



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



Régulations et
autorégulation

Focales
dans cette conférence ...



**Focales
dans cette conférence ...**

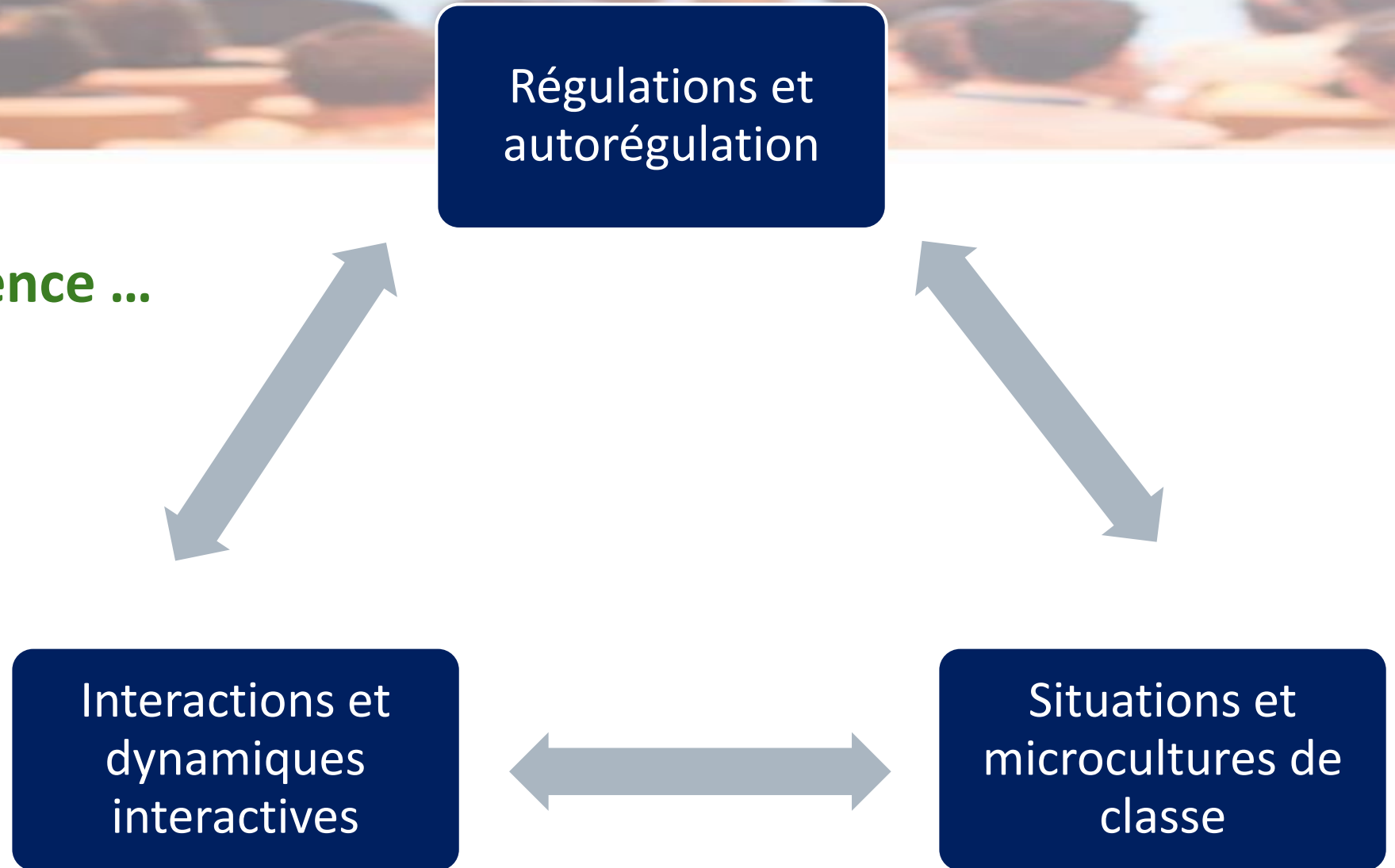
Régulations et
autorégulation



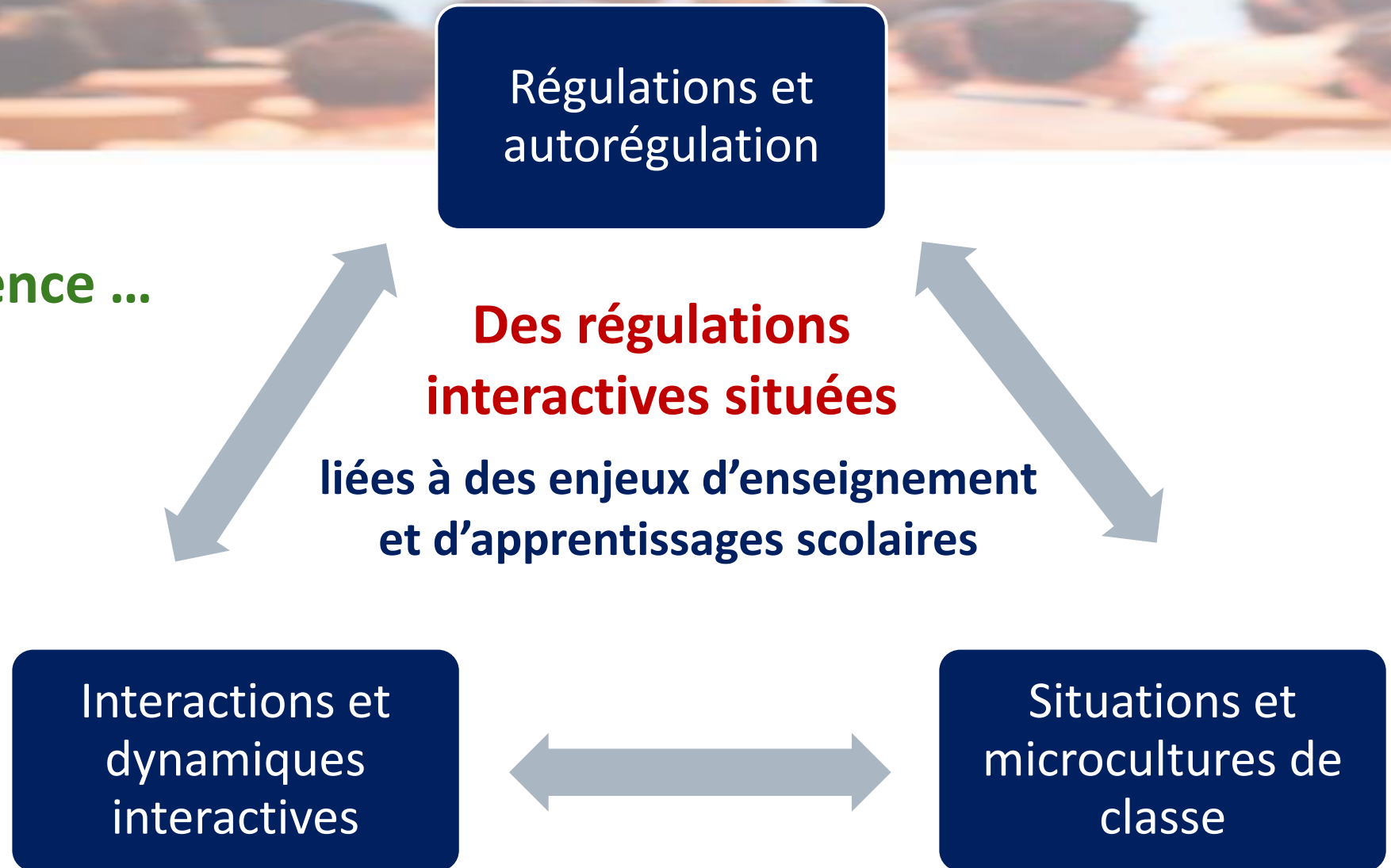
Interactions et
dynamiques
interactives



**Focales
dans cette conférence ...**



**Focales
dans cette conférence ...**



SEMAINE INTERNATIONALE DE LA PÉDAGOGIE



Sommaire

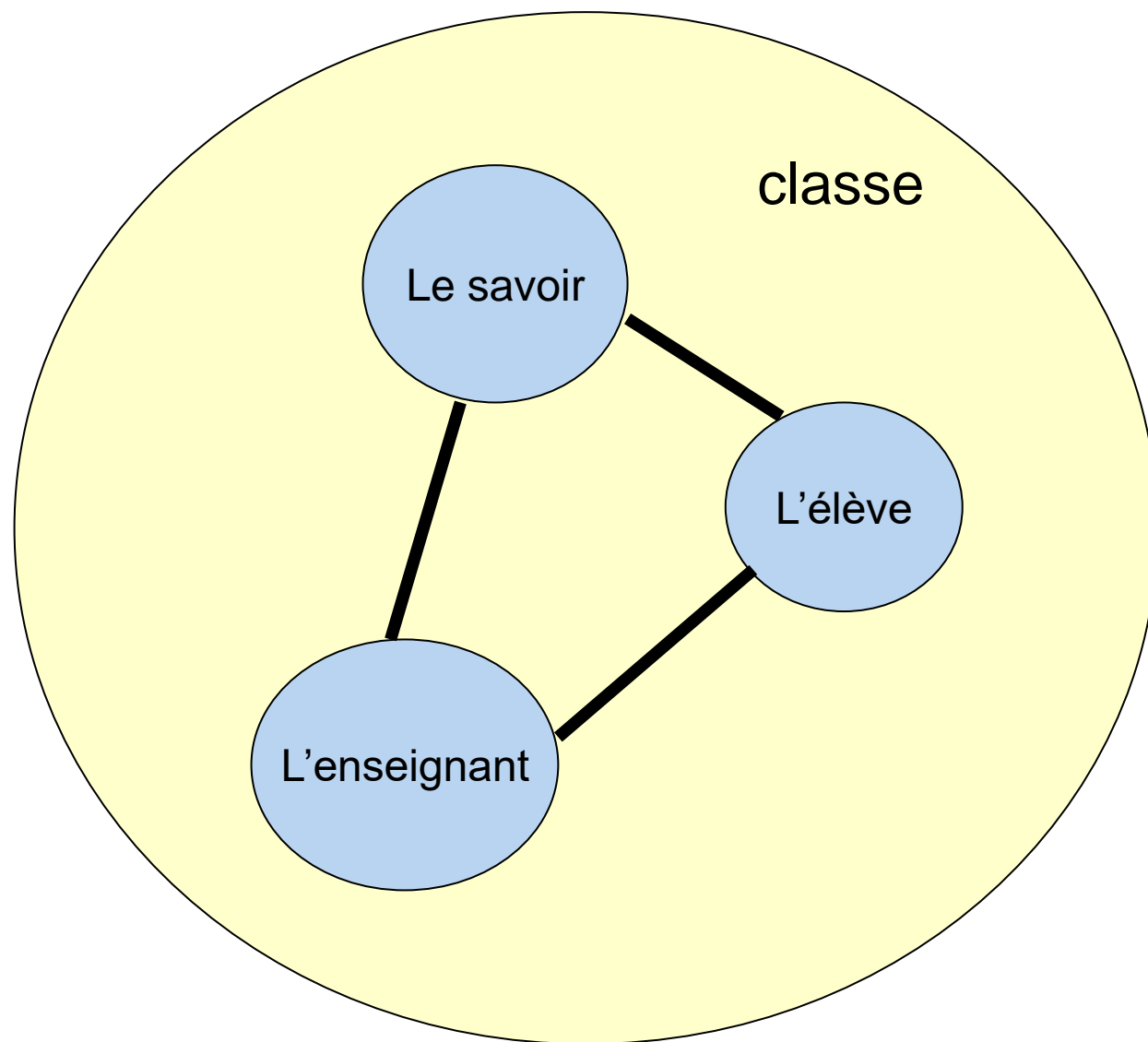
