



CONFÉRENCE DE CONSENSUS

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

COMMENT ADAPTER L'ENSEIGNEMENT POUR LA REUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES ?

DOSSIER DE PRESSE

REMISE DES RECOMMANDATIONS DU JURY

EMBARGO : mercredi 29 mars 2017, 5h

En partenariat avec :



SOMMAIRE

ÉDITO DE JEAN-FRANÇOIS CHESNÉ.....	3
SYNTHÈSE CNESCO-IFÉ/ENS DE LYON DES RECOMMANDATIONS DU JURY	5
Pratiques enseignantes	8
Dispositifs dans la classe	10
Organisation de l'école ou de l'établissement	12
Formation des enseignants	13
LA PRATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE À L'INTERNATIONAL	16
Les usages de la différenciation pédagogique : les enseignants français pratiquent moins l'aide individualisée et le co-enseignement.....	16
QUE DISENT LA RECHERCHE ET LES EXPÉRIMENTATIONS DE LA PRATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ?	22
Le concept de différenciation pédagogique.....	22
Pourquoi et comment différencier ?	22
Quelles sont les conditions de réussite à prendre en compte pour mettre en place une différenciation pédagogique efficace ?	23
Quelle différenciation au service de tous les élèves ?	27
Comment concevoir des outils numériques pour des élèves aux stratégies d'apprentissage différentes ?	28
PROJETS INNOVANTS	30
Le co-enseignement au collège comme outil de différenciation	30
Des groupes de tutorat inter-niveaux qui bénéficient à tous les élèves.....	31
Travail en groupe : quand les élèves s'entraident pour mieux progresser.....	32
Classe inversée : un équilibre entre l'autonomie et le guidage de l'élève.....	33
PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE.....	36
BIOGRAPHIES DES MEMBRES DU JURY	42

ÉDITO DE JEAN-FRANÇOIS CHESNÉ

“



Les enseignants se trouvent aujourd’hui souvent confrontés à une très grande diversité des élèves dans leurs classes. Ce n’est pas un phénomène nouveau, mais les enjeux et le paysage éducatif le sont. D’un côté, l’école française a désormais l’ambition légitime et nécessaire d’amener tous les élèves à maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. D’un autre, le redoublement, l’orientation précoce et les filières ségréguées, reconnus comme inefficaces par la recherche internationale, ont fortement diminué dans l’enseignement obligatoire en France. Cette évolution conduit à une diversité importante des niveaux scolaires que les élèves peuvent avoir dans une même classe, à une diversité tout aussi importante de leurs attentes, proximités et attitudes vis-à-vis de l’école, comme le sont celles de leurs familles. **Pour les enseignants, souvent placés dans des situations professionnelles déstabilisantes, entre avancée dans les programmes à tout prix, bienveillance vis-à-vis d’élèves qui « n’arrivent pas à suivre » et pratiques contraintes par des contextes scolaires difficiles, le challenge est très élevé au final pour ne pas réduire la qualité des apprentissages et réussir à lutter contre les inégalités sociales.**

Dans ce contexte, il est demandé aux enseignants d’être vigilants aux différences entre les élèves pour mieux les accompagner tout au long de leur scolarité obligatoire. **Aucun élève n’apprend de la même manière et au même rythme, mais tous doivent acquérir les mêmes connaissances et compétences.** Les enseignants doivent donc être en mesure d’identifier et de gérer les écarts cognitifs, langagiers et culturels entre les élèves, d’adapter leurs pratiques aux rythmes d’apprentissage des élèves, c’est-à-dire de mettre en œuvre, dans leurs classes, ce qu’on désigne par de la différenciation pédagogique. C’est la volonté de **confronter les résultats de la recherche sur ce thème aux interrogations des acteurs de terrain qui est à l’origine de la conférence de consensus** organisée par le Cnesco et par l’Ifé/ENS de Lyon les 7 et 8 mars au lycée Diderot, à Paris.

La différenciation pédagogique a un immense avantage, celui de reconnaître les différences d’apprentissage entre les élèves. Mais la différenciation pédagogique n’a pas qu’un seul visage, loin de là, c’est ce qu’ont exposé les 17 experts, réunis sous l’égide de Jean-Marie de Ketele, professeur émérite de l’université de Louvain (Belgique), qui sont intervenus lors de cette conférence. Il n’existe pas de « recette pédagogique » toute faite qui s’imposerait à tous les enseignants. Derrière cette expression, se cache en effet une multiplicité de conceptions, pratiques, dispositifs, supports pédagogiques, qui combinent des dimensions variées : interactions enseignant/élèves, travaux individuels, avec autonomie plus ou moins grande des élèves, travaux en groupes, tutorat entre élèves, partage du travail entre plusieurs enseignants, utilisation du numérique... Se cachent aussi des risques : par exemple, celui de croire qu’individualiser systématiquement les tâches proposées aux élèves est profitable pour tous, celui de croire que donner la possibilité aux élèves de travailler en groupes ou sur un ordinateur engendre nécessairement des apprentissages. **Les résultats issus de la recherche incitent à la prudence et mettent aussi en évidence des conditions nécessaires pour la mise en œuvre d’une différenciation pédagogique bénéfique à tous les élèves.**

À l'issue des deux journées de la conférence, **un jury d'acteurs de terrain (enseignants, chefs d'établissement, formateurs, inspecteurs...)** présidé par Marie Toullec-Théry, maître de conférences en didactique comparée à l'université de Nantes (CREN), a rédigé **22 recommandations**. Elles portent sur des principes et des pratiques pédagogiques, à mettre en œuvre en classe, et sur des ingénieries pédagogiques, davantage situées aux niveaux des écoles ou des circonscriptions, et des établissements scolaires. Ces recommandations mettent en évidence l'impérieuse nécessité d'une expertise didactique forte pour tous les enseignants, qui leur donne les moyens d'avoir à leur disposition une palette de pratiques possibles pour anticiper au mieux ce qui va se jouer en classe, et s'adapter en direct aux réactions des élèves. Elles soulignent aussi la nécessité de faire évoluer le métier d'enseignant vers une dimension plus collective, aussi bien dans l'école ou l'établissement qu'en formation. Elles ouvrent, enfin, des perspectives aux chercheurs pour comprendre plus finement, dans la variabilité des pratiques quotidiennes des enseignants, ce qui est efficace pour l'apprentissage des élèves.

Faisons maintenant en sorte que cette conférence de consensus et ces recommandations du jury contribuent à développer compétences professionnelles et travail en équipe pour la réussite et l'épanouissement de tous les élèves.



Jean-François Chesné
Secrétaire général, directeur scientifique
Conseil national d'évaluation du système scolaire

SYNTHÈSE CNESCO-IFÉ/ENS DE LYON DES RECOMMANDATIONS DU JURY

SYNTHÈSE CNESCO-IFÉ/ENS DE LYON DES RECOMMANDATIONS DU JURY

Des recommandations pour une différenciation pédagogique efficace orientée vers la réussite de tous les élèves

Les recommandations ont été rédigées par le jury de la conférence de consensus¹ « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? » qui s'est tenue les 7 et 8 mars 2017 (Lycée Diderot, Paris). Le jury est constitué de 18 acteurs de terrain (enseignants, chefs d'établissement, conseillers pédagogiques, inspecteurs, formateurs...) et est présidé par l'universitaire Marie Toullec-Théry.

L'école française peine à mener tous les élèves vers l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun. Pour réduire les inégalités d'entrée dans les apprentissages, la différenciation pédagogique est souvent mise en avant par l'institution scolaire. Les recherches montrent, en effet, qu'un enseignement identique pour tous crée des différences entre les élèves. De même, proposer un enseignement totalement individualisé, qui oublie le collectif de la classe, peut créer une école à plusieurs vitesses, qui demande moins aux élèves qui rencontrent des difficultés.

**Ni l'enseignement « tout collectif », exclusivement en classe entière,
ni l'enseignement « tout individualisé » n'est efficace pour faire réussir tous les élèves.**

La différenciation pédagogique doit trouver un équilibre efficace entre le travail collectif en classe entière et le travail individualisé des élèves. Ces nouvelles organisations pédagogiques doivent maintenir un niveau d'exigence élevé sur ce que les élèves doivent savoir et savoir faire.

Les recommandations du jury se concentrent sur la différenciation pédagogique et rappellent que les différentes formes de différenciation structurelle (redoublement, classes ségréguées...) ne sont pas efficaces, au regard des résultats de la recherche. Ces recommandations portent sur l'enseignement obligatoire (école, collège) mais peuvent également éclairer les pratiques mises en œuvre dans les lycées. Elles soulignent le fait qu'il n'existe pas une seule « recette pédagogique » efficace, mais un panel de pratiques pédagogiques que l'enseignant doit être en mesure d'adapter aux situations d'apprentissage et aux élèves.

¹ L'intégralité des recommandations est à télécharger sur : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciacion-pedagogique/>

Tout d'abord, le jury a tenu à développer quatre grands principes généraux qui favorisent l'accès des élèves aux savoirs scolaires, incontournables pour développer une différenciation pédagogique efficace.

Quatre conditions pour faire réussir tous les élèves

1. Un temps d'apprentissage ajusté aux rythmes d'apprentissage des élèves

Aucun élève ne progresse à la même vitesse mais chacun doit avoir accès aux savoirs essentiels, cruciaux. Cela passe par une réorganisation du temps d'enseignement et/ou par une préparation des élèves en amont du cours.

2. Un rapport adéquat entre l'élève et l'école

La logique de l'école doit rencontrer la logique de l'enfant pour faire évoluer son univers de référence (fondé sur son environnement familial, culturel et social). Les situations d'apprentissage doivent conduire les élèves à passer de leurs représentations « premières » sur le monde, issues de leurs perceptions et de leurs expériences, à des connaissances scolaires. Il faut partir de ce que les élèves savent et de la façon dont ils pensent le monde pour les amener vers de nouveaux savoirs et compétences.

3. Un environnement structuré, avec des aides et des repères

Plus un élève est loin des savoirs scolaires, plus il a besoin d'être guidé de façon structurée dans ses apprentissages : énoncé clair des objectifs de l'enseignement, synthèses régulières, retours aux consignes, bilan de ce qui a été appris... Par exemple, des problèmes déjà résolus peuvent être présentés aux élèves afin de leur faire exprimer ce qu'ils comprennent des procédures mises en œuvre.

