  
sociales, des  
caractéristiques  
des élèves, etc.**

(Mottier Lopez, 2008,  
2015, Travaux de  
Seguel Tapia, 2023)

Guidage ciblé → Guidage ouvert				
Pas d'échanges directs	Initiations/Réponses de restitution	Initiations/Réponses de développement		
[PG-A]*	[PG-B]	[PG-C]	[PG-D (ou D-ciblé)]	[PG-E]

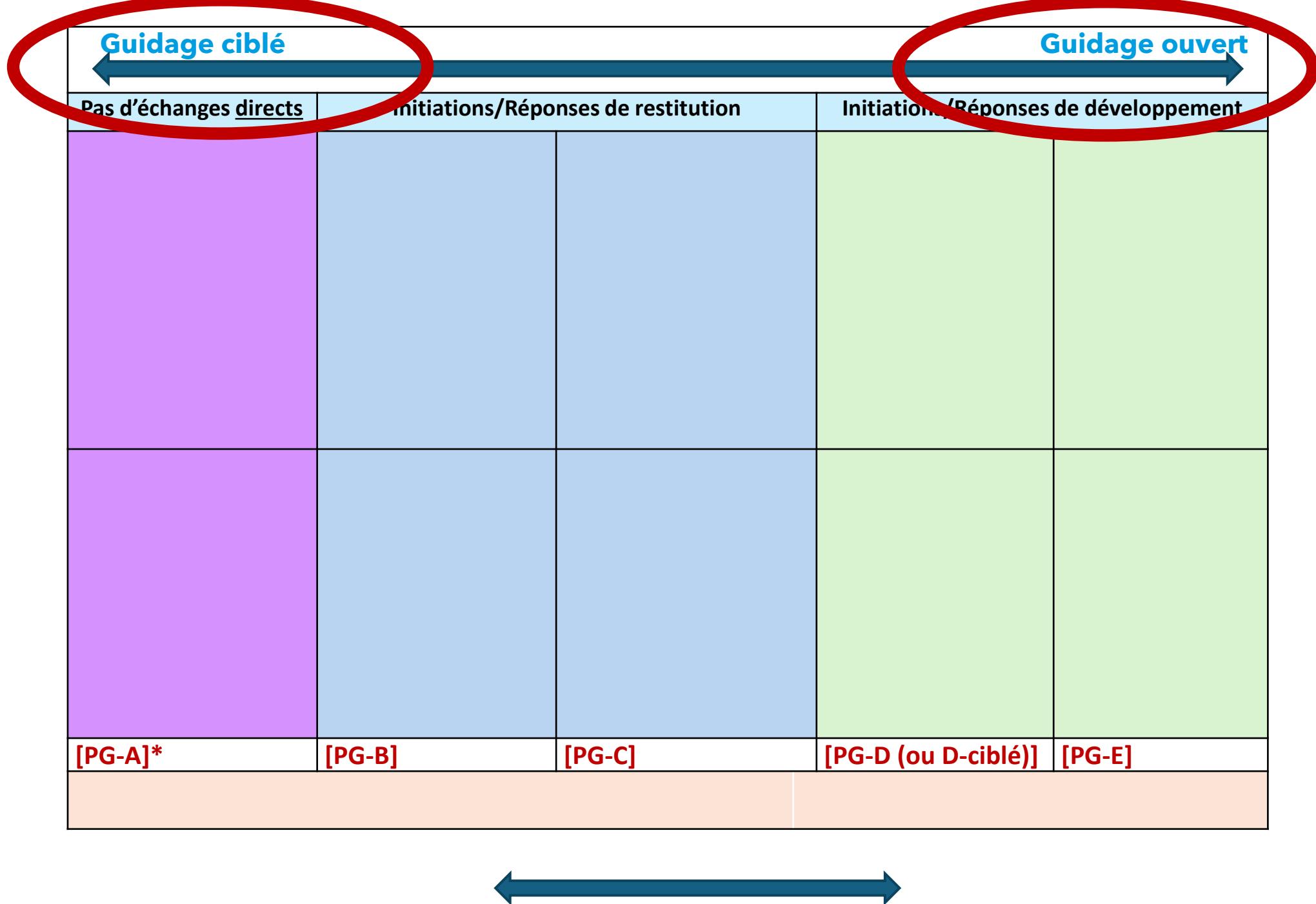


**Guidages  
plus ou moins  
ouverts  
de l'enseignant**

**Variation en  
fonction des  
tâches, de leur  
réalisation**

**Variation en  
fonction des  
configurations  
sociales, des  
caractéristiques  
des élèves, etc.**

(Mottier Lopez, 2008,  
2015, Travaux de  
Seguel Tapia, 2023)