Prolégomènes

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

**Spécificité du contexte
de la classe**

**Spécificité du contexte
scolaire**

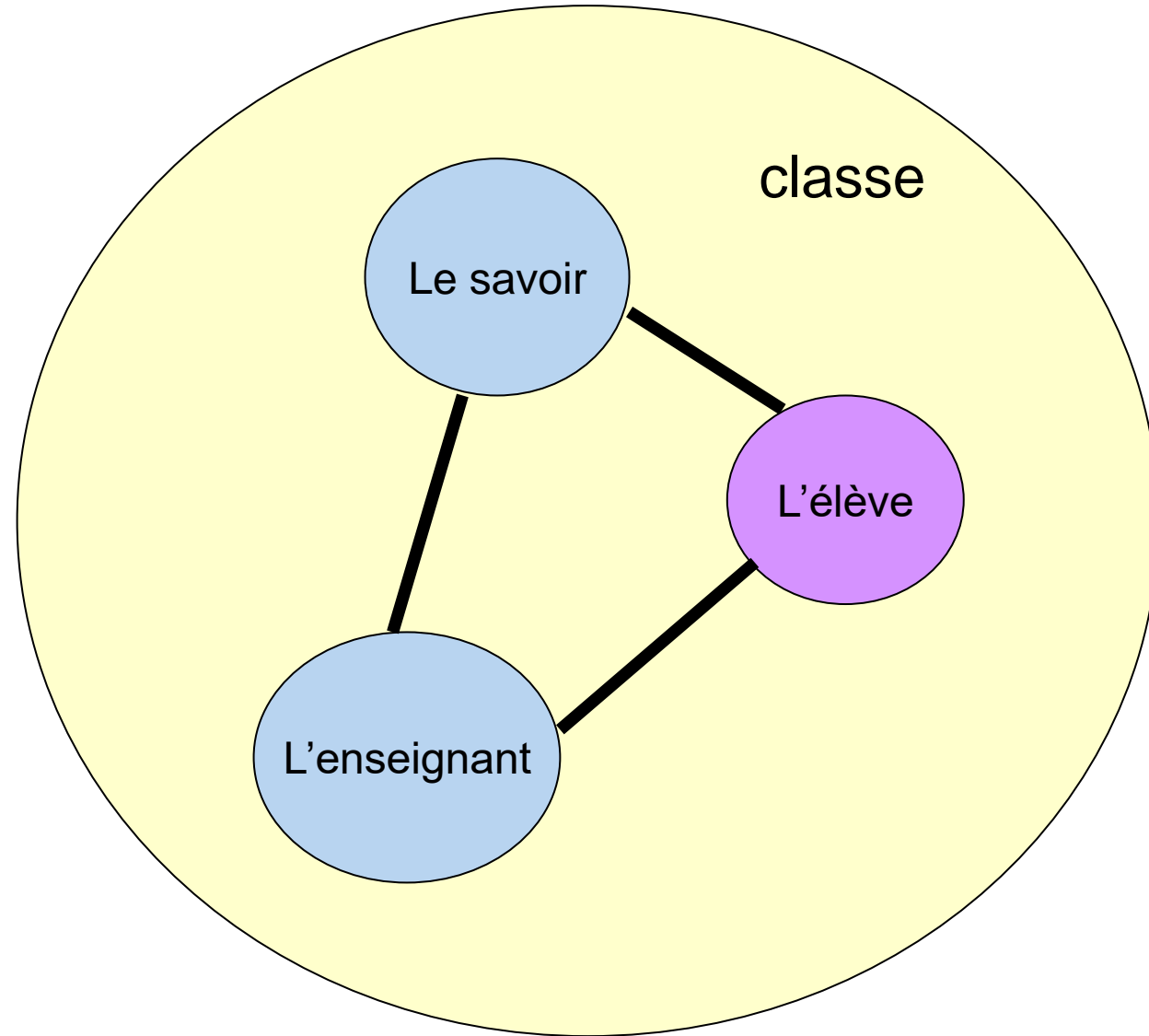
Triade du système didactique



**Spécificité du contexte
de la classe**

**Spécificité du contexte
scolaire**

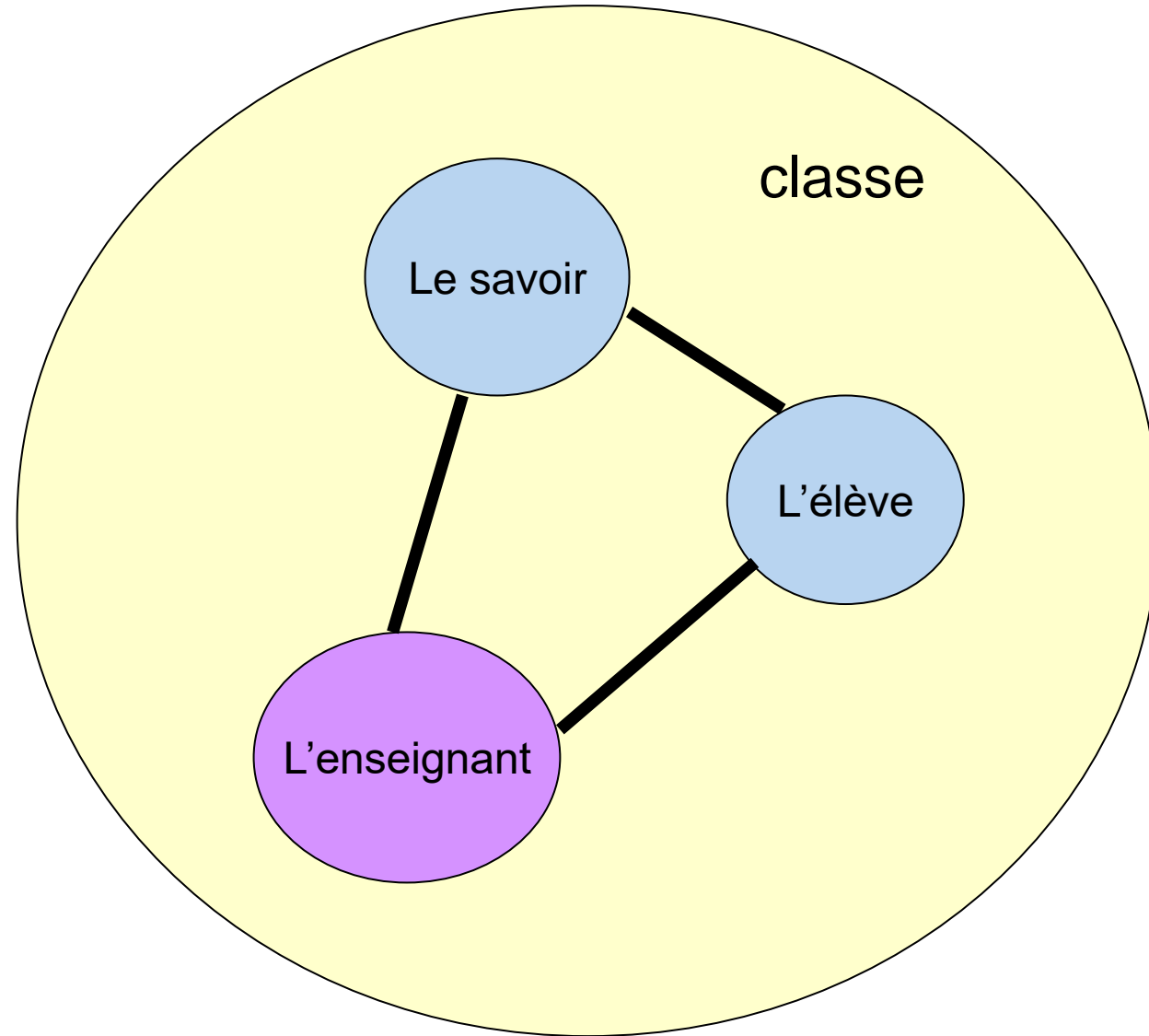
Triade du système didactique



**Spécificité du contexte
de la classe**

**Spécificité du contexte
scolaire**

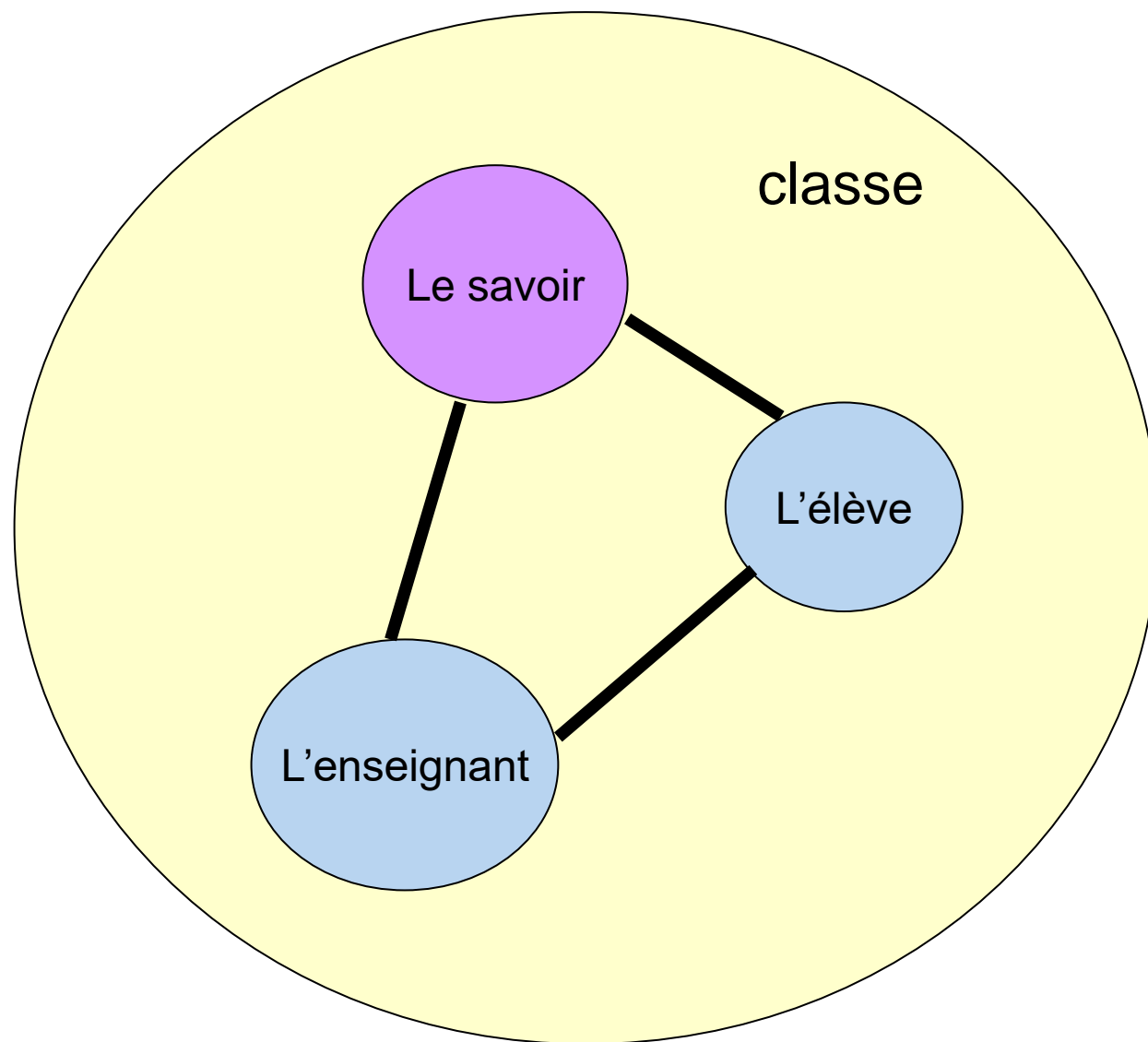