4. Des situations d'apprentissage limitant les informations inutiles

Une tâche qui véhicule trop d'informations, dont certaines inutiles, peut entraîner des difficultés chez certains élèves. Les enseignants peuvent épurer certains documents, notamment numériques, pour centrer les élèves sur les enjeux principaux de l'apprentissage.

Les recommandations s'articulent autour de 4 axes :

- 1.** Les pratiques enseignantes
- 2.** Les dispositifs dans la classe
- 3.** L'organisation de l'école ou de l'établissement
- 4.** La formation des enseignants

Pratiques enseignantes

Un enseignant, dans sa classe, doit être en mesure de faire varier ses pratiques, afin de s'adapter à la diversité de ses élèves, tout en maintenant des objectifs communs et des temps d'apprentissage collectifs. Cela suppose une maîtrise des contenus enseignés, une évaluation fine et régulière des savoirs des élèves et la mise en place de routines dans les classes.

Garantir des objectifs ambitieux communs à tous

La différenciation pédagogique ne signifie pas la différenciation des objectifs pédagogiques qui conduit à un creusement des inégalités scolaires. Ainsi, l'entraînement des élèves sur des tâches à automatiser est nécessaire mais ne doit pas faire perdre de vue les habiletés de plus haut niveau pour tous les élèves. Une baisse du niveau d'exigence est contre-productive pour la réussite des élèves. **Il s'agit alors de proposer une palette diversifiée de manières d'arriver au résultat, sans pour autant abaisser le niveau des tâches demandées.**

Prendre en compte la diversité des élèves dans les situations collectives

La différenciation ne signifie pas la fin de l'enseignement en classe entière. La conduite de séances collectives n'est pas contradictoire avec la prise en compte des singularités des élèves. Ainsi, **en classe entière, les enseignants peuvent récolter les différentes méthodes proposées par les élèves, de la plus simple à la plus complexe, et les exposer à la classe.** Chaque élève peut repérer où il en est et identifier des méthodes plus expertes proches de la sienne.

Faire expliciter par les élèves ce que l'on attend d'eux

Les élèves doivent être amenés, régulièrement, à expliciter leur cheminement, pour rendre objectif ce qu'ils ont appris, en utilisant un langage adapté. Leur enseignant doit les accompagner dans cette phase. Cela suppose qu'il fasse des retours précis à chaque élève sur ses progrès et sur les nouveaux objectifs qui lui sont fixés.

→ L'exemple

La table d'appui : un espace d'aide est matérialisé dans la classe ; les élèves sont amenés à y expliciter leur démarche à voix haute et à écouter celle des autres, en présence de l'enseignant.

Pratiquer l'auto-évaluation pour responsabiliser davantage les élèves

Les enseignants doivent permettre aux élèves de formuler eux-mêmes les critères de réussite des tâches qu'ils ont à accomplir. **Il s'agit de construire, avec les élèves, une grille progressive et claire des buts visés.** Cela leur donne un appui pour repérer ce qui est essentiel et accroît leur sentiment de compétence.

Varier les situations d'apprentissage

Les apprentissages doivent s'appuyer sur un ensemble cohérent de situations de classe variées, toutes nécessaires (phase d'entraînement, phase de résolution de problèmes, phase de bilan...). La recherche montre que les approches laissant trop de liberté aux élèves ne sont pas les plus efficaces notamment pour les élèves qui rencontrent le plus de difficultés scolaires.

Agencer les différentes phases d'apprentissage

Les enseignants doivent penser que la différenciation peut intervenir à plusieurs moments d'une séquence pédagogique avec des intentions variées.

- **Avant l'enseignement** : réactiver les connaissances, identifier la nature de ce qui est déjà appris ou encore fragile pour chaque élève, préparer la tâche en fournissant des clés d'accès vers ce qui suit ;
- **Pendant l'enseignement** : soutenir l'apprentissage, aménager la tâche en la rendant accessible, évaluer le cheminement cognitif de chaque élève via une analyse de ses acquis et de ses erreurs ;
- **Après l'enseignement** : exercer, revoir ce qui n'a pas été compris, vérifier l'autonomie acquise par l'élève sur les objets d'apprentissage.

Adopter des postures enseignantes variées

La recherche a montré que les élèves qui réussissent adoptent une variété de postures dans leurs apprentissages, et notamment, pour les plus avancés, des postures réflexives et créatives. Pour arriver à ce résultat, les enseignants doivent eux-mêmes adopter une variété de postures d'enseignement : posture de contrôle (cadrage d'une situation), posture d'accompagnement (aide ponctuelle, individuelle ou collective)... **En faisant varier leurs propres postures, les enseignants encouragent les élèves à recourir, eux aussi, à une large palette de postures.**

Éviter les difficultés liées au travail à la maison

Le travail individuel des élèves, réalisé à la maison, ne doit pas comporter de difficultés majeures mais se concentrer sur le renforcement de ce que les élèves savent déjà. Les devoirs donnés aux élèves doivent être à leur portée.

Dispositifs dans la classe

La différenciation pédagogique peut passer par une réorganisation de la classe. Les dispositifs proposés aux élèves doivent être variés et souples. Ils doivent favoriser les interactions entre l'enseignant et ses élèves d'une part, et entre les élèves d'autre part. Ils peuvent aussi s'appuyer sur la présence de deux enseignants intervenant ensemble ou séparément dans la même classe.

Se libérer, ponctuellement, de la gestion collective de la classe

Les travaux de groupes et/ou les travaux individuels permettent à l'enseignant de se libérer momentanément de la gestion collective de la classe et d'être plus disponible pour accompagner un ou quelques élèves.

→ L'exemple

Le plan de travail : des élèves travaillent en autonomie avec un plan de travail pour consolider leurs apprentissages pendant que l'enseignant peut mener un atelier dirigé auprès de quelques élèves dont il a perçu des difficultés durant la séance collective.

Faire coopérer les élèves efficacement

La recherche montre qu'un travail dans un groupe est bénéfique à chacun de ses membres, uniquement s'il respecte certaines conditions. Ainsi, pour qu'un travail coopératif existe, **la tâche réalisée par les élèves doit résulter d'un apport de chaque individu dans le collectif, dans le cadre d'une organisation structurée** (explicitation des rôles de chacun), **avec des responsabilités partagées**.

→ L'exemple

Les petits groupes : des groupes de 2 à 5 élèves sont constitués ; l'enseignant présente les modalités du travail en groupe, veille à ce que chaque membre du groupe soit indispensable à la réussite de la tâche et permet aux élèves de faire un bilan de ce qu'ils ont appris.

Organiser un tutorat entre élèves

L'intervention d'un élève tuteur, moins formelle que celle de l'enseignant, est un moyen de répondre aux obstacles rencontrés par un élève tutoré. La recherche montre que, pour que cela bénéficie à tous, les tuteurs doivent bénéficier d'une préparation pour accompagner efficacement les tutorés. Les tuteurs tirent systématiquement bénéfice de ce dispositif car ils se voient offrir des occasions d'explicitation et de consolidation des savoirs et savoir-faire qu'ils maîtrisent.

→ L'exemple

Le tutorat : des binômes tuteur-tutoré, prenant en compte les affinités des élèves, sont constitués ; le tuteur est spécifiquement préparé à son rôle, à l'analyse des difficultés rencontrées par l'autre et à la façon d'y répondre ; le tutoré se voit proposer une nouvelle formulation par un élève semblable à lui.

Regrouper temporairement des élèves autour d'un même besoin

La recherche montre que composer un groupe réduit d'élèves sur un temps spécifique est bénéfique aux apprentissages, uniquement si certaines conditions sont réunies. Ainsi, les enseignants peuvent constituer des groupes autour d'un même besoin, reposant sur l'évaluation préalable (pas forcément écrite) d'une compétence précise. **Le groupement doit être flexible et réévalué en fonction des progrès des élèves, pour éviter la démotivation et la stigmatisation.** Les temps en groupe homogène peuvent être réguliers mais doivent rester nettement inférieurs au temps en groupe/classe hétérogène.

Travailler à plusieurs enseignants

Co-enseigner consiste à partager, à deux enseignants au moins, un même espace-temps. Les enseignants sont conjointement responsables des objectifs d'apprentissage à atteindre. **Ils co-observent, co-produisent et co-analysent leurs pratiques respectives.** Le co-enseignement n'a pas besoin d'être appliqué tout le temps et peut être pensé au sein d'un même cycle.

→ L'exemple

Le co-enseignement : dans la même classe, deux enseignants font leur cours en même temps, ou un enseignant fait cours pendant que l'autre apporte une aide ponctuelle, ou les deux enseignants aident les élèves qui en font la demande ; les élèves profitent des deux façons différentes de présenter les contenus.

Le co-enseignement ne doit pas être confondu avec la co-intervention. Celle-ci, en divisant le travail entre les enseignants et parfois le lieu d'apprentissage, permet de créer des groupes restreints, notamment d'élèves en difficultés sur une notion donnée. Elle peut être efficace sous certaines conditions (par exemple, un enseignement centré sur les savoirs et les stratégies d'apprentissage et soutenu par des interactions plus nombreuses entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes). Cependant, la recherche montre que **la co-intervention peut présenter plusieurs risques, notamment lorsqu'un ou quelques élèves en difficultés sont séparés du groupe classe :**

- **le risque, pour quelques élèves, d'être exposés à des savoirs déconnectés de ceux de la classe.** En effet ce qui est fait hors de la classe est souvent très différent de ce qui est fait en classe. Pendant ce temps-là, les apprentissages en classe se poursuivent et les élèves du groupe externalisé en sont privés ;
- **le risque de ne pas reconnecter les apprentissages effectués dans le groupe externalisé avec ceux de la classe.** C'est souvent aux élèves eux-mêmes de faire le lien entre les deux espaces ; or, plus un élève éprouve des difficultés, moins il est en mesure d'opérer ces liens seul ;
- **le risque pour les élèves de se voir proposer des situations de plus en plus simples,** au sein d'un groupement homogène d'élèves avec des difficultés ; or quand les situations sont trop simples, les élèves ont peu d'occasions de progresser.

Organisation de l'école ou de l'établissement

La différenciation pédagogique doit dépasser le simple cadre de la classe. Elle doit être pensée dans le temps (à l'échelle d'un cycle) et dans l'espace (à l'échelle de l'école ou de l'établissement). Ce pilotage de la différenciation au niveau de l'école ou de l'établissement doit être pensé en amont de l'organisation, par chaque enseignant de sa classe. Il permet ainsi d'articuler des classes hétérogènes avec des dispositifs locaux de différenciation pédagogique.