**Guidages  
plus ou moins  
ouverts  
de l'enseignant**

**Variation en  
fonction des  
tâches, de leur  
réalisation**

**Variation en  
fonction des  
configurations  
sociales, des  
caractéristiques  
des élèves, etc.**

(Mottier Lopez, 2008,  
2015, Travaux de  
Seguel Tapia, 2023)

Guidage ciblé → Guidage ouvert				
Pas d'échanges directs	Initiations/Réponses de restitution		Initiations/Réponses de développement	
L'E explique, présente, incite, donne des consignes.				
Les élèves écoutent.				
[PG-A]*	[PG-B]	[PG-C]	[PG-D (ou D-ciblé)]	[PG-E]



## Guidages plus ou moins ouverts de l'enseignant

Variation en  
fonction des  
tâches, de leur  
réalisation

Variation en  
fonction des  
configurations  
sociales, des  
caractéristiques  
des élèves, etc.

(Mottier Lopez, 2008,  
2015, Travaux de  
Seguel Tapia, 2023)

Guidage ciblé → Guidage ouvert				
Pas d'échanges directs	Initiations/Réponses de restitution		Initiations/Réponses de développement	
L'E explique, présente, incite, donne des consignes.	L'E fait lire, sollicite des éléments présents (tableau, documents, consignes, etc.) en tant que référence externe à l'élève, une référence « culturelle », construite ou non par la classe.			
Les élèves écoutent.	Les élèves lisent ou citent les éléments présents.			
[PG-A]*	[PG-B]	[PG-C]	[PG-D (ou D-ciblé)]	[PG-E]

## Guidages plus ou moins ouverts de l'enseignant

Variation en  
fonction des  
tâches, de leur  
réalisation

Variation en  
fonction des  
configurations  
sociales, des  
caractéristiques  
des élèves, etc.

(Mottier Lopez, 2008,  
2015, Travaux de  
Seguel Tapia, 2023)

Guidage ciblé				Guidage ouvert	
Pas d'échanges directs	Initiations/Réponses de restitution	Initiations/Réponses de développement			
L'E explique, présente, incite, donne des consignes.	L'E fait lire, sollicite des éléments présents (tableau, documents, consignes, etc.) en tant que référence externe à l'élève, une référence « culturelle », construite ou non par la classe.	L'E pose des questions ouvertes ou ciblées sur des éléments qu'il attend (mais qui ne sont pas directement présents).			
Les élèves écoutent.	Les élèves lisent ou citent les éléments présents.	Les élèves apportent des réponses essentiellement de restitution (souvent une seule réponse possible).			
[PG-A]*	[PG-B]	[PG-C]	[PG-D (ou D-ciblé)]	[PG-E]	



## Guidages plus ou moins ouverts de l'enseignant

Variation en fonction des tâches, de leur réalisation

Variation en fonction des configurations sociales, des caractéristiques des élèves, etc.

(Mottier Lopez, 2008, 2015, Travaux de Seguel Tapia, 2023)

Guidage ciblé → Guidage ouvert				
Pas d'échanges directs	Initiations/Réponses de restitution	Initiations/Réponses de développement		
L'E explique, présente, incite, donne des consignes.	L'E fait lire, sollicite des éléments présents (tableau, documents, consignes, etc.) en tant que référence externe à l'élève, une référence « culturelle », construite ou non par la classe.	L'E pose des questions ouvertes ou ciblées sur des éléments qu'il attend (mais qui ne sont pas directement présents).	L'E pose des questions ouvertes (dont le contenu n'est pas de la restitution) et fait expliciter des réponses. Si nécessaire, l'E fournit de l'étayage ciblé.	En plus, l'E sollicite des échanges entre élèves.
Les élèves écoutent.	Les élèves lisent ou citent les éléments présents.	Les élèves apportent des réponses essentiellement de restitution (souvent une seule réponse possible).	Les élèves donnent des réponses variées de développement (souvent plusieurs réponses et raisonnements possibles). Ils explicitent leur raisonnement, démarche, etc.	En plus, les élèves prennent des initiatives, par exemple l'élève pose une question à un pair, le contredit, interpelle l'E, formule des hypothèses, etc.
[PG-A]*	[PG-B]	[PG-C]	[PG-D (ou D-ciblé)]	[PG-E]



## Guidages plus ou moins ouverts de l'enseignant

Variation en fonction des tâches, de leur réalisation

Variation en fonction des configurations sociales, des caractéristiques des élèves, etc.