Triade du système didactique



**Spécificité du contexte
de la classe**

**Spécificité du contexte
scolaire**

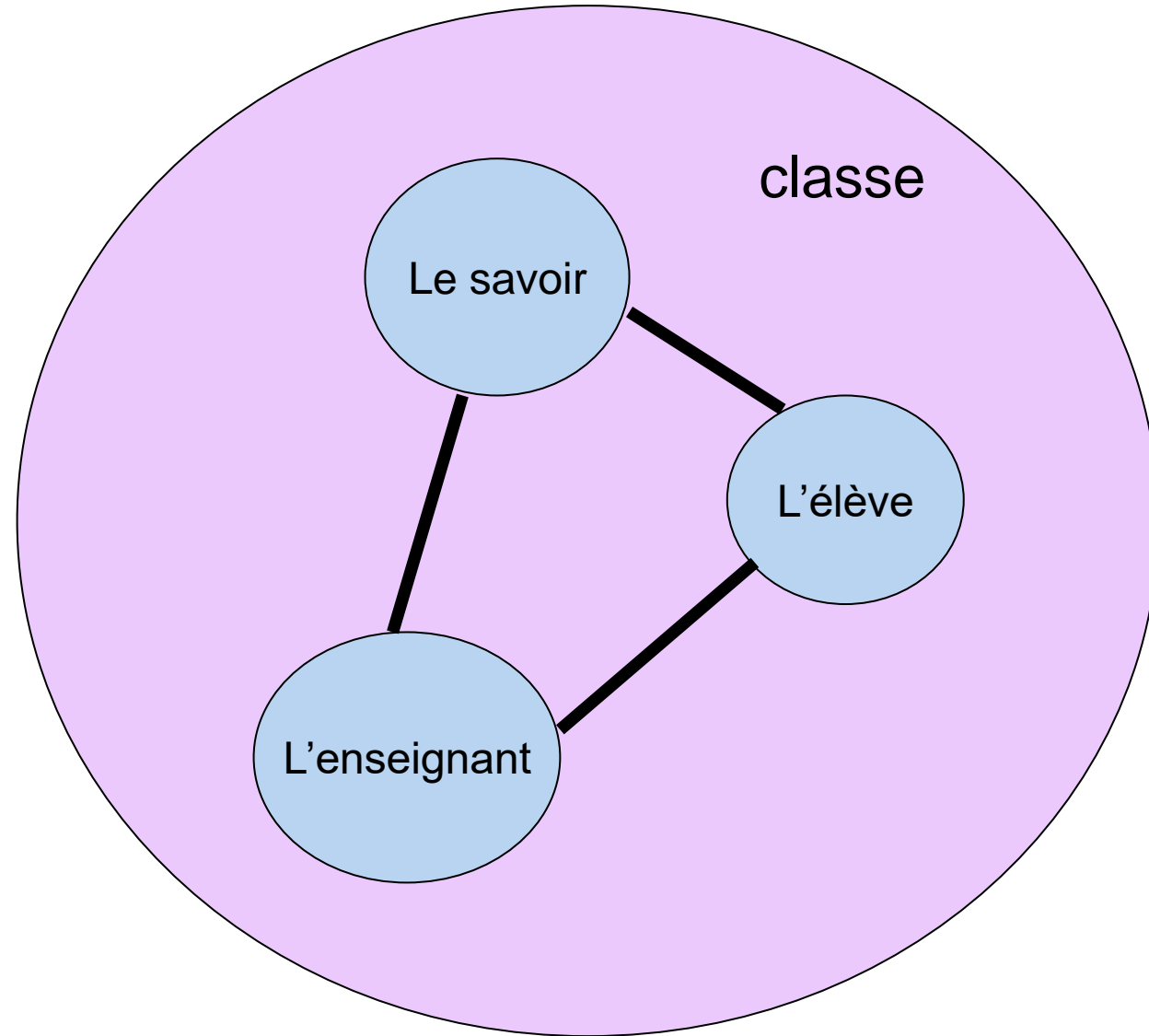
Triade du système didactique



**Spécificité du contexte
de la classe**

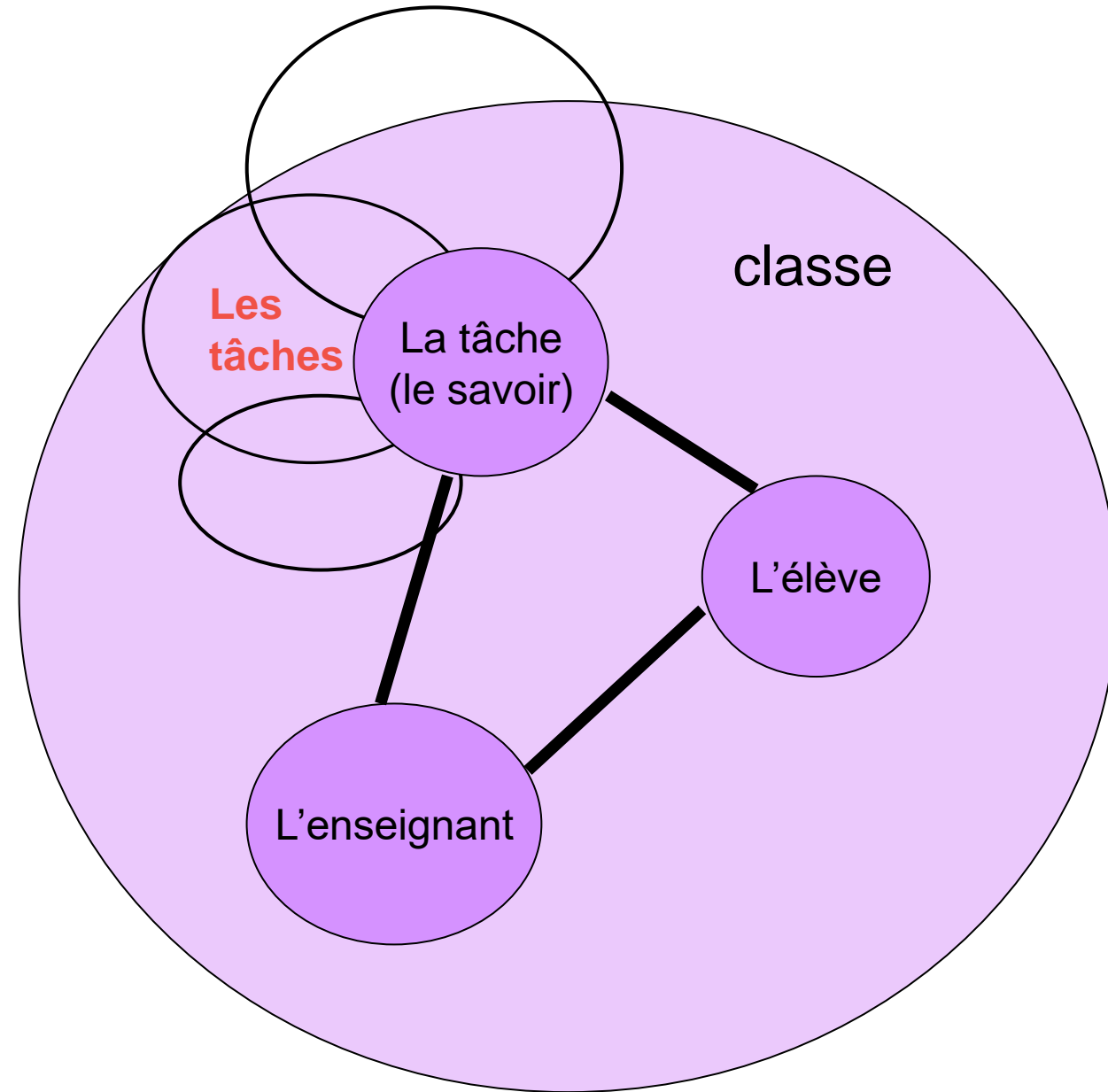
**Spécificité du contexte
scolaire**

Triade du système didactique



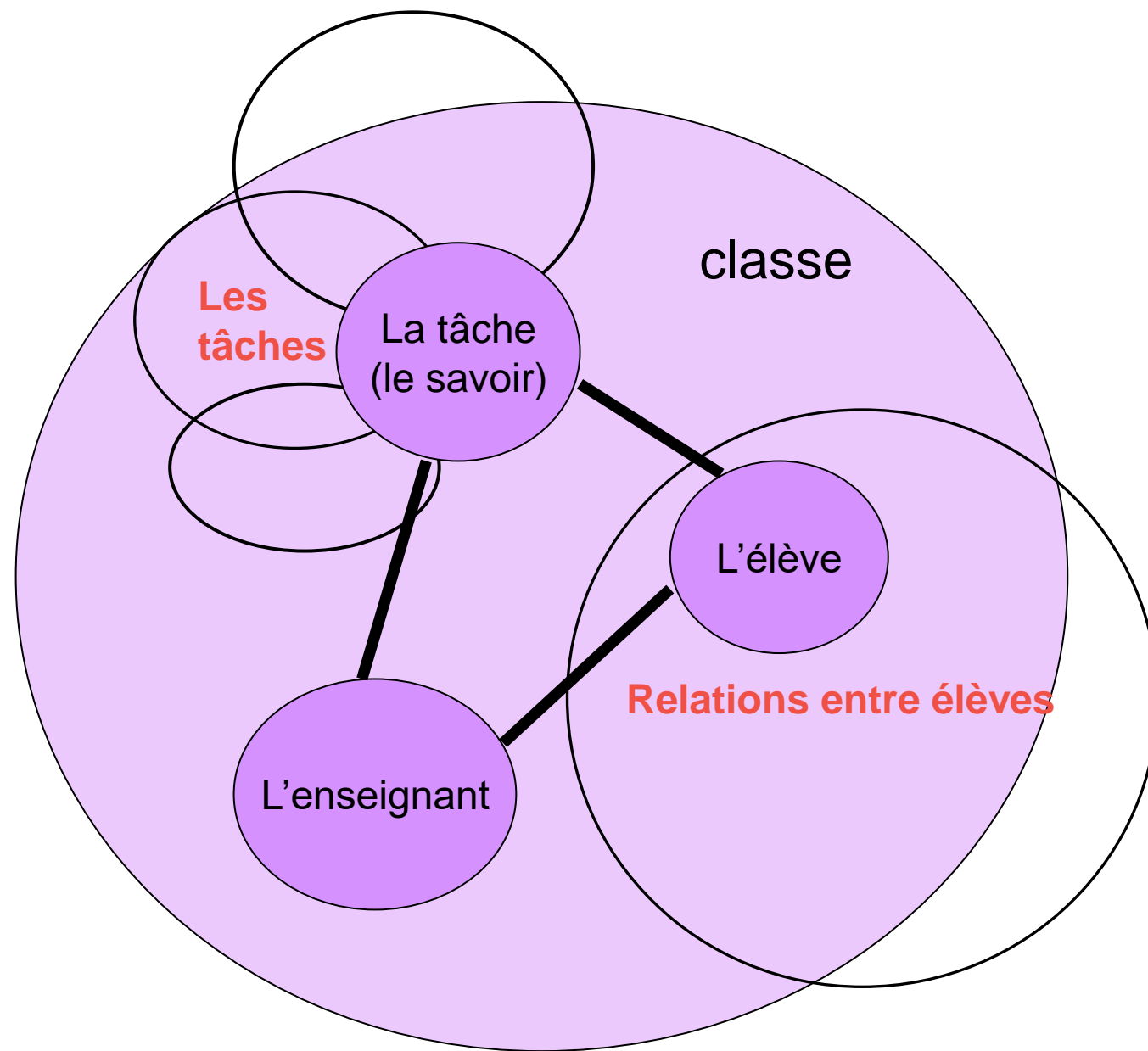
Spécificité du contexte
de la classe

Spécificité du contexte
scolaire



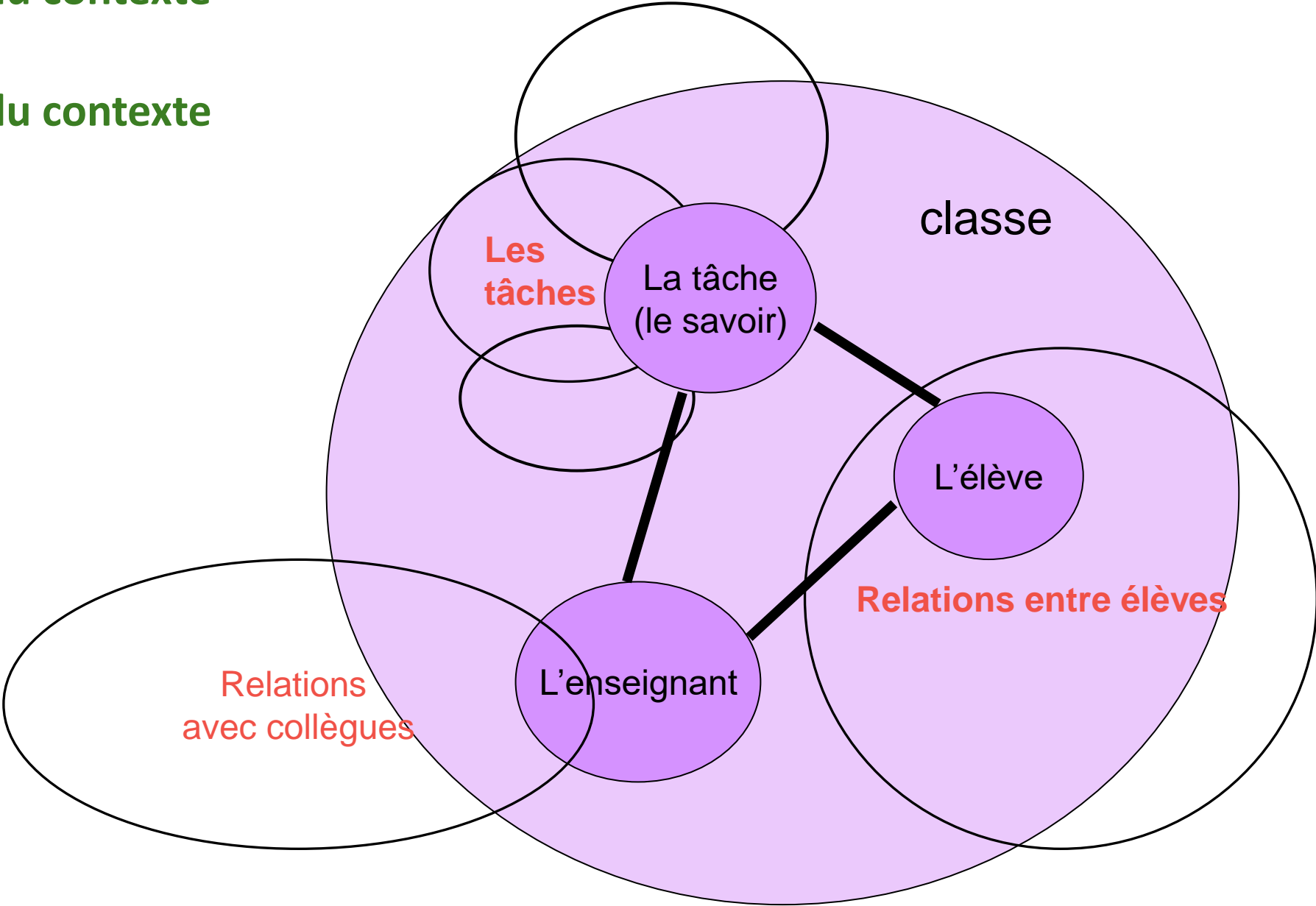