Désigner l'établissement, l'école ou la circonscription comme lieu de construction de la pédagogie

Le cadre pédagogique doit être défini à l'échelle de l'école, de la circonscription (1^{er} degré) ou de l'établissement (2nd degré). **Les enseignants doivent être incités à mutualiser leurs questionnements, leurs besoins et leurs pratiques.** Un cadre de collaboration doit être proposé, fondé sur des objectifs communs à atteindre.

Créer une souplesse grâce à l'organisation de l'emploi du temps

Afin de favoriser la différenciation pédagogique, les personnels de direction des collèges et lycées doivent penser des emplois du temps qui la facilitent. **La mise en place d'emplois du temps avec des heures en barrettes** (par exemple, plusieurs classes de 6^e ont cours de français en même temps) **doit permettre aux enseignants d'envisager des travaux communs**, pour mettre en place des dispositifs spécifiques ou des projets.

Favoriser les classes hétérogènes tout en organisant des groupes restreints temporaires

Les classes hétérogènes sont à privilégier pour éviter des classes de niveau ou à option dont la recherche montre qu'elles augmentent les écarts de résultats entre élèves. Cependant, **des regroupements homogènes peuvent être efficaces s'ils visent l'acquisition d'une compétence très précise et s'inscrivent dans la durée d'une séquence d'apprentissage exclusivement.**

→ L'exemple

La mise à profit des cycles : un groupe d'élèves, de différents niveaux d'enseignement (5^e, 4^e...), est réuni temporairement pour avancer sur une notion très précise (par exemple, en mathématiques, sur l'enseignement des fractions).

Formation des enseignants

La différenciation pédagogique nécessite, avant tout, une bonne maîtrise didactique (expertise dans l'enseignement d'une discipline) qui s'acquiert via la formation. Pour être efficace, cette formation doit se dérouler en équipe, être centrée sur les apprentissages et prendre en compte au mieux les situations vécues par les enseignants.

Former efficacement les enseignants aux obstacles dans l'apprentissage des élèves

Les enseignants doivent être **formés, dès la formation initiale et tout au long de la vie, au repérage des obstacles potentiels de situations d'enseignement/apprentissage**. Les entrées disciplinaires sont alors précieuses et peuvent se révéler efficaces. Pour faire évoluer les pratiques, des leviers sont à privilégier :

- **observation des élèves** au travail, en situation ou par vidéo,
- **étude de productions** d'élèves,
- **entretiens** avec des élèves.

Développer localement, par la formation, une culture professionnelle collective

La formation gagne à se tenir sur les lieux d'exercice des enseignants (écoles et établissements), lors de moments formels et informels, en équipe. La différenciation pédagogique doit être intégrée de façon transversale aux contenus de formation et accompagnée dans un temps long. Le formateur peut ainsi s'appuyer sur l'intelligence collective et la capacité de chacun à réfléchir, à apprendre et à évoluer.

Concevoir une formation fondée sur des expériences vécues par les enseignants

La formation doit permettre aux enseignants de :

- **comprendre les intérêts et limites des pédagogies** qu'ils mettent en œuvre dans leur classe,
- **profiter de la richesse des préparations communes** de séances d'enseignement,
- **revenir collectivement sur leur expérience**, leurs croyances et leurs connaissances.

Les formateurs doivent être formés aux différents acquis de la recherche, dans ses différents champs (psychologie et neurosciences, sociologie, didactique, pédagogie...) afin de permettre aux enseignants de bénéficier des éclairages les plus bénéfiques sur leur action.

LA PRATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE À L'INTERNATIONAL

LA PRATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE À L'INTERNATIONAL

Les usages de la différenciation pédagogique : les enseignants français pratiquent moins l'aide individualisée et le co-enseignement

Les enquêtes internationales nous montrent qu'en France, comparativement aux pays de l'OCDE, la différenciation pédagogique est encore peu répandue, une situation qui n'est pas sans lien avec la faiblesse des formations continues dans ce domaine.

Déclaration des enseignants du primaire : en moyenne les enseignants français du collège différencient moins leur enseignement qu'à l'étranger²

Si en moyenne 44 % des enseignants dans les pays participants à l'enquête TALIS-collège, en 2013, déclarent pratiquer un enseignement différencié, ils sont à peine 22 % en France à déclarer qu'ils « donnent des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite ». (Cf. graphique page suivante).

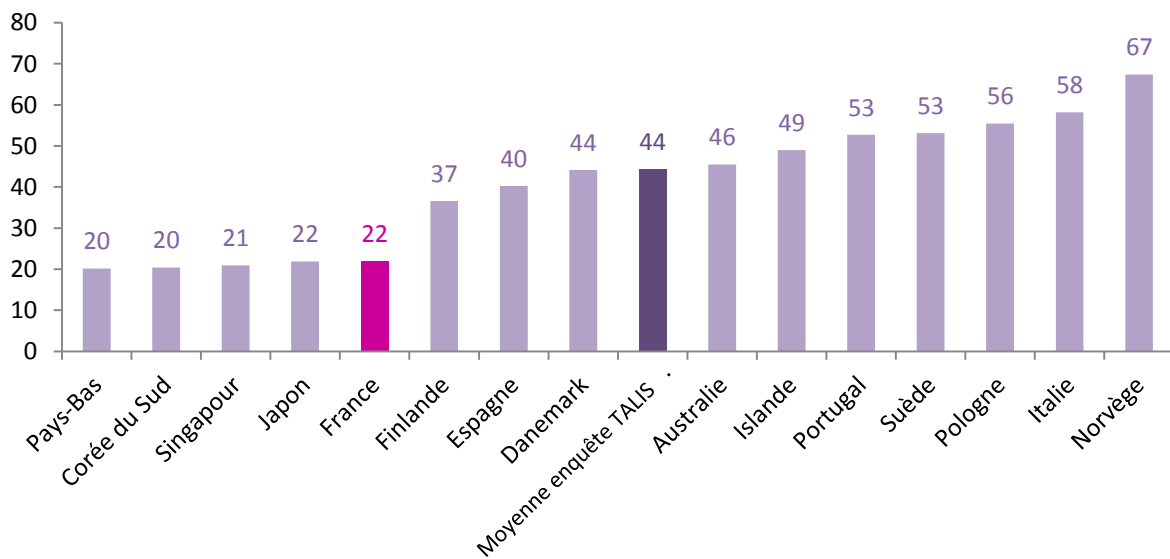
Cet enseignement individualisé est davantage développé au primaire qu'au secondaire, en moyenne dans les pays participants à l'enquête TALIS. Moins de la moitié des enseignants au secondaire inférieur (collège) de l'enquête TALIS 2013-collège (44 %) déclarent « donner régulièrement des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui progressent plus vite » ; alors que 66 % des enseignants de l'enquête TALIS 2013-primaire le déclarent³ (OCDE, 2014).

De plus, 67 % des enseignants de collège précisent qu'ils « donnent souvent des exercices similaires aux élèves, jusqu'à ce que tous les réussissent », sans donc différencier les contenus, processus ou structures utilisés pour l'apprentissage.

² Pays participants à l'enquête TALIS 2013-collège.

³ Les pays participant à l'enquête TALIS 2013-collège sont plus nombreux que ceux participant à l'enquête TALIS 2013-primaire.

Part des enseignants de collèges (en %) déclarant donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite "fréquemment" ou "à presque tous les cours"



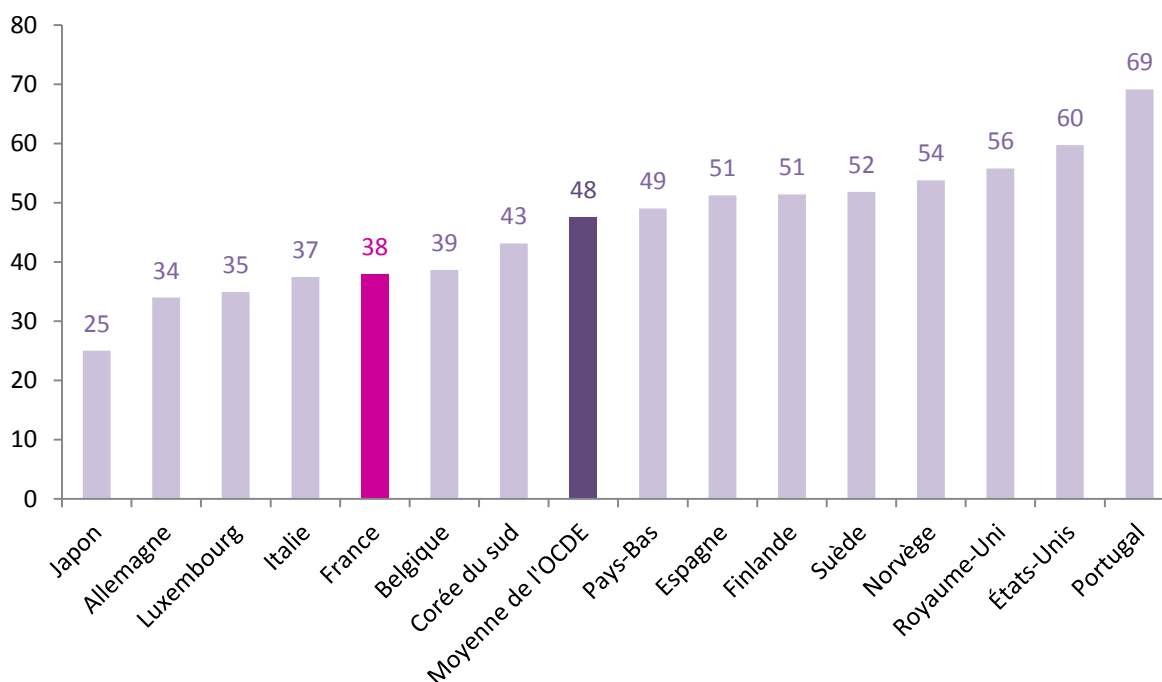
Source : OCDE, 2014 (données TALIS 2013).