(Mottier Lopez, 2008,  
2015, Travaux de Seguel Tapia, 2023)

### Guidage ciblé

### Guidage ouvert

Pas d'échanges directs	Initiations/Réponses de restitution	Initiations/Réponses de développement	
L'E explique, présente, incite, donne des consignes.	L'E fait lire, sollicite des éléments présents (tableau, documents, consignes, etc.) en tant que référence externe à l'élève, une référence « culturelle », construite ou non par la classe.	L'E pose des questions ouvertes ou ciblées sur des éléments qu'il attend (mais qui ne sont pas directement présents).	L'E pose des questions ouvertes (dont le contenu n'est pas de la restitution) et fait expliciter des réponses. Si nécessaire, l'E fournit de l'étayage ciblé.
Les élèves écoutent.	Les élèves lisent ou citent les éléments présents.	Les élèves apportent des réponses essentiellement de restitution (souvent une seule réponse possible).	Les élèves donnent des réponses variées de développement (souvent plusieurs réponses et raisonnements possibles). Ils explicitent leur raisonnement, démarche, etc.
[PG-A]*	[PG-B]	[PG-C]	[PG-D (ou D-ciblé)]
[EV-E] : évaluation exclusivement sous la responsabilité de l'enseignant·e			[EV-é+E] : évaluation partagée avec les élèves



# Etayage ou « guidage » de l'enseignant

- prendre de l'information.
- l'interpréter,
- formuler un f
- afin d'enc
- pour sout
- Pour décide
- dispositifs

= activité interp

→ Puissante en

Timperley, 2007)

Guidage selon Rogoff (1990)

Tout guidage et tout feedback ne se  
« valent » pas ...

Caractérisation des feedbacks de  
l'enseignant

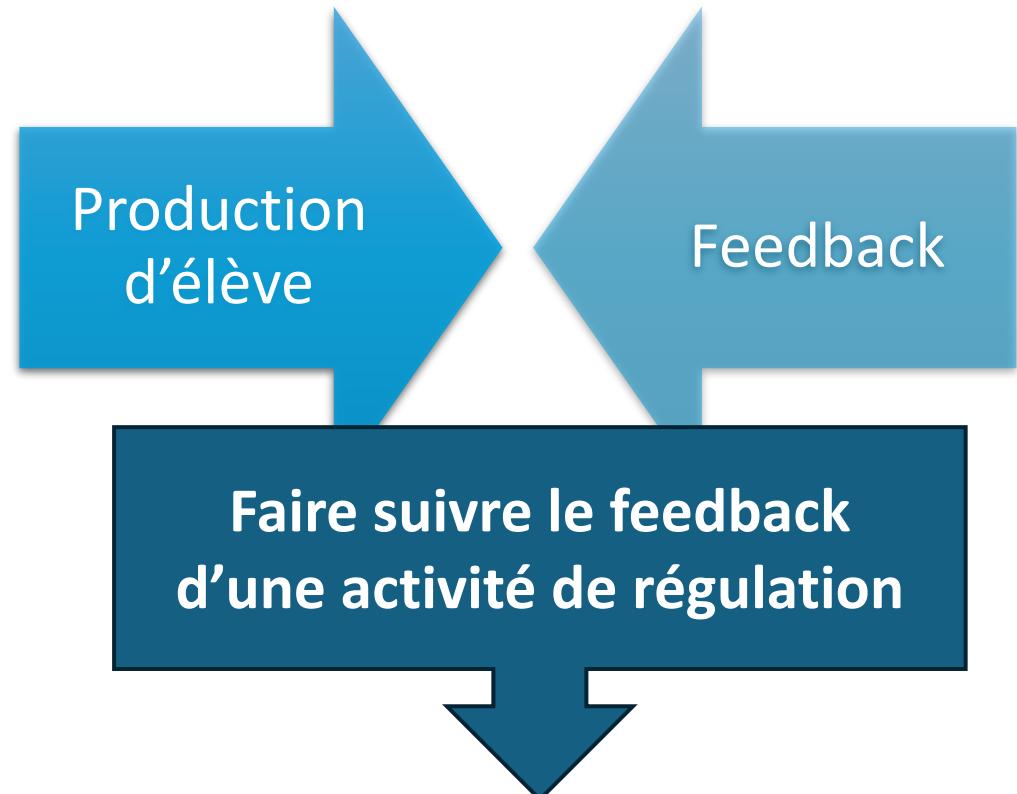


# Feedback - Évolution de la définition

Le feedback est une information fournie par un agent au sujet d'un aspect lié à la performance ou à la compréhension d'un individu  
(Hattie & Timperley, 2007).