Spécificité du contexte
de la classe

Spécificité du contexte
scolaire



Spécificité du contexte
de la classe

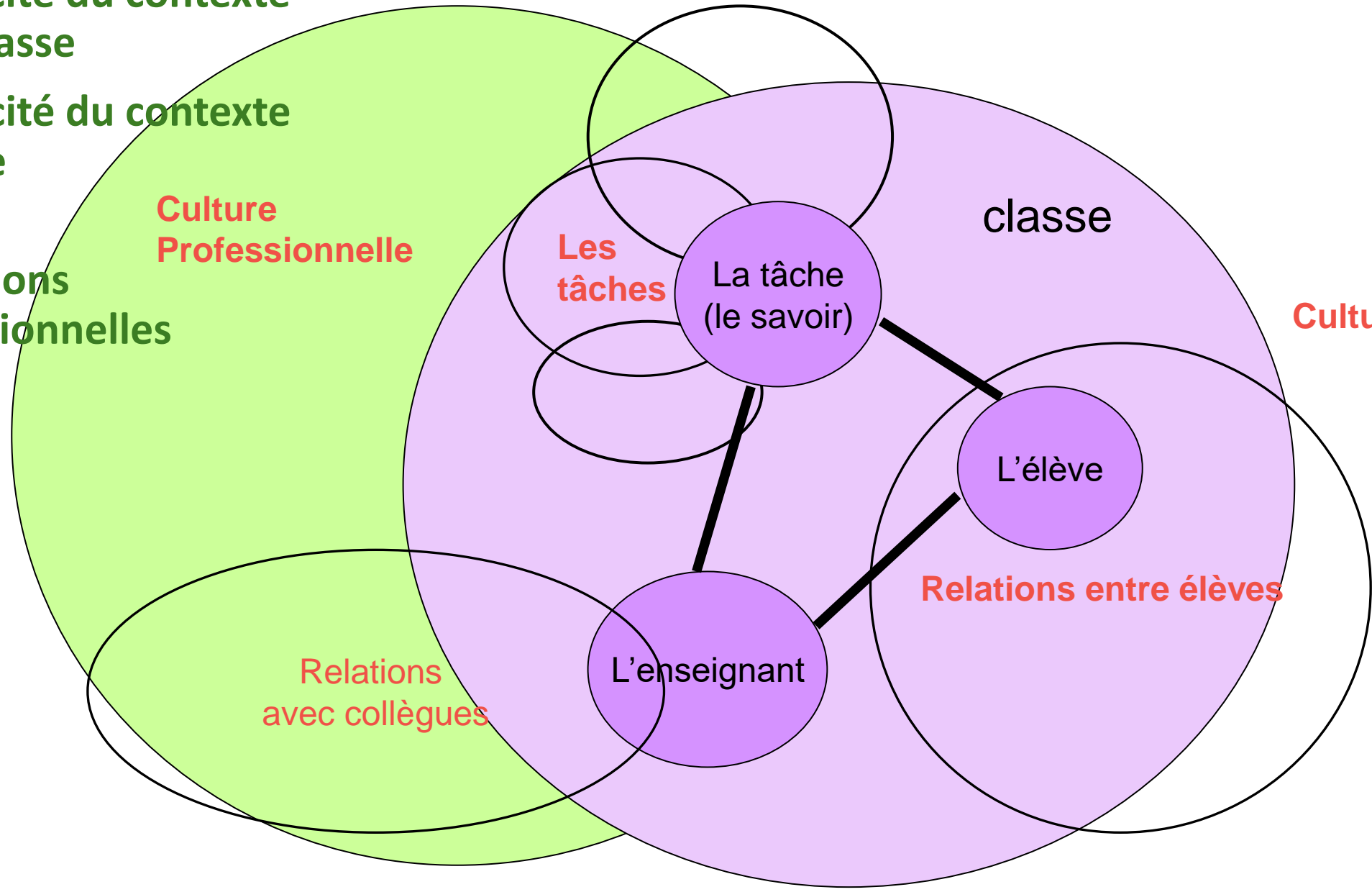
Spécificité du contexte
scolaire



Spécificité du contexte de la classe

Spécificité du contexte scolaire

Des formations professionnelles



classe

La tâche
(le savoir)

L'élève

L'enseignant

Culture
Professionnelle

Les
tâches

Relations
avec collègues

Relations entre élèves

Cultures familiales

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.