Perception des élèves : moins de la moitié des enseignants individualisent leur pédagogie régulièrement

En 2015, les élèves français sont moins nombreux que les élèves des autres pays de l'OCDE à affirmer bénéficier d'un enseignement individualisé. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, en moyenne, **48 % des élèves de 15 ans déclarent que leur enseignant « aide individuellement les élèves ayant des difficultés à comprendre la leçon à tous, presque tous ou durant beaucoup de cours »** (OCDE, 2016 ; Cf. graphique page suivante).

Ces résultats sont fortement disparates au sein de l'OCDE. Au Japon, alors que le nombre d'élèves par classe est très important et que l'aide scolaire est externalisée, ce taux est seulement de 25 % tandis qu'il avoisine 60 % au Royaume-Uni et aux États-Unis, des pays qui ont fondé leur système scolaire sur un suivi plus individualisé des élèves. L'enseignement individualisé est également davantage pratiqué dans les pays nordiques. Concernant **les élèves français de 15 ans**, ceux-ci **déclarent moins souvent que la moyenne de leurs camarades de l'OCDE bénéficier d'une aide individuelle** (38 % contre 48 %).

Proportion des élèves (en %) qui déclarent que leur enseignant propose une aide individuelle lorsqu'un élève a des difficultés à comprendre le sujet ou la tâche demandée à toutes, presque toutes ou durant beaucoup de leçons

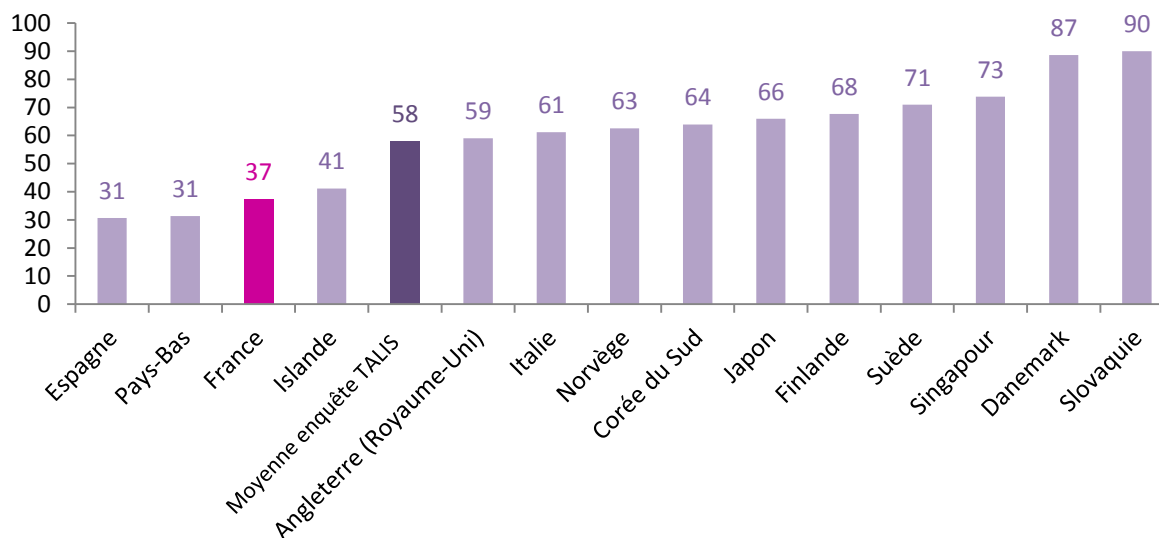


Source : OCDE, 2016 (données PISA 2015).

Le co-enseignement : une pratique moins utilisée en France au collège que dans la moyenne des pays participant à l'enquête TALIS

En 2013, la France figure parmi les pays de l'OCDE qui pratiquent peu le co-enseignement au collège (c'est-à-dire le fait d'intervenir à plusieurs enseignants dans le même lieu et en même temps). Seuls **37 % des enseignants français déclarent avoir co-enseigné au moins à une occasion, alors qu'ils sont 58 % en moyenne dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013-collège**. Cette modalité est plus usitée dans les pays asiatiques (Singapour 74 %, Japon 66 %) et les pays nordiques (Suède 71 % et Finlande 68 %) (OCDE, 2014 ; Cf. graphique page suivante).

Part des enseignants (en %) déclarant avoir enseigné en équipe au sein d'une classe à au moins une occasion

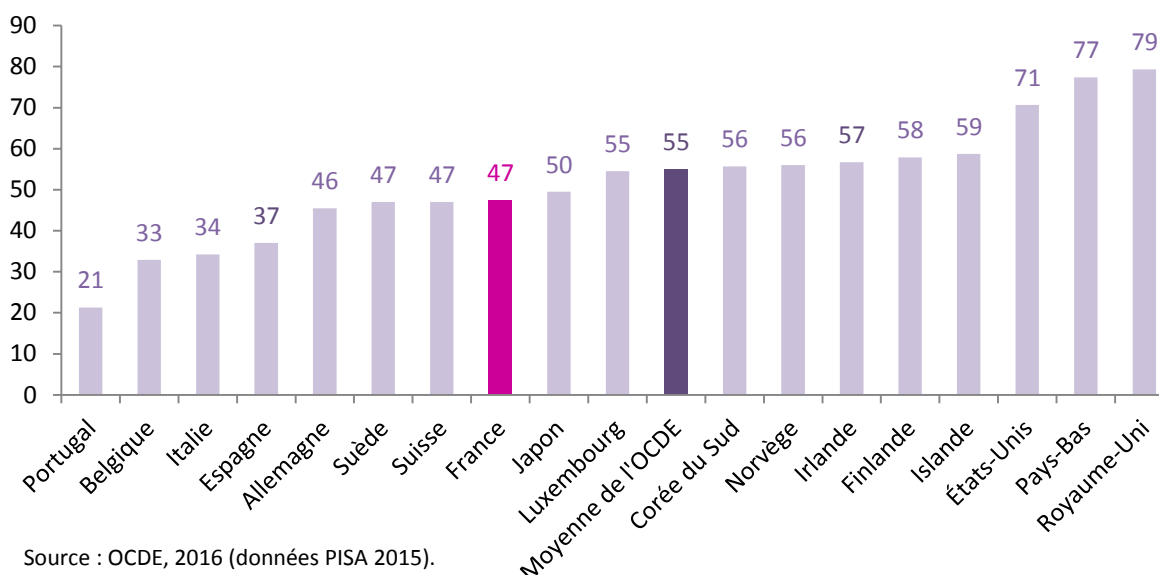


Source : OCDE, 2014 (données TALIS 2013).

Comparativement à la moyenne de l'OCDE, les chefs d'établissement français déclarent moins fréquemment mettre en place des groupes de niveaux au sein des classes (pour quelques ou toutes les disciplines)

Le regroupement par groupes de niveaux au sein d'une classe est davantage utilisé que la constitution de classes de niveaux dans les pays de l'OCDE, et est une pratique courante. Ainsi, en 2015, **55 % des élèves de 15 ans issus d'un pays de l'OCDE fréquentent un établissement dont le chef rapporte que cette pratique y est organisée, pour plusieurs ou toutes les matières**. Au Royaume-Uni, c'est le cas de près de 4 élèves sur cinq et **en France de 47 % des élèves** (OCDE, 2016 ; Cf. graphique ci-dessous).

Part (en %) des élèves dont le chef d'établissement déclare que la répartition par groupes de niveaux est une pratique utilisée dans son établissement

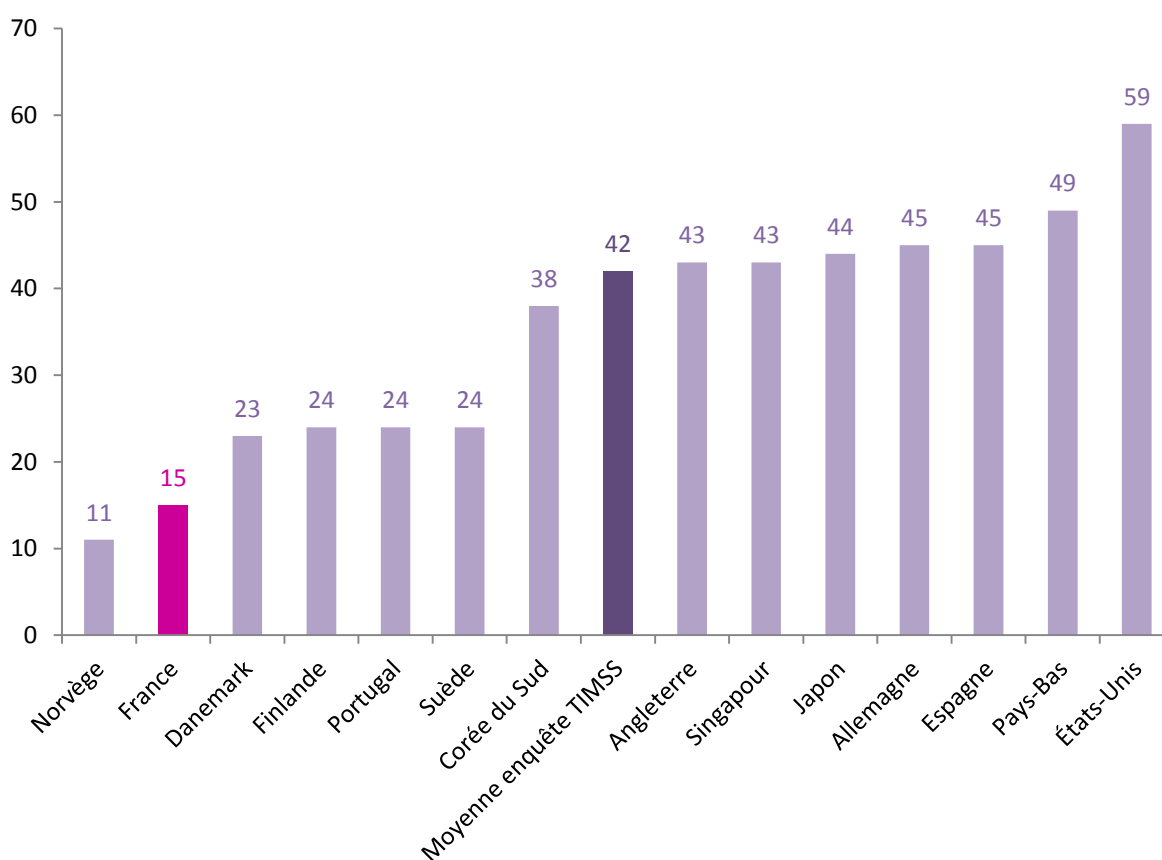


Source : OCDE, 2016 (données PISA 2015).