- Le feedback est pensé comme une **conséquence** de la « production » de l'apprenant
- Réception et **interprétation du feedback par l'apprenant**
- Implication de l'élève dans des **feedbacks dialogiques**

(e.g., (Boud & Molloy, 2013)).



# Le feedback «efficace»

## Les recommandations de la littérature scientifique

**Hattie & Timperley (2007).** Analyses sur l'efficacité des feedbacks provenant de plus de 7'000 études scientifiques empiriques.

**Laveault, D. (2007).** De la «régulation» au «réglage» : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Mise en évidence de dysfonctionnements des feedbacks.

**McGuire et al. (n.d.).** Site internet pour développer ses compétences à réaliser des feedbacks, créé par des chercheur·ses en évaluation sur la base de nombreux travaux scientifiques et par des enseignant·es en formation à l'évaluation. Université de Glasgow.

**Carless & Winstone (2020).** Article théorique sur l'articulation entre les compétences en feedback des enseignant·es et des apprenant·es.

**Beckers (2002).** Ouvrage « Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité »

**De Ketele & Frères (2009).** Étude empirique sur les commentaires rédigés par les enseignants dans les bulletins d'élèves de 5<sup>ème</sup> primaire.

Etc.

# Le feedback «efficace»

## Les recommandations de la littérature scientifique

(Hattie & Timperley, 2007)

### EVALUATION POUR APPRENDRE

- Quels sont les attentes et les objectifs à atteindre ?
- Quel est le niveau actuel de l'élève et comment s'y prend-il pour atteindre les objectifs ?
- En fonction du niveau constaté et de sa façon de s'y prendre, quelle est la prochaine étape (activité) à envisager ?

# Le feedback «efficace»

## Les recommandations

Un feedback «efficace» est spécifique

- Il porte sur une partie spécifique de la production de l'élève
- Il porte sur les dimensions essentielles de la tâche
- Il se réfère spécifiquement à un critère d'évaluation
- Il montre les aspects bien réussis ou non et expliquer pourquoi
- Il s'appuie sur des faits objectifs, observables
- Est prudent dans ses interprétations
- ...

Quelle attitude prendre ?

# Le feedback «efficace»

## Les recommandations

Un feedback «efficace» est spécifique

- Il porte sur une partie spécifique de la production de l'élève
- Il porte sur les dimensions de la tâche
- Il se réfère spécifiquement à l'objectif de la tâche
- Il montre les aspects positifs et négatifs
- Il s'appuie sur des faits
- Est prudent dans ses critiques
- ...

Un feedback efficace suggère des pistes d'amélioration

- Les pistes d'amélioration doivent être précises
- Elles doivent être explicitement liées à la production de l'élève
- Donne envie à l'élève de s'améliorer
- Sans pour autant « faire à la place »
- ...

# Le feedback «efficace»

## Les recommandations

Un feedback «efficace» est spécifique

Un feedback efficace suggère des pistes d'amélioration

- Ce qui est d'ordre général et positif ne fait pas de tort
- Ce qui est général est négatif est à proscrire
  - Éviter à tout prix les commentaires généraux négatifs sur la personne de l'élève : « Tu n'es pas assez concentré »... « Tu devrais faire plus d'efforts »... qui découragent l'élève et ne l'aide en rien à progresser.
- Ce qui est spécifique et positif est bon
- Ce qui est spécifique et négatif est le plus rentable si c'est accompagné d'indications précises pour une action de régulation.

# Le feedback «efficace»

## Les recommandations

Un feedback «efficace» est spécifique

Un feedback efficace suggère des pistes d'amélioration

- Ce qui est d'ordre général et positif ne fait pas de tort
- Ce qui est général est négatif est...
  - Éviter à tout prix les commentaires généraux et négatifs : « Tu es concentré »... « Tu devrais faire plus d'efforts »...
- Ce qui est spécifique et positif est...
  - Ce qui est spécifique et négatif est...
    - Indiquer à l'élève des indications précises pour une amélioration.

### Enjeux pour l'élève

- Apprendre à recevoir des feedbacks
- Apprendre à donner des feedbacks (auto-feedbacks, feedbacks entre pairs)
- Apprendre à agir suite à un feedback

...