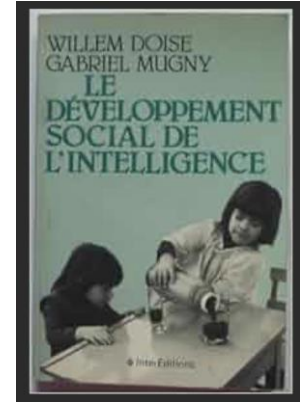
Dans des conceptualisations variées

1. contingences de renforcement de la théorie béhavioriste
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)



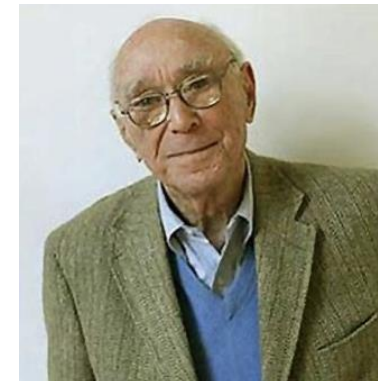
Portrait de Jean Piaget.



Lev S. Vygotsky



Jean Lave



Jérôme Bruner

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

Acquisition metaphor		Participation metaphor
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

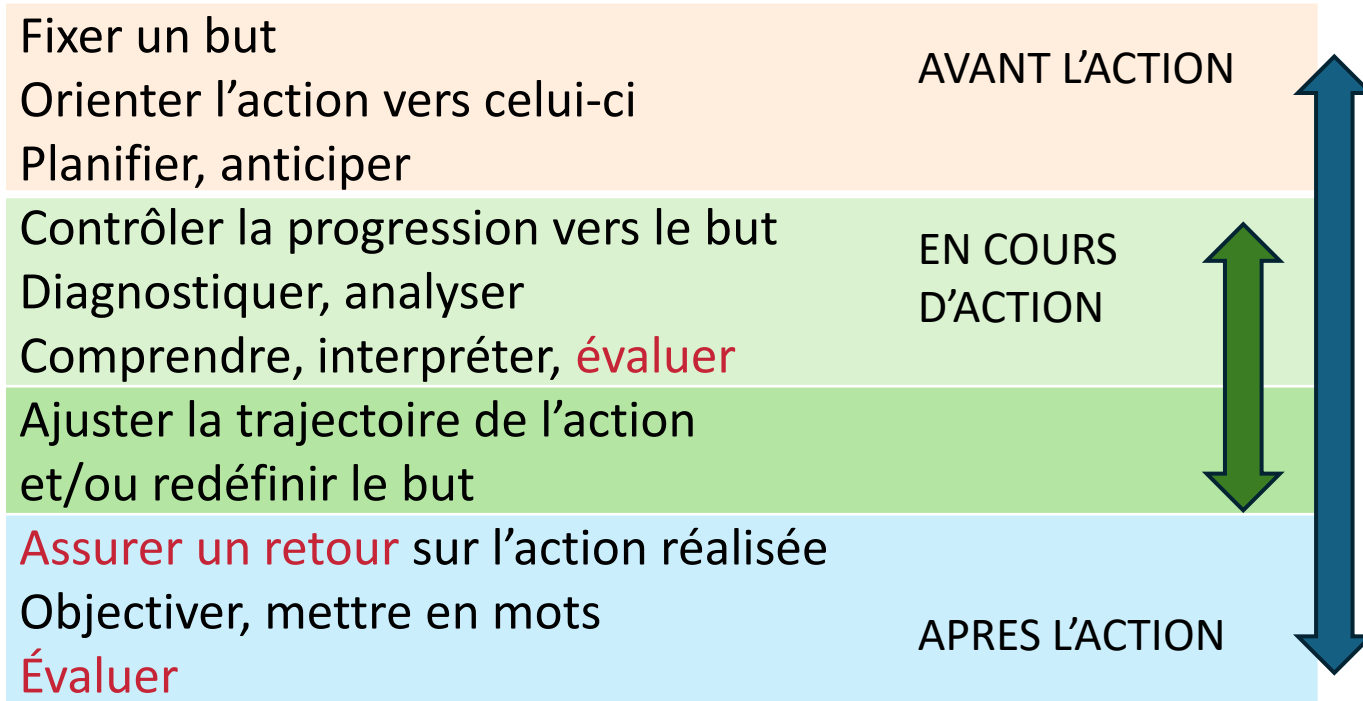
- L'autorégulation ou régulation dite interne
 - Un processus mental ou une démarche propre à l'apprenant
- La régulation dite externe
 - Un processus ou une démarche soutenue par des ressources contextuelles (sociales, matérielles)
- La co-régulation
 - Plusieurs définitions ! Notre choix : relation 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 ...

Opérations de régulation



(Vermunt & Verloop, 1999)

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

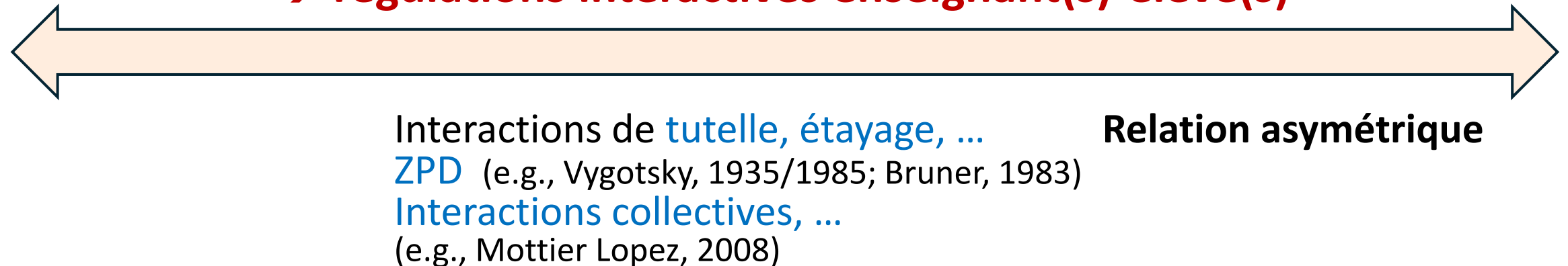
Distinctions classiques

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



Interactions entre enseignant(s) et élève(s)

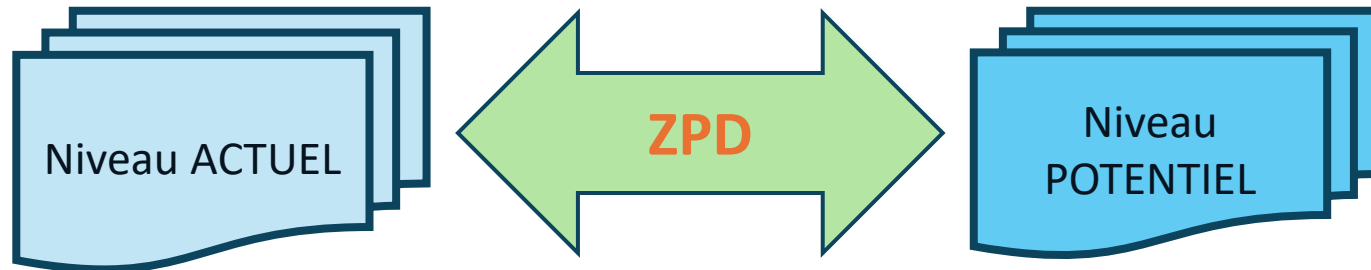
→ **régulations interactives enseignant(s)-élève(s)**



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)

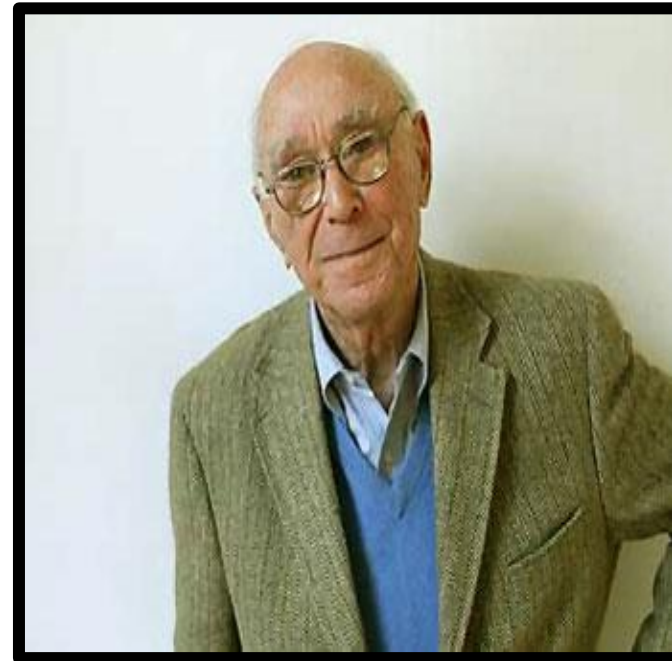


Etayage et desétayage

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



Jerome Bruner vers 1936.



1915-2016

Etayage et desétayage

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



Les 6 fonctions d'étayage

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.