Une formation très limitée à l'enseignement individualisé

La faiblesse de l'enseignement individualisé en France pourrait en partie s'expliquer par le manque de formation dans ce domaine. En effet, par exemple, en primaire, seuls 15 % des enseignants de CM1 déclarent, en 2015, avoir participé « plus d'une fois à une formation continue sur le thème de la gestion des besoins individuels des élèves, dans les deux dernières années ». Ils sont en moyenne 42 % dans les pays ayant participé à l'enquête TIMSS. Dans certains pays asiatiques (Singapour 43 % et Japon 44 %) ou anglo-saxons (Angleterre 43 %), ce sont près d'un enseignant sur deux qui ont suivi une formation visant à développer une pédagogie davantage différenciée.

Part des enseignants en 4^e année du primaire (en %) ayant déclaré avoir participé, plus d'une fois à une formation continue sur le thème de la gestion des besoins individuels des élèves, dans les deux dernières années



Source : IEA 2016, (données TIMSS 2015).

QUE DISENT LA RECHERCHE ET LES
EXPÉRIMENTATIONS DE LA PRATIQUE DE LA
DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ?

QUE DISENT LA RECHERCHE ET LES EXPÉRIMENTATIONS DE LA PRATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ?

Le concept de différenciation pédagogique

Le concept de différenciation pédagogique n'existe pas en tant qu'objet d'étude dans la littérature scientifique. Aussi est-il apparu nécessaire au comité d'organisation de la conférence de consensus de définir cette notion de la manière suivante :

→ Définition du comité d'organisation de la conférence

La différenciation est la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable.

Si le concept de différenciation pédagogique n'est pas un objet scientifique, différentes pratiques pédagogiques peuvent y être associées et ont donné lieu à des travaux de recherche (tutorat, co-intervention, classe inversée...). C'est sur ce corpus scientifique que s'est fondée la conférence de consensus.

Pourquoi et comment différencier ?

Chaque élève est différent, dans ses attitudes, capacités, motivations... De ce fait, comment faire apprendre les mêmes contenus, faire acquérir les mêmes connaissances et les mêmes compétences à tous les élèves, dans une classe dont le degré d'hétérogénéité peut être variable mais jamais nul (note [Lafontaine](#), Cnesco, 2017) ?

Pourquoi différencier ? (note [Forget](#), Cnesco, 2017)

- Pour répondre à des **besoins préalablement identifiés chez les élèves** (parce que les élèves ne progressent pas à la même vitesse, parce qu'ils ne possèdent pas le même répertoire de comportements, parce qu'ils ne sont pas motivés pour atteindre les mêmes buts...).
- Pour permettre à chaque élève de **maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun**.
- Pour **lutter contre le décrochage scolaire**, mais aussi **amener chaque élève au maximum de son potentiel**.

Comment différencier en classe ?

Selon la recherche, la différenciation peut porter sur des objets différents :

- **Différencier les contenus d'apprentissage** : tous les élèves ne font pas la même chose au même moment (certains consolident des objectifs non maîtrisés et d'autres poursuivent une tâche en cours), le matériel mis à la disposition des élèves n'est pas le même pour tous (ex : proposer des textes différents sur un même sujet) dans le but de rendre accessibles à tous les savoirs visés.
- **Différencier les processus d'apprentissage** : proposer des modalités d'apprentissage multiples. L'enseignant peut ainsi faire varier les outils mis à disposition des élèves (ex : contrat individuel, guide de production), les démarches (ex : démarche déductive/inductive, enseignement explicite), le degré de guidage (ex : guidage serré ou tâche réalisée en autonomie) ou encore le type d'organisation sociale (ex : travail individuel, groupes de travail homogènes/hétérogènes).
- **Différencier les productions/résultats** : offrir aux élèves différentes options pour attester de leur progression (ex : autoriser un compte-rendu écrit ou un exposé oral en considérant les forces de chaque élève).
- **Différencier les environnements affectifs et physiques** : en aménageant dans la classe des espaces pour travailler dans le calme ainsi que des espaces propices à la collaboration entre élèves, fournir des textes qui reflètent une variété de cultures et de modèles familiaux, établir des routines qui permettent aux élèves d'obtenir de l'aide.

Quelles sont les conditions de réussite à prendre en compte pour mettre en place une différenciation pédagogique efficace ?

Une multiplicité de pédagogies qui peuvent être efficaces

La différenciation pédagogique peut prendre plusieurs formes (enseignement explicite, tutorat, co-enseignement...). L'enseignant peut ainsi adapter son enseignement en fonction des objectifs qu'il souhaite atteindre et des difficultés rencontrées par ses élèves en suivant des méthodes pédagogiques différentes qu'il va modifier à la marge en fonction de ses élèves. La conférence de consensus a permis d'éclairer les résultats scientifiques de certaines approches pédagogiques. Certaines d'entre elles sont présentées ci-dessous mais ne reflètent pas l'exhaustivité du champ.

- **L'enseignement explicite**

La recherche a montré que les approches pédagogiques qui contiennent trop d'exigences scolaires implicites sont défavorables aux élèves qui viennent d'un milieu socialement défavorisé. Une partie de la littérature scientifique (essentiellement nord-américaine) montre que les enseignants efficaces adoptent plutôt un enseignement de type « instructionniste », appelé souvent « enseignement explicite ».

Cet enseignement explicite est structuré en trois étapes :

- **la mise en situation** (ex : présenter les objectifs de la leçon ou rappeler les connaissances antérieures) ;

- **l'expérience d'apprentissage** (ex : présenter les contenus d'apprentissage de façon claire et précise à l'aide d'exemples, vérifier la compréhension des élèves en leur proposant de réaliser des tâches semblables à celles qui ont été montrées ou rétroagir régulièrement en fonction des besoins des élèves) ;
- **l'objectivation** (ex : identifier formellement et extraire parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir).

L'impact de l'enseignement explicite est d'autant plus important que la planification de l'enseignement est réalisée de la façon suivante : de l'apprentissage des compétences scolaires simples aux plus complexes, avec un contrôle du niveau de difficulté des notions à faire apprendre, l'identification des idées maîtresses que l'élève doit acquérir et l'intégration de connaissances déclaratives (ex : connaître ses tables de multiplication « par cœur »), procédurales (ex : savoir utiliser ses tables de multiplication dans une opération posée par écrit) et conditionnelles (ex : savoir dans quelle situation effectuer une table de multiplication). **La vérification des devoirs et des révisions hebdomadaires et mensuelles complète ce type d'enseignement.**

- **Le tutorat**

La pédagogie coopérative s'appuie sur le tutorat entre élèves : elle consiste à créer au sein de la classe des petits groupes d'élèves de niveaux scolaires différents afin qu'ils puissent s'entraider. Les recherches ont mis en évidence des effets très positifs de cette pédagogie sur les résultats des élèves.

Le tutorat favorise les résultats des élèves en difficulté en complétant, rappelant, revisitant des aspects non maîtrisés d'une notion en cours d'acquisition. L'approche d'un élève tuteur est moins formelle que celle d'un enseignant. **Les recherches montrent également que le tutorat aide significativement les apprentissages de l'élève tuteur. Il valorise les élèves avancés en leur confiant la responsabilité d'aider leurs camarades en difficulté et en leur permettant d'approfondir la compréhension des notions à transmettre.** Pour être profitable aux élèves qui sont aidés (les « tutorés »), il est nécessaire que le tuteur fasse à la fois preuve d'un bon niveau d'expertise et s'entende bien avec le tutoré. Les élèves tuteurs doivent aussi bénéficier d'une préparation visant à scénariser le format des échanges (note [Forget, Cnesco, 2017](#)).

L'impact du tutorat est à la fois positif sur le tutoré et le tuteur, qu'il soit exercé au primaire ou dans le secondaire. Le tutorat est aussi particulièrement efficace pour les élèves issus de milieux défavorisés.

- **Les groupes homogènes au sein de la classe et entre les classes**

La recherche a montré que la constitution de groupes homogènes au sein de la classe ou entre plusieurs classes peut permettre d'améliorer les résultats des élèves en difficulté. **Ces groupes permettent tout d'abord de rompre avec les pratiques négatives de classes de niveau. Pour autant, cette organisation de la classe pour être bénéfique doit réunir certaines conditions** : ces regroupements doivent poursuivre un objectif d'apprentissage très précis, reposant sur une évaluation préalable et ils doivent être limités dans le temps, en étant exclusivement réservé à l'objectif d'apprentissage défini. Les groupes homogènes peuvent être réunis régulièrement mais sur un temps inférieur à celui en groupe classe hétérogène. Ils doivent disparaître dès qu'ils ne sont plus nécessaires.

- **Le co-enseignement ou la co-intervention**

La différenciation pédagogique peut aussi consister pour des enseignants à **travailler à plusieurs avec les mêmes élèves**, selon deux modèles : le co-enseignement ou la co-intervention.

Le co-enseignement consiste à partager, à deux enseignants en général, des objectifs communs d'une séance, dans la même salle de classe et auprès de tous les élèves. Selon la recherche, **pour que le co-enseignement soit efficace, sa mise en œuvre doit être régulière**. Partager le travail plusieurs fois par semaine est un gage de réussite.

La co-intervention fait référence à un mode de division du travail pour accompagner un ou plusieurs élèves de façon spécifique, dans ou hors de la classe, mais toujours pendant le temps de la classe.

La co-intervention peut être efficace avec des groupes restreints d'élèves, sous conditions de pratiques centrées sur les savoirs, sur les stratégies d'apprentissage. Mais si ce dispositif peut aider certains élèves, il est aussi possible, quand il concerne un ou plusieurs élèves de la classe en difficulté, **qu'il les coupe des enseignements prodigués au reste de la classe et donc engendre un enseignement à deux vitesses**. La co-intervention nécessite donc une collaboration extrêmement étroite entre les deux enseignants (encore plus que dans le cas du co-enseignement). Enfin, les résultats des élèves doivent être constamment évalués afin de mettre fin le plus tôt possible à la co-intervention pour réduire les risques de stigmatisation.