# Le feedback

## Les recommandations

Un feedback  
qui porte sur...  
les pistes

- Ce qui est dit
- Ce qui est général  
• Éviter à tout prix «... concentré »...
- Ce qui est spécifique
- Ce qui est spécifique et accompagné d'indications précises

Dépend aussi de l'objet du feedback et des caractéristiques de l'élève

- Réussite de la tâche
- Façon de la réaliser
- Démarches de régulation et autorégulation
  - Dimensions personnelles

(Hattie & Timperley, 2007)

« Tu n'es pas assez...  
aide en rien à progresser.

est accompagné

# SEMAINE INTERNATIONALE DE LA PÉDAGOGIE



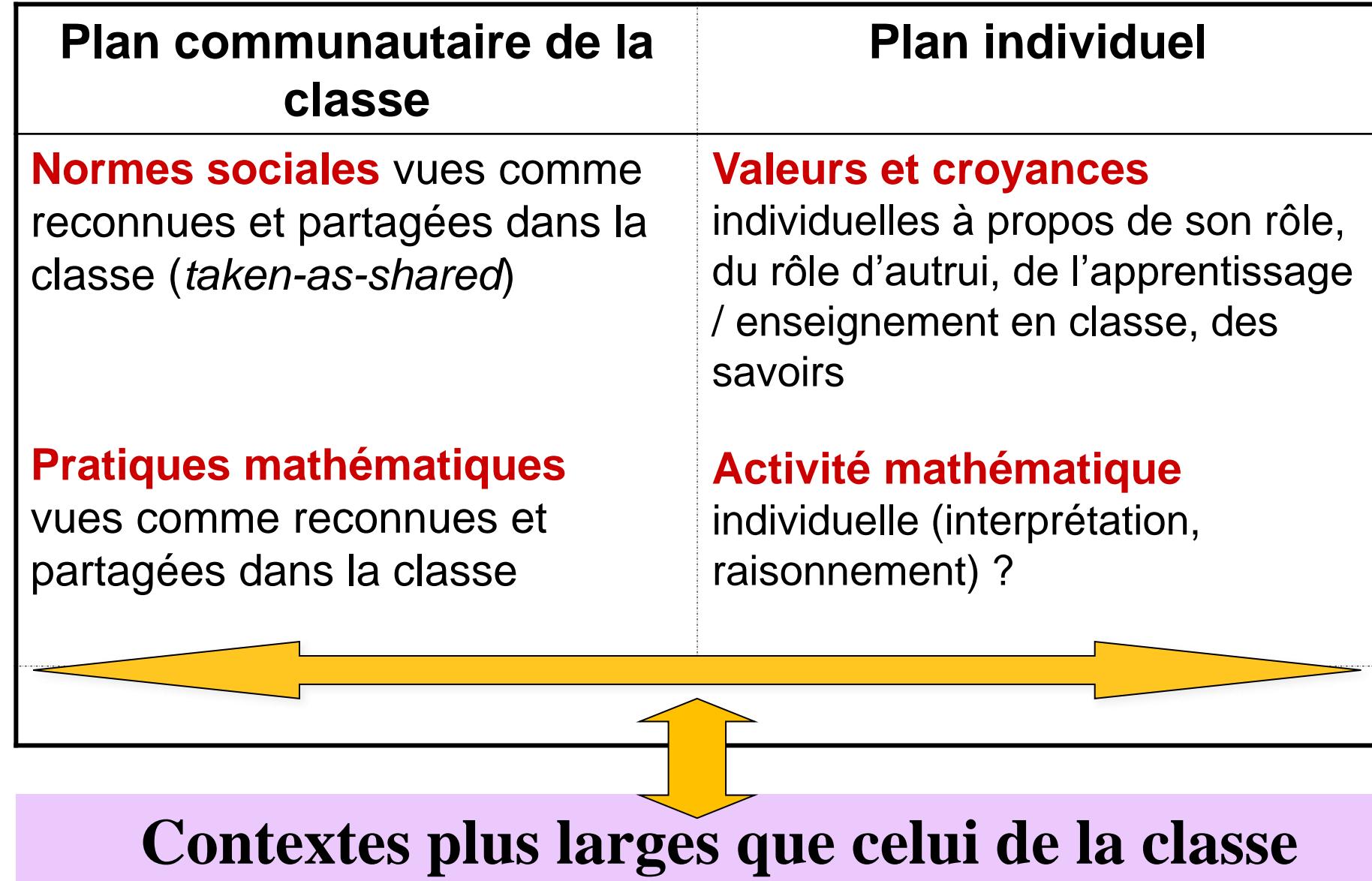
*Les interactions dans la classe, un indispensable pour construire des apprentissages*