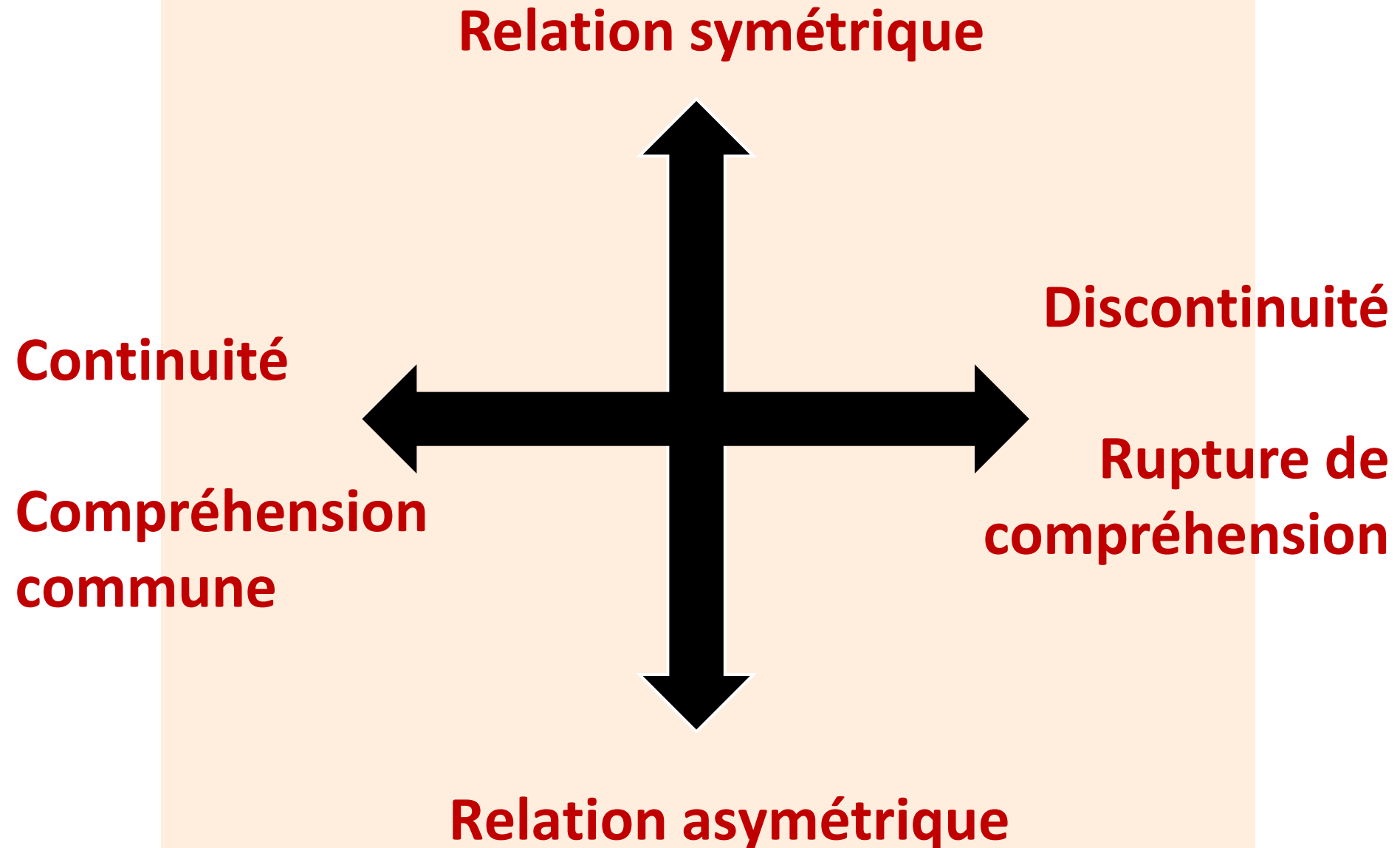
- **Rupture de certaines formes d'inter-compréhension**

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

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

Continuité

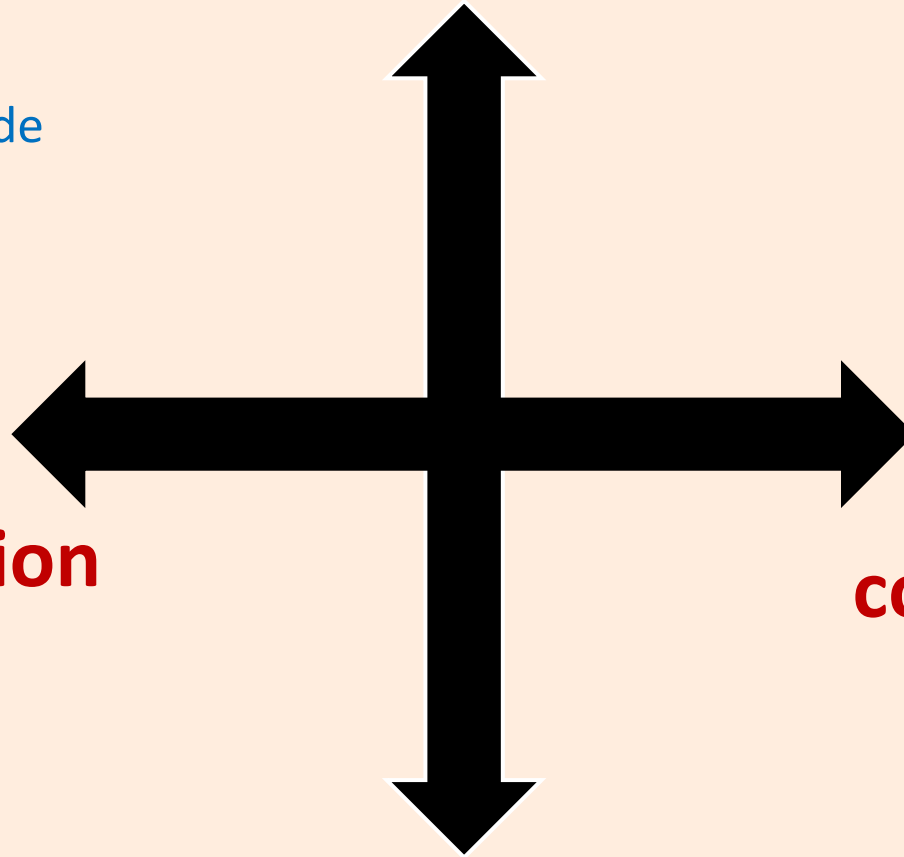
Discontinuité

**Compréhension
commune**

**Rupture de
compréhension**

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

Relation asymétrique



Relation symétrique

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

Discontinuité

Rupture de

compréhension

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

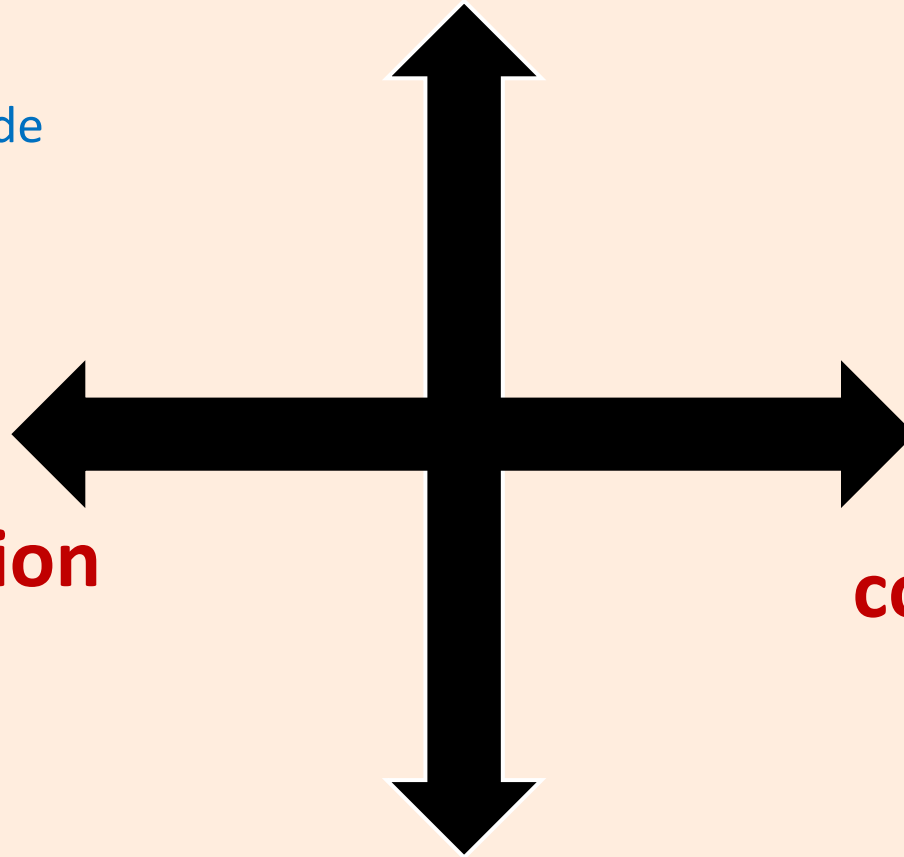
Relation asymétrique

Continuité

Compréhension commune

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

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



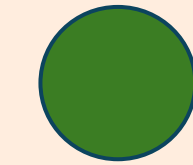
*Domaine
cognitif*

*Domaine
affectif*

*Domaine
prosocial*

*Domaine
social*

Quelles régulations
interactives pour quels buts
/ objectifs ?



Relation symétrique

Discontinuité

Continuité

**Rupture de
compréhension**

**Compréhension
commune**

Relation asymétrique

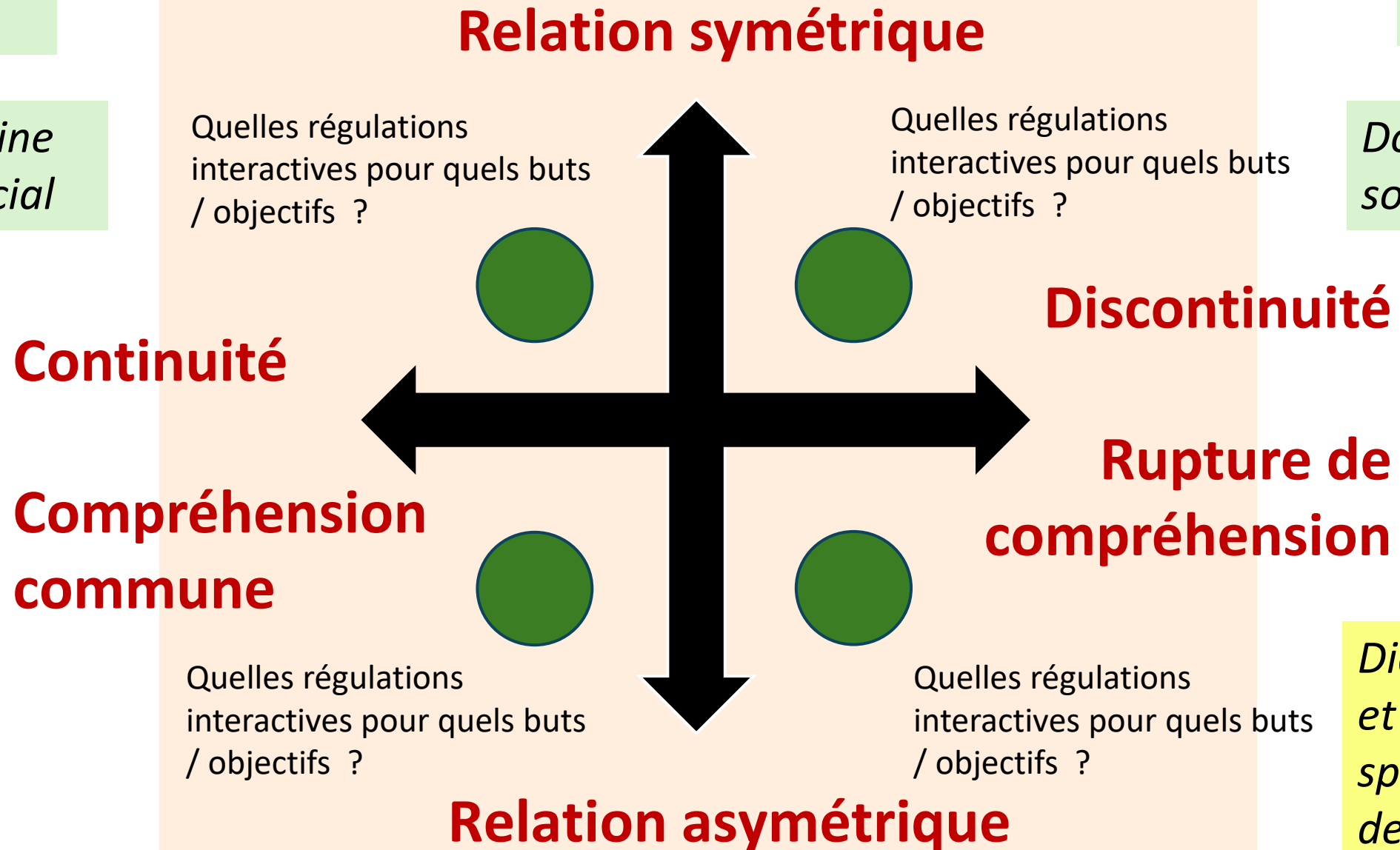
*Didactiques
et
spécificités
des objets de
savoir*