- **La classe inversée**

Le principe de la classe inversée consiste, dans sa forme la plus simple, à **demander aux élèves de prendre connaissance en dehors de la classe de notions nouvelles, en utilisant une variété de supports pédagogiques (ex : textes, photos, vidéos), de telle sorte que les séances en classe puissent être consacrées à des exercices, des travaux pratiques avec l'enseignant**. Ce dispositif prend aujourd'hui d'autres formes dans lesquelles les élèves n'ont pas à s'appropriier seuls des connaissances, mais plutôt à explorer un domaine nouveau, chercher des ressources, préparer une présentation ou une activité, le temps de classe étant ensuite dédié à des débats, des travaux de groupes, des phases d'analyse et de synthèse (note [Lebrun](#), Cnesco 2017).

L'objectif visé de ce type de dispositif est de libérer du temps de classe en déléguant *via* le numérique des activités qui semblent accessibles aux élèves en autonomie pour mieux le réserver à celles pour lesquelles l'intervention d'un enseignant apparaît comme essentielle. **Son risque est que certains élèves ne soient pas en capacité de s'approprier de nouveaux contenus ou de nouvelles démarches de façon autonome**. Si un certain nombre d'expériences rapportent une plus grande disponibilité de l'enseignant et des progrès des élèves, les dispositifs mis en œuvre sont trop récents pour avoir donné lieu à des analyses fondées scientifiquement. De plus, les résultats disponibles ne permettent pas toujours l'accès aux tranches d'âges, niveaux ou disciplines pour lesquels ils seraient efficaces.

Si certaines des pédagogies présentées précédemment peuvent s'avérer bénéfiques aux apprentissages des élèves, la recherche montre également que d'autres formes de différenciation pédagogique peuvent conduire au creusement des inégalités scolaires (Cf. encadré page suivante).

Les effets négatifs de la différenciation pédagogique : les inégalités de traitement entre élèves

Des effets sur l'apprentissage des élèves

Mal conduite, une pédagogie différenciée peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. La recherche montre en effet que, par volonté de bien faire ou à cause des contraintes liées à leur contexte d'exercice, les enseignants ont tendance à produire, à leur insu, un phénomène de différenciation (dite « active ») qui pénalise à terme les élèves en difficulté. Ils ont tendance à proposer des activités plus simples, plus découpées et moins stimulantes aux élèves en difficulté envers lesquels ils ont des attentes faibles. Ils peuvent leur donner des feedbacks moins précis sur leurs performances, leur donner moins d'autonomie. Pour faire « avancer la classe », ils peuvent aussi moins les solliciter pour répondre à l'oral et leur laisser moins de temps pour répondre. **Au final, et notamment lors de changement d'environnement scolaire (école/collège ou collège/lycée), ce traitement différencié accroît les écarts de performance entre les élèves et démotive les élèves les plus en difficulté.**

Des effets sur la motivation des élèves

Au-delà des effets sur les apprentissages des élèves, les recherches montrent que certaines formes de différenciation pédagogique (ex : des groupes de niveau au sein d'une classe pérennes dans une année scolaire) peuvent avoir des effets négatifs sur la motivation des élèves. Les élèves utilisent des informations verbales et non verbales pour décoder l'image que se font les enseignants de leur niveau de compétences. En outre, **les pratiques de classe qui rendent plus visibles la comparaison entre élèves et mettent en avant les élèves les plus performants, peuvent renforcer la compétition entre élèves et valoriser le résultat final plutôt que les démarches d'apprentissage.** Cela a pour effet de diminuer l'intérêt et l'engagement des élèves, voire de favoriser les violences à l'école.

L'enseignant doit donc installer un ensemble de garde-fous pédagogiques pour éviter le développement de ces effets négatifs. Par exemple, les groupes de niveaux au sein d'une classe ne doivent pas être installés dans le temps. L'enseignant doit aussi choisir des compétences variées (académiques, sportives, artistiques...) pour que chaque élève ait l'opportunité de devenir tuteur dans le cadre d'une pédagogie coopérative (note [Galand](#), Cnesco, 2017).

La gestion du climat de la classe : une intervention préventive plutôt que corrective

Certains enseignants n'osent pas s'engager dans une approche d'enseignement différencié parce que le climat de la classe ne leur permet pas ou par crainte que le climat de la classe se détériore. La gestion du climat de la classe est donc une condition essentielle à la mise en place d'une pédagogie différenciée mais c'est également cette pédagogie différenciée qui peut aider à créer un climat de classe favorable aux apprentissages.

Dans cette perspective, la recherche montre qu'une explicitation des comportements en classe auprès des élèves favorise un bon climat scolaire. En effet, cette démarche permet de préciser les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves, définit des règles de classe, légitime des routines et en assure le maintien. Elle participe fortement à la cohésion du groupe-classe et contribue à maintenir un climat propice aux apprentissages. Elle a notamment pour effet de faire partager à l'ensemble des élèves la responsabilité du climat de classe, ce qui permet aux enseignants de se rendre plus disponibles pour aider individuellement certains élèves ou gérer des travaux de groupes.

Quelle différenciation au service de tous les élèves ?

Mal conduite, la pédagogie différenciée peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. La recherche a montré que les enseignants produisent, à leur insu, un phénomène de différenciation qui peut pénaliser les élèves en difficulté. Que préconise la recherche pour que la différenciation pédagogique soit positive (note Galand, Cnesco, 2017) ?

- **Avoir des attentes scolaires élevées pour tous**

La différenciation pédagogique ne doit pas entraîner une différenciation des objectifs. Les élèves fréquentant des classes **où l'enseignant entretient des attentes élevées se montrent plus motivés et progressent davantage** dans leurs apprentissages ; de plus les écarts entre élèves s'y réduisent. Les recherches invitent les enseignants à proposer à tous les élèves des tâches stimulantes présentant un défi.

- **Organiser l'enseignement individualisé pour tous les élèves et non comme une remédiation pour les seuls élèves en difficulté**

Les comparaisons internationales suggèrent que **pour être efficace, la différenciation pédagogique ne doit pas prendre la forme exclusive d'une aide aux élèves les moins avancés, parfois externalisée à la classe** (ex : remédiation). Ce principe implique un changement complet pédagogique visant l'ensemble des élèves quel que soit le niveau scolaire des élèves.

- **Formuler des objectifs précis et à court terme**

Les résultats de la recherche montrent que les élèves prennent davantage confiance en eux et apprennent davantage si on leur donne **des objectifs précis et à brève échéance** (contrairement à des objectifs généraux et éloignés dans le temps). Couplés à des évaluations et des autoévaluations régulières, ces objectifs permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement de la confiance en soi et d'accroître la réussite des élèves.

- **Mettre en place des feedbacks régulièrement**

De nombreux travaux soulignent que **les feedbacks sont un des leviers les plus puissants pour agir sur la motivation et l'apprentissage des élèves** (ex : des commentaires sur les points forts et les points faibles, sur les améliorations possibles ou qui situent les progrès de l'élève par rapport à ses performances antérieures). L'efficacité de cette pratique est liée au fait de favoriser la motivation, réduire les comparaisons entre élèves et véhiculer une conception de la compétence qui se construit à travers le travail, l'étude et la régulation.

- **Maintenir des temps d'enseignement collectifs en classe entière importants**

Les dispositifs qui maintiennent un temps d'enseignement collectif important semblent plus efficaces et plus égalitaires que les dispositifs qui donnent priorité au travail individualisé.

Comment concevoir des outils numériques pour des élèves aux stratégies d'apprentissage différentes ?

Avec l'apparition des outils numériques, beaucoup d'attentes sur la capacité de ces outils à s'adapter à la diversité des apprenants ont émergé (note [Amadiou](#), Cnesco, 2017). L'utilisation des outils numériques pourrait être demain au cœur d'un enseignement davantage différencié. Mais la recherche montre que tous les outils numériques n'ont pas que des effets bénéfiques sur les apprentissages, voire dans certains cas engendrent des effets négatifs.

- **Éviter la surcharge cognitive en multipliant les informations : limiter à deux sources d'information**

Le numérique mêle souvent des formats d'information de nature variée. **Cependant, la recherche montre que lorsque les formats de présentation de l'information sont trop nombreux** (ex : liens hypertextes), **ils peuvent engendrer des difficultés chez les apprenants et une charge cognitive importante et inutile**. Ainsi, la plupart des élèves apprennent mieux à partir de deux sources d'information plutôt que trois.

- **Il n'y a pas de compétences innées à utiliser des ressources numériques : il faut guider les élèves**

Parcourir, naviguer, scanner les informations dans un document numérique se révèle **plus complexe que de traiter linéairement un texte car l'apprenant doit conduire des traitements actifs et prendre des décisions**. Ainsi, la compréhension d'un document numérique dépend de trois dimensions : les caractéristiques de l'individu, mais aussi celles du document et du contexte.

Les études ont démontré que :

- plus l'élève est habile en lecture, plus il possède une stratégie efficace de sélection des liens ;
- plus l'élève possède un haut niveau de connaissances, plus il peut faire face aux exigences de traitement des ressources numériques : construire un parcours de navigation cohérent, comprendre efficacement les contenus, identifier les sources des documents et évaluer leur fiabilité.

Pour pouvoir utiliser le numérique efficacement dans le cadre d'une approche de pédagogie différenciée, il est donc nécessaire de **mettre en place des formes de guidage afin d'aider les élèves à sélectionner les bonnes informations et ainsi faciliter leur apprentissage** (ex : un ensemble d'instructions à suivre en plusieurs étapes).

PROJETS INNOVANTS

PROJETS INNOVANTS

Le co-enseignement au collège comme outil de différenciation

Le Collège Pierre de Ronsard de Tremblay-en-France (Seine-Saint-Denis) a mis en place un projet d'accompagnement pédagogique, le co-enseignement, qui permet à deux enseignants d'intervenir dans la même classe, au même moment. L'objectif de ce dispositif est de renforcer les compétences et l'adhésion des élèves aux activités scolaires. Entre 11,5 % (en sixième) et 7,5 % (pour les trois autres niveaux) de l'horaire hebdomadaire des élèves est réalisé ainsi en co-enseignement. Le co-enseignement peut se dérouler avec deux professeurs d'une même matière mais aussi en interdisciplinarité, par exemple en alliant les cours de français avec l'histoire-géographie.

Ce projet vise à rendre les élèves davantage acteurs de leur apprentissage. Cette organisation favorise notamment le travail interdisciplinaire et le travail sur les compétences transversales. Le changement de posture effectué par les enseignants permet aux élèves d'être plus attentifs et de prendre conscience des compétences à mobiliser et des stratégies à développer pour s'investir efficacement dans les différentes formes que peut revêtir le travail scolaire.