## III. Les régulations interactives situées Enjeux des microcultures de classe

# La microculture de classe (en mathématiques) : un cadre d'analyse et d'interprétation

(Cobb et al., 1997, 2001)

Relation  
indissociable: Une  
relation de co-  
constitution



# Normes socialement construites et négociées dans la classe (incluant des dimensions préexistantes et émergentes, Lave, 1988)

## Aspects normatifs et régularités des processus de participation aux pratiques de la classe

- Définissent les **droits et les devoirs** des membres de la classe (en termes de participation à des pratiques communautaires de la classe) – *lien ici avec les règles pérennes du contrat didactique, lien avec la notion de coutume de classe, par exemple*
  - Sont **vues comme reconnues et partagées** par les membres de la classe (implicite-explicite)
  - **Se construisent et se négocient** par l'activité interprétative et conjointe entre les participants qui doivent se coordonner de façon régulière dans le cadre de pratiques
- Représentent un « **référentiel contextuel** » pour les pratiques communautaires et les activités / apprentissages individuels des membres de la classe

# **Normes socialement construites et négociées dans la classe**

(incluant des dimensions préexistantes et émergentes, Lave, 1988)

## **Aspects normatifs et régularités des processus de participation aux pratiques de la classe**

- Définissent les **droits** pratiques communautaires  
*lien avec la notion de*
- Sont **vues comme régulations**
- **Se construisent et se négocient** : doivent se coordonner
- Représentent un « **réseau** » d'apprentissages individuels et collectifs

### **Normes sociales générales**

Quelques que soient les disciplines scolaires

### **Normes sociales spécifiques**

Sur des objets de savoirs spécifiques (e.g., pratiques dans les différentes disciplines scolaires)

**ET AUSSI**

Sur la façon d'interagir dans ces pratiques → sources de régulations interactives ?

# Un troisième plan (Mottier Lopez, 2005, 2008)

Plan communautaire de la classe	Plan individuel
<p><b>Plan interpersonnel</b></p> <p><b>Constitution interactive</b></p> <p><b>Négociation entre l'enseignant et les élèves <u>des normes sociales</u></b></p> <p><b><u>IMPLICITE</u></b></p> <p><b>C'EST EN PARTICIPANT QUE L'ON APPREND A PARTICIPER</b></p>	

# Un troisième plan (Mottier Lopez, 2005, 2008)

Plan communautaire de la classe	Plan individuel
<p><b>Plan interpersonnel</b></p> <p><b>Constitution interactive</b></p> <p><b>Négociation entre l'enseignant et les élèves <u>des normes sociales</u></b></p> <p><b><u>OU EXPLICITE</u></b></p>	

Mottier Lopez (2005, 2008) : résolution de problèmes mathématiques, mises en commun (IC), élèves de 8-10 ans, 2 enseignants, une année scolaire

Mottier Lopez (2005, 2008) : résolution de problèmes mathématiques, mises en commun (IC), élèves de 8-10 ans, 2 enseignants, une année scolaire

## Microculture de la classe de Paula

### N dans l'IC

- Expliquer sa résolution mathématique
- Expliquer une résolution mathématique différente
- Réexpliquer/poursuivre la résolution d'un pair

Mottier Lopez (2005, 2008) : résolution de problèmes mathématiques, mises en commun (IC), élèves de 8-10 ans, 2 enseignants, une année scolaire

## Microculture de la classe de Paula

### N dans l'IC

- Expliquer sa résolution mathématique
- Expliquer une résolution mathématique différente
- Réexpliquer/poursuivre la résolution d'un pair

### Guidages de Paula

#### Nouvelles résolutions

Q/R de développement suivies de Q-R de reproduction

Q/R de reproduction

### **Évaluation**

de l'enseignante exclusivement

Mottier Lopez (2005, 2008) : résolution de problèmes mathématiques, mises en commun (IC), élèves de 8-10 ans, 2 enseignants, une année scolaire

## Microculture de la classe de Paula

### N dans l'IC

- Expliquer sa résolution mathématique
- Expliquer une résolution mathématique différente
- Réexpliquer/poursuivre la résolution d'un pair

### Guidages de Paula

#### Nouvelles résolutions

Q/R de développement suivies de Q-R de reproduction

#### Résolutions taken-as-shared

Q/R de développement

Q/R de reproduction

### Évaluation

de l'enseignante exclusivement

## NSM résolution de problèmes

Plusieurs résolutions pour un même problème sont acceptées et valorisées

➔ Co-existence de différentes procédures de calcul toutes légitimes

Mottier Lopez (2005, 2008) : résolution de problèmes mathématiques, mises en commun (IC), élèves de 8-10 ans, 2 enseignants, une année scolaire