*Domaine
cognitif*

*Domaine
affectif*

*Domaine
prosocial*

*Domaine
social*



*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

Guidage selon Rogoff (1990)

- prendre de l'information
- l'interpréter,
- formuler un feedback
 - afin d'encourager
 - pour soutenir
 - Pour décider des dispositifs

= activité interprétative

→ Puissante en
(Timperley, 2007)

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 <u>directs</u>	Initiations/Réponses de restitution		Initiations/Réponses de développement	
[PG-A]*	[PG-B]	[PG-C]	[PG-D (ou D-ciblé)]	[PG-E]

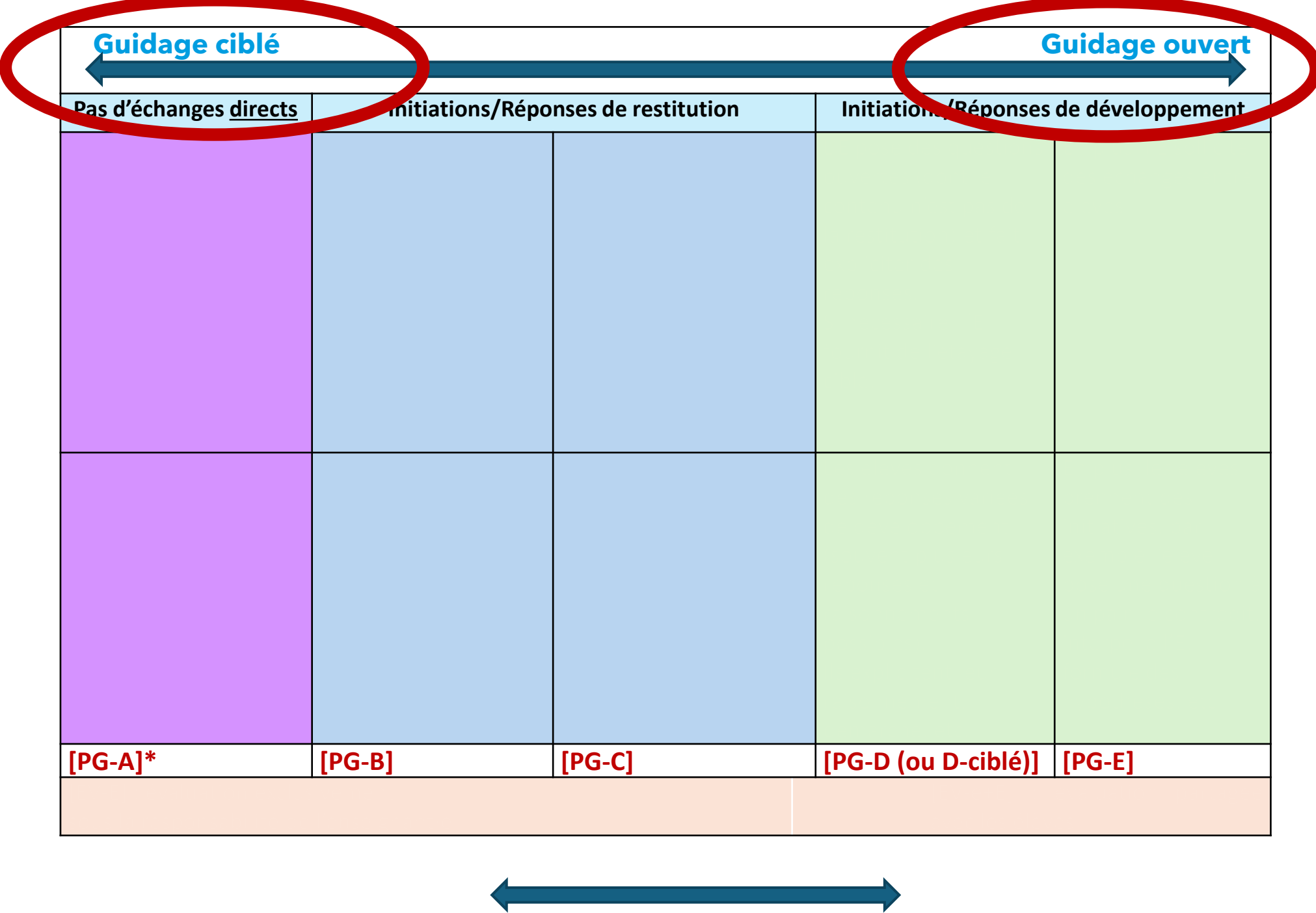


Guidages plus ou moins ouverts de l'enseignant

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 <u>directs</u>	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]



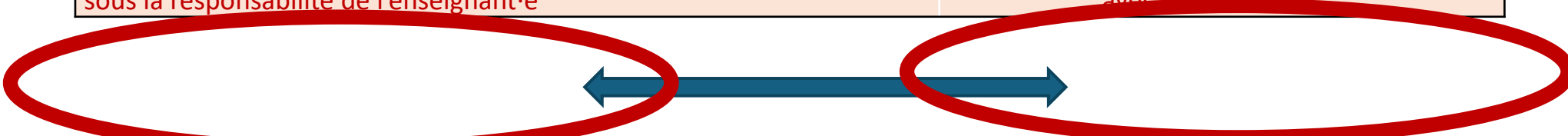
Guidages plus ou moins ouverts de l'enseignant

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.	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]
[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

Guidage selon Rogoff (1990)

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

= activité interactive

→ Puissante en
(Timperley, 2007)

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

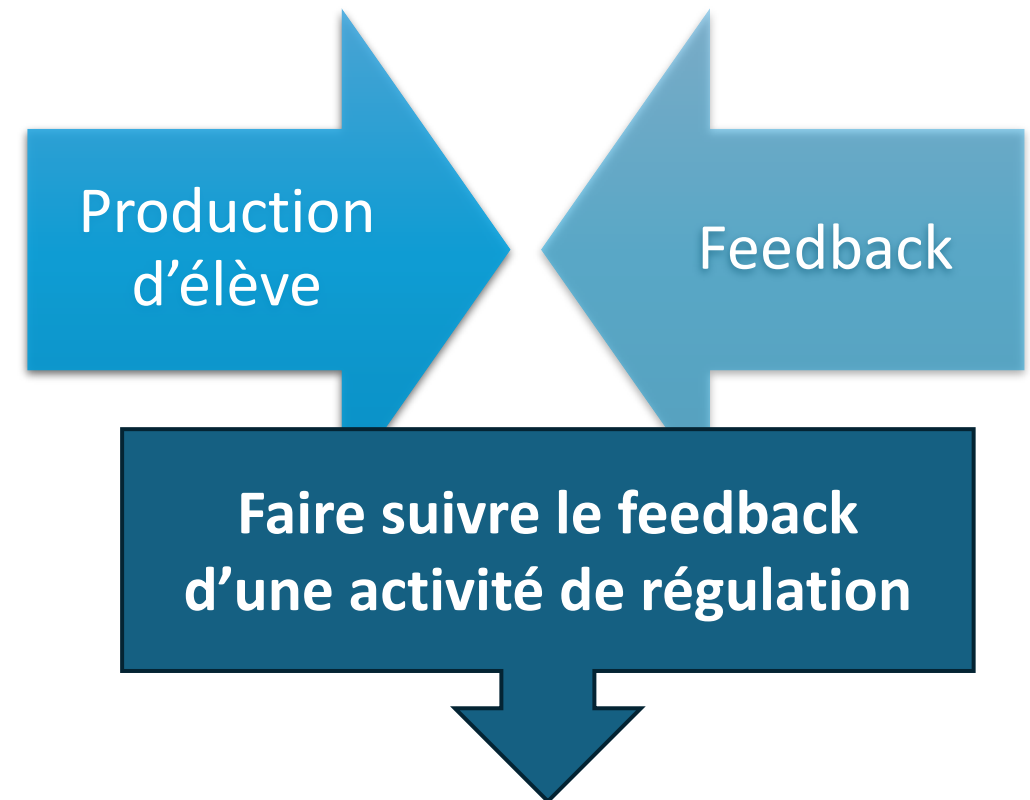
Caractérisation des feedbacks de
l'enseignant

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^{ème} 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
- ...

... comment s'y prendre, quelle est la stratégie à adopter ?

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 la tâche
- Il montre les aspects positifs
- Il s'appuie sur des faits
- Est prudent dans ses jugements
- ...

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
« Tu devrais faire plus d'effort »... « Tu devrais faire plus d'effort »

- Ce qui est spécifique et positif est

- Ce qui est spécifique et négatif est
d'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

Il porte sur

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)

de l'élève

s pistes

• Ce qui est d

• Ce qui est g

- Éviter à tout
- concentré »...