« Les professeurs n'ont pas tous la même manière d'expliquer. Parfois, on comprend avec les explications du second professeur ce qu'on n'avait pas compris avec le premier »

Un élève du Collège Pierre de Ronsard

Pour les professeurs, le co-enseignement permet un meilleur encadrement de l'activité pédagogique des élèves et une bonne compréhension de leurs acquis et des obstacles à leur apprentissage. Les élèves apprécient la disponibilité des enseignants et osent les solliciter davantage pour demander des conseils ou une aide ponctuelle. Ainsi, la crainte de se tromper ou de ne pas y arriver est moins présente.

CONTACT

Julien Maraval - Principal

Académie de Créteil, Collège Pierre de Ronsard, Tremblay-en-France (93 290)

01 48 60 76 05 – 06 72 68 22 72 - julien1973maraval@gmail.com

Des groupes de tutorat inter-niveaux qui bénéficient à tous les élèves

Le collège expérimental Clithène à Bordeaux (Gironde), qui accueille des élèves de niveaux scolaires variés, a mis en place un dispositif de groupes de tutorat entre élèves pour aider au travail scolaire. Chaque groupe réunit une douzaine d'élèves issus des quatre niveaux du collège, sous la responsabilité d'un adulte référent (professeur, CPE ou coordonnateur). La constitution de ces groupes respecte les critères d'hétérogénéité en termes scolaires, éducatifs, d'âge et de sexe.

Un groupe de tutorat se réunit trois fois par semaine en dehors de l'emploi du temps scolaire : le lundi et le jeudi avec des aides au travail et le vendredi sous la forme d'un « temps de bilan ». L'aide au travail est un temps consacré à l'aide méthodologique et de contrôle du travail personnel de l'élève. L'entraide est valorisée. Le temps de bilan est considéré comme un temps de parole, de transmission relative à la vie du collège et de discussions sur le règlement intérieur, sur l'actualité du collège ou sur des faits de société et des sujets philosophiques.

« L'entraide permet aux plus fragiles de bénéficier d'un soutien des adultes ou de leurs camarades plus en réussite, lesquels y gagnent à devoir parfois transmettre leurs méthodes ou expliquer tel ou tel point de cours à un camarade de leur classe ou d'un autre niveau. »

Marc Chaigneau, enseignant

L'objectif de la création de groupes de tutorat est d'enrichir la relation des élèves entre eux, de permettre une entraide inter âge et de développer la confiance envers les adultes. L'adulte tuteur joue un rôle de référent auprès des élèves mais est aussi le référent entre les élèves, l'équipe éducative et leurs parents. Il suit les membres de son groupe tout au long de l'année, assiste à leur conseils de classe, remet les bulletins scolaires en main propre aux parents et se rend disponible pour veiller au bon déroulement de la scolarité.

CONTACT

Nadine Coussy-Clavaud, Anne Hiribarren, Marc Chaigneau - Enseignants

Académie de Bordeaux, Collège Clithène, Bordeaux, 33000

nadinecoussyclavaud@gmail.com, 06 21 03 67 34

anne_hiribarren@yahoo.fr, 06 72 27 51 27

marcch8558@hotmail.com, 06 42 95 35 99

Travail en groupe : quand les élèves s'entraident pour mieux progresser

« Si tu ne sais pas, demande ; si tu sais, partage ». Cette phrase résume parfaitement la méthode mise en œuvre à l'école primaire des Borderies, à Burie (Charente-Maritime). L'objectif est de permettre aux élèves d'acquérir de solides connaissances en apprenant en parallèle à coopérer et collaborer dans la classe. Ainsi, les élèves peuvent se retrouver dans un rôle de tuteur auprès de leurs camarades.

L'expérimentation se divise en plusieurs étapes. Le professeur fixe d'abord des objectifs précis à atteindre avec une capsule vidéo visionnée à la maison dans ses séquences d'enseignement en mathématiques ou en français. Cette capsule vidéo présente ensuite le vocabulaire et la démarche employée sert de base et est visionnée par les élèves la veille de la séance chez eux. Un questionnaire est également envoyé à la maison et permet au professeur de savoir où se situe chaque élève dans le parcours d'apprentissage. L'analyse de ces questionnaires permet de prévoir les activités du lendemain pour chaque groupe en fonction des besoins des élèves.

La classe est divisée en 4 groupes. Un premier permet aux élèves n'ayant pas visionné la vidéo de le faire en classe. Un second groupe rassemble ceux qui ont acquis les compétences plus rapidement : ils effectuent des tâches plus complexes et sont invités à aider les autres élèves qui se situent dans les étapes précédentes du parcours d'apprentissage. Les autres groupes sont les élèves en apprentissage et sont répartis en fonction des erreurs commises en amont.

« Le but étant que chacun vienne en classe pour apprendre ce qu'il ne sait pas encore faire et non ce qu'il sait déjà »

Soledad Garnier, professeure des écoles

Grâce à ce projet, les élèves ont acquis, en plus des compétences disciplinaires attendues, des capacités réflexives et langagières qu'ils ont pu transposer dans toutes les disciplines. Leur capacité d'argumentation et de justification permet d'apaiser le climat de la classe et améliore leur capacité d'écoute et la communication entre pairs.

CONTACT

Soledad Garnier – Professeure des écoles

Académie de Poitiers, École primaire des Borderies, Burie (17 770)

06 66 28 66 46 – mmeflip@gmail.com

Classe inversée : un équilibre entre l'autonomie et le guidage de l'élève

Au collège Daniel Argote-Bergereau d'Orthez (Pyrénées Atlantique), un dispositif de classe inversée a été mis en place pour les classes de 6^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} en cours de français. L'objectif est de privilégier le travail collaboratif entre les élèves autour d'une démarche d'apprentissage axée sur l'investigation.

Le travail se divise en plusieurs étapes clés : les élèves émettent d'abord des hypothèses de lecture suite à l'étude d'un document de français et produisent un compte-rendu écrit, avant de passer à la deuxième étape qui consiste à exposer leur travail devant la classe et à proposer un quizz à leurs camarades pour vérifier leur attention et leur compréhension. Un nouvel exercice pratique est ensuite proposé à partir d'une capsule vidéo visualisée la veille à la maison. Enfin les élèves se préparent à la réalisation de cet exercice pratique puis terminent en s'autoévaluant et en écrivant ce qu'ils ont appris dans ce parcours.

Selon l'enseignante, même si la recherche n'a pas encore mis en évidence des effets positifs liés aux dispositifs de classe inversée, cette initiative semble avoir entraîné un changement d'attitude de la part des élèves. En se préparant le soir pour le cours du lendemain, grâce à des capsules vidéo de « mise en bouche », les élèves se retrouvent en classe davantage opérationnels et prêts à travailler. Cette méthode permet un gain de temps en classe qui est alors consacré à un suivi individuel des élèves lors des exercices pratiques.

CONTACT

Marie SOULIÉ – Professeure de Français
Académie de Bordeaux, Collège Daniel Argote-Bergereau (64 300)
06 72 33 02 41 - marie34@orange.fr

PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE

PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE

La quatrième conférence du cycle de conférences de consensus – Cnesco-Ifé/ENS de Lyon – porte sur le thème : « **Différenciation pédagogique : comment adapter l’enseignement pour la réussite de tous les élèves** ». Cette conférence de consensus a pour objectif **d’établir un dialogue entre des experts et des membres de la communauté éducative** afin de faire des recommandations basées sur les résultats de la recherche, les connaissances scientifiques et les pratiques de terrain, nationales et internationales, concernant l’apprentissage de la numération dans l’école française.

Ces recommandations se présentent sous la forme de conclusions écrites par un jury d’acteurs de terrain après qu’il a auditionné des experts. C’est un outil majeur et efficace de dialogue entre le monde de la recherche et les acteurs de terrain.

Pourquoi le thème de la différenciation pédagogique ?

La structure même de l’école, de par la mise en place du **socle commun et du collège unique, implique une diversité de profils au sein des classes et des établissements**. Les réformes mises en place ces dernières années et la suppression du redoublement accentuent à la fois la **demande institutionnelle faite aux enseignants de prendre en compte les différences des élèves, et le besoin qu’eux-mêmes éprouvent de s’adapter à leurs élèves**.

Pourtant, les enseignants sont parfois démunis face à ces problématiques. Le questionnaire en ligne, administré en octobre 2016 par le Cnesco, a ainsi montré que les enseignants se questionnent sur **les pratiques liées à la différenciation pédagogique, leurs effets, leur efficacité, leur pérennisation...** Les recherches montrent que les différentes formes de différenciation peuvent avoir des effets très variés. Ainsi, les impacts peuvent s’observer sur les **performances scolaires, mais aussi sur des compétences sociales ou motivo-affectives**.

C’est pour ces raisons que la mise à disposition de **résultats scientifiques étayés par la recherche**, auprès des équipes de terrain comme ressources de développement professionnel, **est primordiale**.

Avec cette quatrième conférence de consensus, le Cnesco et l’Ifé/ENS de Lyon se donnent pour objectif d’apporter des **réponses concrètes aux interrogations qui leur ont été remontées par les acteurs de terrain**.

Le président de la conférence



Jean-Marie De Ketele est professeur émérite de l’université de Louvain (Belgique) et de la Chaire UNESCO en Sciences de l’Éducation de Dakar dont il est le titulaire fondateur.

Il est également Docteur Honoris Causa de l’UCAD (Dakar) et de l’ICP (Paris) ; il a reçu de nombreuses distinctions, dont le « Diplôme de reconnaissance particulière pour l’œuvre de pédagogue de grand talent », décerné en 2004 par le Conseil Culturel Mondial. En tant que chercheur, il est toujours attaché au Groupe Interfacultaire de Recherche sur la Socialisation, l’Éducation et la Formation (GIRSEF à Louvain-la-Neuve).

Ses travaux ont surtout porté sur l'évaluation des apprentissages et des systèmes d'éducation et de formation, sur l'engagement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation et sur la pédagogie universitaire. Il a présidé plusieurs associations scientifiques, dont l'Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation en Éducation et l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Son expertise a été mise au service de nombreuses ONG internationales et de ministères de l'Éducation, dans une vingtaine de pays. En France, il a été invité à faire partie de plusieurs organismes, comme la Commission des Programmes, le Haut Conseil d'Évaluation de l'École, les Comités scientifiques du CIEP, l'Agence Nationale de la Recherche, le Groupe Athena, ...