## Microculture de la classe de Luc

### N dans l'IC

- Expliquer sa résolution mathématique
- Expliquer une résolution mathématique différente

### NSM résolution de problèmes

Mottier Lopez (2005, 2008) : résolution de problèmes mathématiques, mises en commun (IC), élèves de 8-10 ans, 2 enseignants, une année scolaire

## Microculture de la classe de Luc

### N dans l'IC

- Expliquer sa résolution mathématique
- Expliquer une résolution mathématique différente

### Guidages de Luc

- Nouvelles résolutions  
Q/R de développement

### Évaluation

Implication des élèves dans l'évaluation

## NSM résolution de problèmes

Mottier Lopez (2005, 2008) : résolution de problèmes mathématiques, mises en commun (IC), élèves de 8-10 ans, 2 enseignants, une année scolaire

## Microculture de la classe de Luc

### N dans l'IC

- Expliquer sa résolution mathématique
- Expliquer une résolution mathématique différente
- Exprimer son avis sur les propositions maths des pairs (pertinence, efficacité)

### Guidages de Luc

- Nouvelles résolutions  
Q/R de développement

- Q/R de développement  
Q/R de développement suivies de Q/R de reproduction (pour aider au débat)

### Évaluation

Implication des élèves dans l'évaluation

Implication des élèves dans l'évaluation

### NSM résolution de problèmes

Mottier Lopez (2005, 2008) : résolution de problèmes mathématiques, mises en commun (IC), élèves de 8-10 ans, 2 enseignants, une année scolaire

## Microculture de la classe de Luc

### N dans l'IC

- Expliquer sa résolution mathématique
- Expliquer une résolution mathématique différente
- Exprimer son avis sur les propositions maths des pairs (pertinence, efficacité)

### Guidages de Luc

#### Nouvelles résolutions

Q/R de développement

#### Résolutions taken-as-shared

Q/R de reproduction

Q/R de développement

Q/R de développement suivies de Q/R de reproduction (pour aider au débat)

### Évaluation

Implication des élèves dans l'évaluation

Implication des élèves dans l'évaluation

## NSM résolution de problèmes

Privilégier la résolution la plus efficace parmi les différentes possibilités

➡ Remplacement progressif des différentes démarches («standardisation»)

Mottier Lopez (2005, 2008) : résolution de problèmes mathématiques, mises en commun (IC), élèves de 8-10 ans, 2 enseignants, une année scolaire

Suivi des élèves tout au long de l'année scolaire

### **MC de Luc**

- Les élèves de niveau scolaire fort ont davantage progressé que ceux de la classe de Paula

### **MC de Paula**

- Les élèves de niveau scolaire faible ont davantage progressé que ceux de la classe de Luc

Mottier Lopez (2005, 2008) : résolution de problèmes mathématiques, mises en commun (IC), élèves de 8-10 ans, 2 enseignants, une année scolaire

## Suivi des élèves tout au long de l'année scolaire

### MC de Luc

- Les élèves de niveau scolaire fort ont davantage progressé que ceux de la classe de Paula

Un accroissement des écarts entre élèves de niveaux fort et faible en mathématiques

### MC de Paula

- Les élèves de niveau scolaire faible ont davantage progressé que ceux de la classe de Luc

Mottier Lopez (2015) : l'évaluation-régulation interactive quand des élèves de 8-12 ans peinent à résoudre des problèmes mathématiques, 9 enseignants, 3 ans

# Mottier Lopez (2015) : l'évaluation-régulation interactive quand des élèves de 8-12 ans peinent à résoudre des problèmes mathématiques, 9 enseignants, 3 ans

## Une évaluation interactive en tant que participation guidée

### Au départ ...

« C'est difficile de savoir comment intervenir dans les tâches complexes. Dans les moyens [d'enseignement], on nous dit de ne pas expliquer comment faire aux élèves, mais, quand il y en a un qui ne fait plus rien, qui n'a pas compris, qui est hors tâche, alors on fait comment ? »