• Ce qui est spéc

• Ce qui est spécifique
d'indications précises

« 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

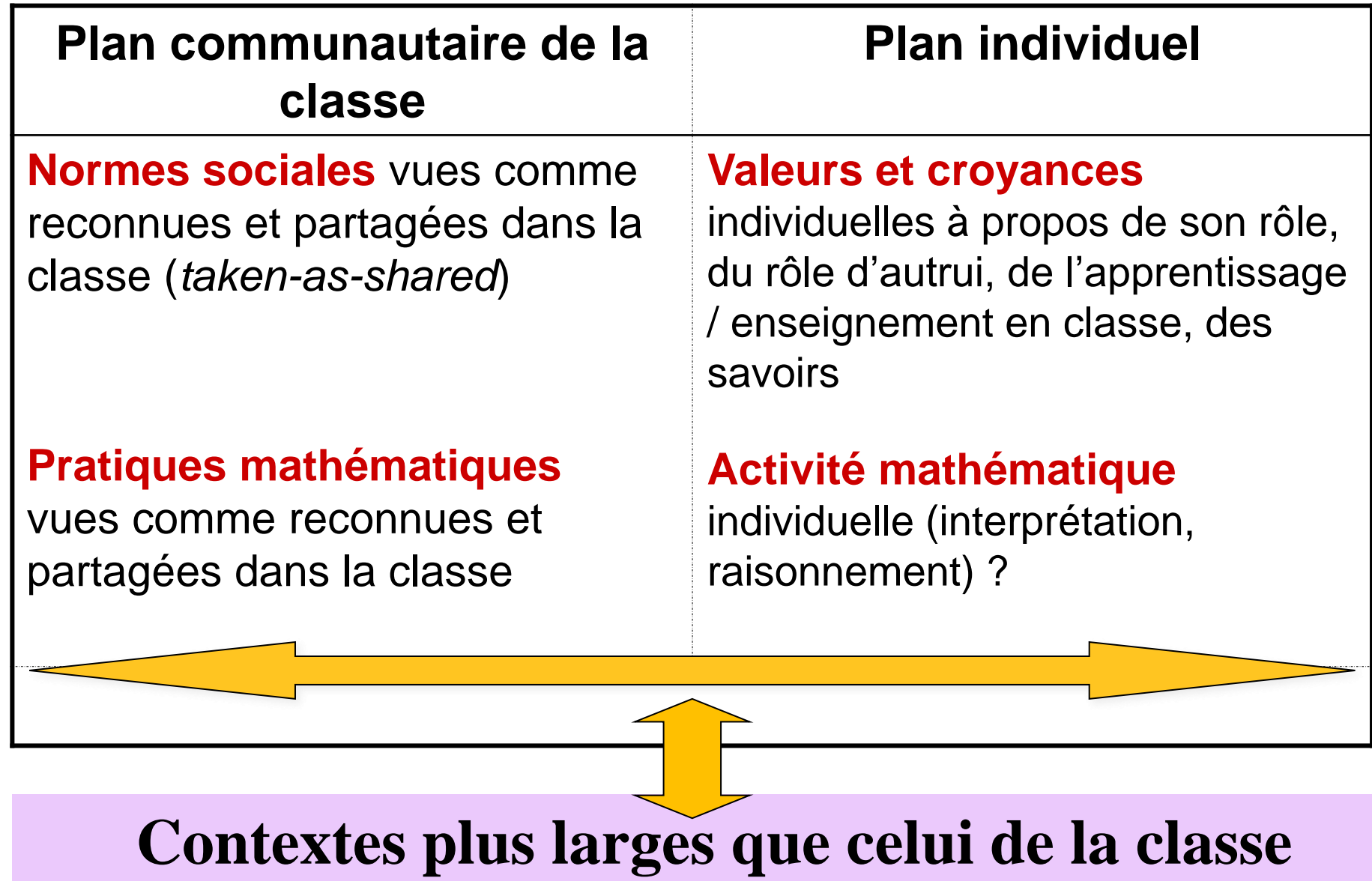
III. Les régulations interactives situées

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 régulières**
 - **Se construisent et se négocient**
doivent se coordonner
- Représentent un « **répertoire** » d'apprentissages individuels

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)

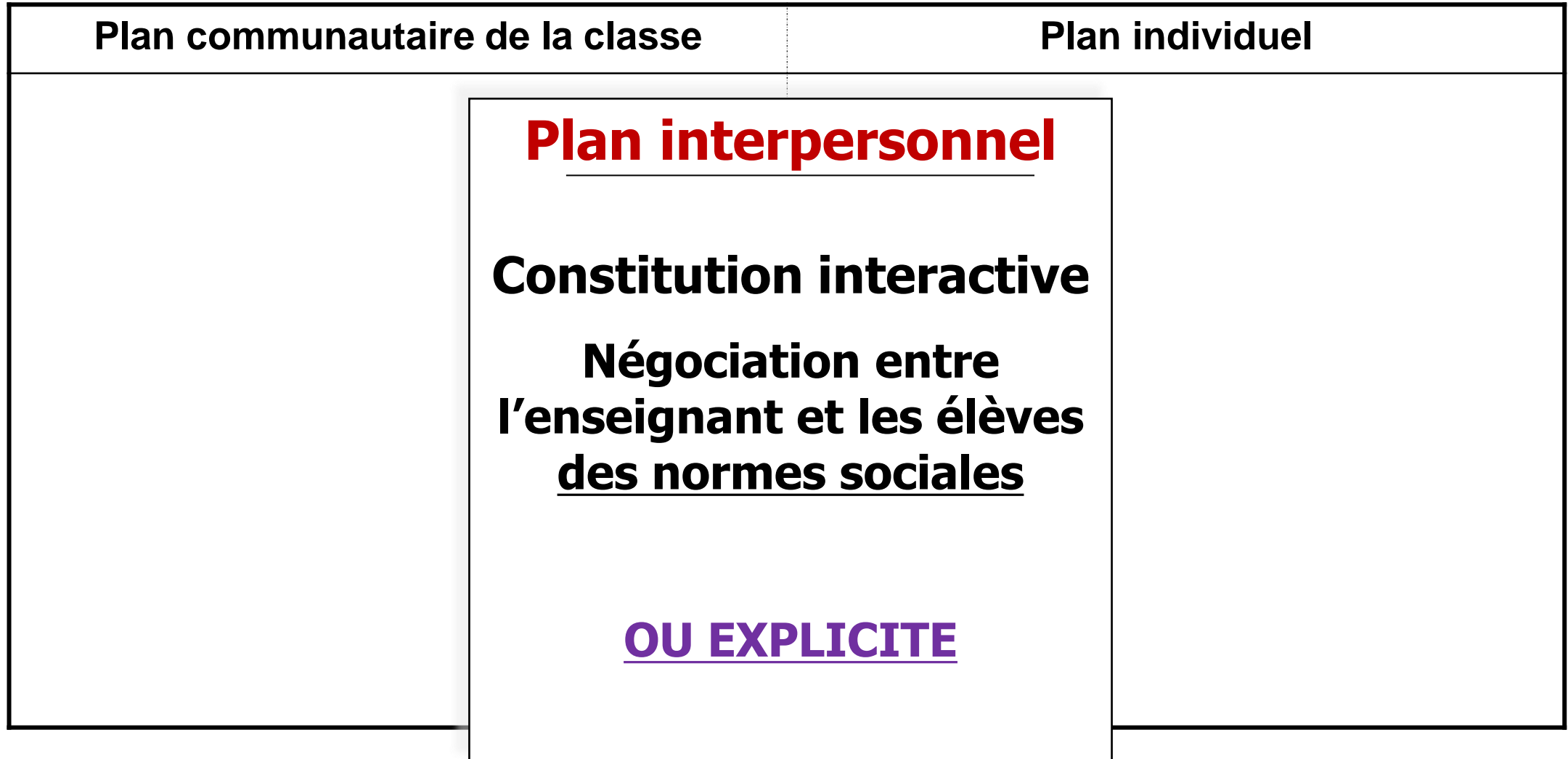
ET AUSSI

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

Un troisième plan (Mottier Lopez, 2005, 2008)



Un troisième plan (Mottier Lopez, 2005, 2008)



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

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

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 (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

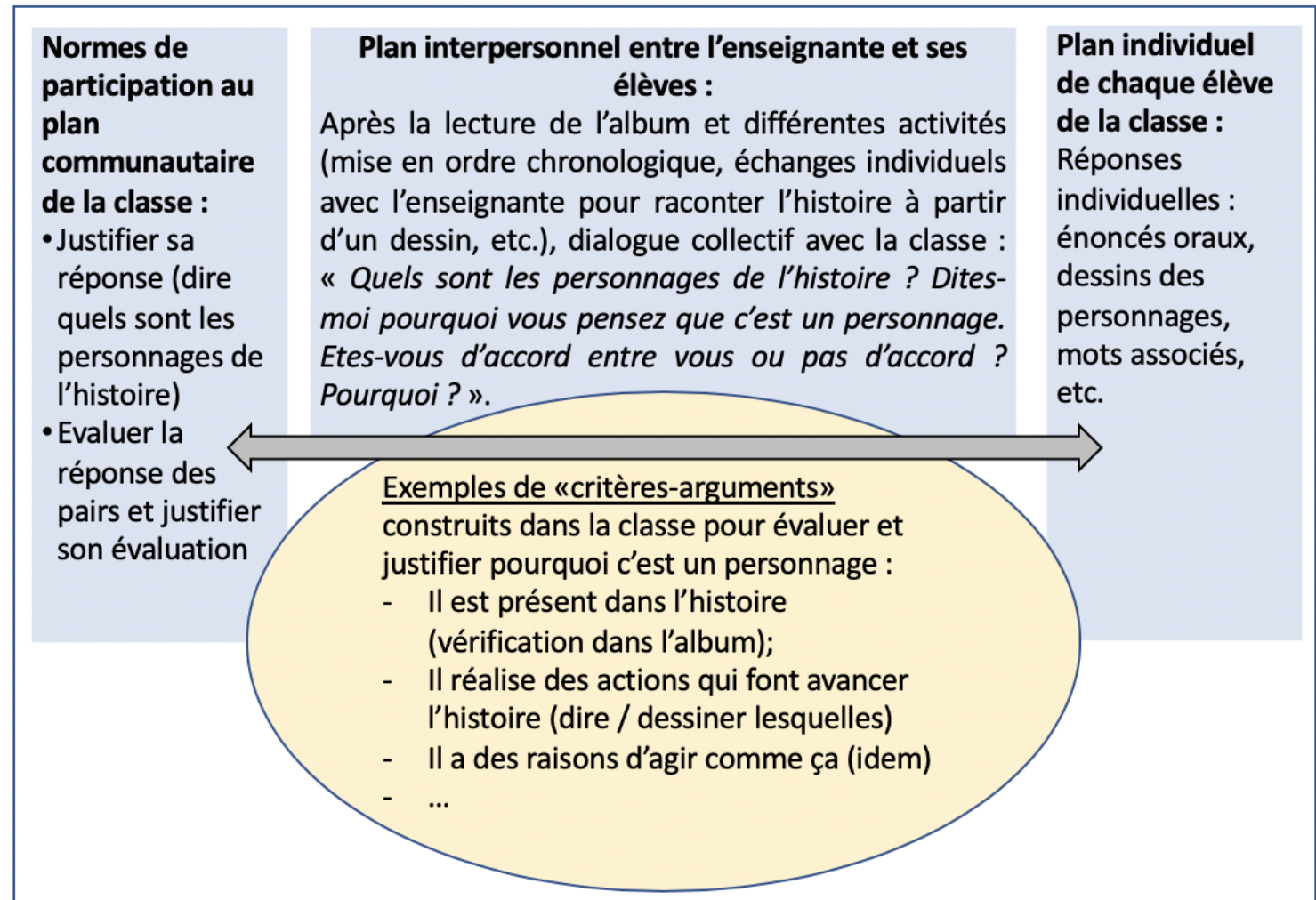
Que signifie « justifier sa réponse » ?

→ 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



POUR CONCLURE

Les « dynamiques » interactives et évaluatives et leur potentiel régulateur

- 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