Opérations de régulations	Participation soutenue par un guidage ciblé de l'enseignant [PG-A, B, C] – outil 1	Participation guidée qui responsabilise l'élève/les élèves [PG-D-ciblé, D, E] – outil 1
[FM1]	<i>Avant de réaliser la tâche, en cours de réalisation de tâche</i> Étayage pour fixer un but, planifier, anticiper	
[FM2]	<i>En cours de réalisation de tâche; relance de la tâche</i> Étayage pour contrôler/apprécier la progression vers le but, interpréter, diagnostiquer	
[FM3]	<i>En cours de réalisation de tâche; relance de la tâche</i> Étayage pour ajuster la trajectoire de l'action et/ou redéfinir le but	
[FM4]	<i>Après la réalisation de la tâche</i> Étayage pour assurer un retour sur l'action réalisée, objectiver, mettre en mots, évaluer	

Inspiré de Vermunt et Verloop (1999)

« On ne peut pas réguler à la place de l'élève ! Il faut qu'il soit conscient. On ne peut pas se mettre dans sa tête. Le problème, c'est que les élèves qui ont de la peine, c'est justement eux qui n'arrivent pas à expliquer leur démarche. L'important, c'est la métacognition. »

## Mottier Lopez (2015) : l'évaluation-régulation interactive quand des élèves de 8-12 ans peinent à résoudre des problèmes mathématiques, 9 enseignants, 3 ans

### Culture professionnelle : les enseignants valorisent ...

- Commencer par contrôler/apprécier (au sens de prendre de l'information, interpréter, diagnostiquer) les raisonnements des élèves et les démarches qu'ils sont en train de réaliser.
- Si nécessaire seulement, poursuivre les échanges et la négociation de sens pour soutenir un ajustement de la réflexion de l'élève/du groupe d'élèves.
- Stratégie privilégiée : faire confronter la démarche entreprise à l'énoncé du problème, privilégier un guidage ouvert

### Dans leurs pratiques quotidiennes :

- Tendanciellement, pour les élèves d'un niveau scolaire moyen à faible, ce type de guidage n'apparaît pas suffisant → guidage ciblé
- Disent ne pas « savoir comment faire autrement »; craignent que leur questionnement ciblé, qui laisse peu de place à des réponses alternatives, fasse obstacle à une réelle compréhension de l'élève.
- Quand ils le font, ils disent avoir l'impression de transgresser les prescriptions rattachées aux moyens didactiques qu'ils utilisent

# Mottier Lopez et Dechamboux (2019): apprentissage de la lecture, élèves de 6-7 ans, 3 ans

Textes narratifs

Objectif : « reconnaître les personnages principaux d'un récit pour mieux comprendre l'histoire ».

## Dans les interactions collectives

N : justifier sa réponse

**Que signifie « justifier sa réponse » ?**

→ Apprendre ce qu'est un personnage dans une histoire

N : évaluer les propositions des pairs

**Qu'est-ce qui est une évaluation légitime dans la classe ?**

→ Retour à l'album

**Normes de participation au plan communautaire de la classe :**

- Justifier sa réponse (dire quels sont les personnages de l'histoire)
- Evaluer la réponse des pairs et justifier son évaluation

## Plan interpersonnel entre l'enseignante et ses élèves :

Après la lecture de l'album et différentes activités (mise en ordre chronologique, échanges individuels avec l'enseignante pour raconter l'histoire à partir d'un dessin, etc.), dialogue collectif avec la classe : « *Quels sont les personnages de l'histoire ? Dites-moi pourquoi vous pensez que c'est un personnage. Etes-vous d'accord entre vous ou pas d'accord ? Pourquoi ?* ».

**Plan individuel de chaque élève de la classe :**  
Réponses individuelles : énoncés oraux, dessins des personnages, mots associés, etc.

### Exemples de « critères-arguments »

construits dans la classe pour évaluer et justifier pourquoi c'est un personnage :

- Il est présent dans l'histoire (vérification dans l'album);
- Il réalise des actions qui font avancer l'histoire (dire / dessiner lesquelles)
- Il a des raisons d'agir comme ça (idem)
- ...

## POUR CONCLURE

### Les « dynamiques » interactives et évaluatives et leur potentiel régulatif

- Sont ancrées dans des systèmes de normes et de significations - et en retour permettent de négocier ces normes et significations
- L'évaluation (interactive) y joue un rôle crucial, une évaluation continue : implication et co-responsabilisation des élèves
- Ces structures de participation s'apprennent au même titre que les objets de savoir / et de façon intimement liée, souvent de façon implicite
- Elles influencent les progressions d'apprentissage des élèves, effets différentiels

# SEMAINE INTERNATIONALE DE LA PÉDAGOGIE



*Les interactions dans la classe, un indispensable pour construire des apprentissages*

**Temps d'échanges et  
discussion**

**Un grand merci pour  
votre attention**