Le comité d'organisation

Après avoir finalisé le périmètre de la conférence de consensus, le comité d'organisation mène une consultation auprès des parties prenantes et s'appuie sur les interrogations des acteurs de terrain pour soulever et finaliser les questions sur les thèmes spécifiques. **Il assure la qualité scientifique de la conférence, notamment par le choix des experts, et définit les profils des membres du jury. Le comité d'organisation est présidé par Jean-Marie De Ketele, président de la conférence.**

Pierre Vrignaud, professeur émérite de psychologie, assure la présidence du cycle de conférences de consensus Cnesco-Ifé/ENS de Lyon.

Les autres membres du comité d'organisation sont :

- **Viviane Bouysse**, IGEN
- **Marie Bregeon**, ESENER
- **Céline Calmejane-Gauzins**, Réseau Canopé
- **Jean-François Chesné**, Cnesco
- **Brigitte Courbet-Manet**, Réseau Canopé
- **Catherine Ferrier**, CARDIE de l'académie de Créteil
- **Régis Guyon**, Réseau Canopé
- **Olivier Rey**, Ifé/ENS de Lyon
- **Bouchra Slimani**, Cardie de l'académie de Créteil

Le déroulé de la conférence



Phase 1. Produire des évaluations

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon établissent un état des lieux de la pratique de la différenciation pédagogique. Cet état des lieux est composé de deux rapports scientifiques d'évaluation. Le premier présente la **différenciation structurelle ou verticale et les pratiques auxquelles elle correspond**. Le second présente la **différenciation pédagogique et les pratiques auxquelles elle correspond**.

Phase 2. Enrichir le questionnement avec des acteurs de terrain

La construction du programme s'est faite sur la base des retours de près d'une centaine d'acteurs de terrain (enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs...), répartis dans 22 académies, *via* un questionnaire en ligne. Ils ont, ainsi, pu exprimer leurs interrogations, leurs pratiques et leurs besoins sur la thématique de la différenciation pédagogique.

De plus, en amont de la conférence, **les présentations des experts ont été transmises à un jury d'acteurs de terrain**. Ce jury est constitué suite à un appel à candidature afin de représenter la diversité des parties prenantes liées à la thématique de la conférence de consensus (*Cf.* biographie du jury). Il est amené à son tour à élaborer des questions précises pour les séances publiques.

Phase 3. Échanger et trouver des solutions lors de conférences publiques

Lors des deux journées de séances publiques, **les experts présentent leurs analyses scientifiques sur la base des questions spécifiques qui leur ont été posées**.

Les membres du jury et le public viennent alimenter la réflexion en demandant aux experts des précisions sur leurs travaux et/ou en les confrontant à d'autres recherches.

Au terme de ces échanges, **le jury d'acteurs de terrain rédige, à huis clos, un ensemble de recommandations** qui seront ensuite rendues publiques

Phase 4. Diffuser les résultats de l'évaluation

Pour être efficace, la conférence doit se poursuivre par un travail de diffusion auprès des acteurs de la communauté éducative, aux niveaux national et local, ainsi que du grand public. Pour ce faire, plusieurs canaux adaptés aux publics visés peuvent être utilisés : publication d'un dossier de ressources (synthèses, recommandations, rapports scientifiques, vidéos et présentations des experts...), communication au grand public par les médias, conférences virtuelles interactives auprès des personnels du ministère de l'Éducation nationale, ateliers en région dans les centres du réseau Canopé...

Phase 5. Suivre la mise en œuvre des recommandations

Parce que la réflexion ne s'arrête pas à l'organisation des séances publiques, le Cnesco s'attache au suivi de la mise en œuvre des recommandations. Par exemple, **Réseau Canopé, partenaire de cette conférence, mobilise des équipes d'enseignants qui vont tenter de s'approprier et de mettre en œuvre, dans leur pratique professionnelle quotidienne, les recommandations produites par les membres du jury de la conférence**.

Retours des acteurs de terrain

Afin de construire le programme de la conférence de consensus au plus près des attentes des acteurs de terrain, le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon les ont sollicités *via* un questionnaire en ligne pour mieux connaître leurs interrogations, pratiques et besoins en termes de différenciation pédagogique. Près d'une centaine d'acteurs de terrain (enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs, etc.) ont renseigné ce questionnaire.

Quelles sont les interrogations du terrain ?

- **Des questions très concrètes sur l'organisation de la différenciation pédagogique**

Quelles formes peut prendre la différenciation pédagogique ? Comment partager le temps de classe entre les différentes phases (classe entière, petits groupes, travail individuel, etc.) ? **Comment articuler une phase de travail collectif après une phase de différenciation pédagogique ?** Comment faire perdurer la motivation des élèves en temps collectif ? Comment développer la coopération entre les acteurs de l'école pour assurer une continuité ? **Comment inclure les outils numériques ?**

- **La nécessité de connaître les effets de la différenciation pédagogique**

Les répondants s'interrogent sur les effets de la différenciation pédagogique sur les **apprentissages**, sur la **socialisation des élèves**, leur **estime de soi**, leur **motivation** et leur **autonomie**, mais aussi sur la **lutte contre les inégalités** dans l'accès aux apprentissages.

- **Des interrogations sur l'acceptabilité de la différenciation**

Le regard extérieur est également interrogé par les répondants. Ils attendent **des arguments scientifiques pour répondre à l'idée que la pratique de la différenciation pédagogique diminuerait le niveau d'exigence**, pour montrer aux parents qu'il s'agit d'une pratique équitable et pour rendre plus lisibles aux parents les dispositifs qu'ils utilisent.

Quelles sont les pratiques sur le terrain ?

Pendant le cours, les répondants indiquent former des **groupes d'élèves ponctuels**, mettre en place un **tutorat entre élèves**, différencier les outils, les supports, le temps alloué à l'élève, etc. Certains proposent une **complexification progressive des tâches** ou pratiquent la classe inversée.

Pendant la phase d'évaluation des élèves, des enseignants déclarent proposer **du temps ou des exercices supplémentaires** à certains élèves. D'autres développent l'**autoévaluation** au sein de leur classe.

Le travail en équipe, est également mis en avant par certains enseignants, sous la forme de travail **en binôme**, de **personnel ressource spécialisé** et de travaux interdisciplinaires.

En savoir plus : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/revue-de-questions/>

BIOGRAPHIES DES MEMBRES DU JURY

BIOGRAPHIES DES MEMBRES DU JURY

PRÉSIDENTE DU JURY

Marie TOULLEC-THÉRY, maître de conférences en didactique comparée à l'université de Nantes



Marie Toullec-Théry est maître de conférences en didactique comparée, à l'université de Nantes (CREN) et à l'Espé de l'académie de Nantes. Après un parcours d'enseignante spécialisée, Marie Toullec-Théry soutient, en 2006, une thèse en sciences de l'éducation, en didactique comparée, sur les pratiques enseignantes en classes ordinaires et en regroupements d'adaptation (Rased).

Enseignante-chercheuse depuis 2007, ses objets de travail sont résolument orientés vers les situations d'enseignement-apprentissage et plus particulièrement centrés sur les actions conjointes enseignants-élèves quand ces derniers éprouvent des difficultés scolaires et/ou vivent une situation de handicap. Par une approche qualitative, elle tente de mettre au jour et de comprendre ce qui occasionne des processus de différenciation didactique, au sein de la classe ou de différents dispositifs d'aide.

ENSEIGNANTS

Carole AMSELLEM, professeure en lycée



Carole Amsellem est professeure agrégée de lettres modernes. Elle enseigne le français depuis 10 ans dans l'académie de Créteil, au lycée Le Corbusier d'Aubervilliers. Elle intervient en sections générales et technologiques. Elle est également professeure de culture générale et expression en BTS. Intéressée par l'enseignement de la langue aux élèves nouvellement arrivés en France, elle a récemment complété sa formation par un diplôme universitaire de didactique du français langue seconde.

Marine DELÉPINE, professeure des écoles



Après une licence en langues étrangères appliquées puis en sciences de l'éducation, Marine Delépine a passé le master MEEF et a débuté en 2013 sa carrière de professeure des écoles en Ille-et-Vilaine. Elle a enseigné de la PS au CM2 pendant un an, avant deux années en cycle 2. Depuis septembre 2016, elle assure un remplacement de longue durée en tant que coordinatrice ULIS école.

Virginie FOURTOY, professeure des écoles



Virginie Fourtoy est professeur des écoles maître formateur à Lyon. Diplômée de l'école HEC, elle a travaillé plusieurs années dans la banque et l'assurance. Elle décide de changer de métier et enseigne plusieurs années dans la région du Genevois français, essentiellement dans des classes de CM. Très investie dans l'enseignement des sciences, elle participe à plusieurs projets, dont « Dans la peau d'un chercheur », projet proposé par le CERN. Elle passe le certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur (CAFIPEMF) en 2013 et soutient un mémoire sur la production d'écrits. Elle accompagne depuis lors des professeurs des écoles stagiaires et des étudiants de master MEEF. Elle enseigne actuellement en CE1, après un passage par l'école maternelle.

Vanessa GISBERT, professeure en collège



Après un cursus universitaire à l'université Sorbonne Nouvelle, Vanessa Gisbert obtient son Capes en 2003. Elle enseigne aujourd'hui l'espagnol au Collège Bergson de Garches. Elle engage depuis plusieurs années ses élèves dans divers projets développant la citoyenneté, sensibilisant au développement durable et offrant une ouverture culturelle internationale. Le dispositif *e-Twinning* est une illustration concrète et un vecteur pour les élèves de cette ouverture.

Claire LOMMÉ, professeure en collège



Claire Lommé enseigne les mathématiques depuis vingt ans dans l'académie de Rouen. Elle a exercé en lycée, en formation pour adultes, à l'Université. Actuellement en poste en collège, elle est aussi formatrice académique, formatrice REP+ et elle intervient à l'Espé. Elle s'intéresse aux pédagogies différentes et à la didactique des mathématiques.

Valérie VILMAIN, enseignante spécialisée



Valérie Vilmain est professeure des écoles spécialisée dans l'académie de Rouen. Elle a enseigné 13 ans dans le premier degré, essentiellement en cycle 3 et en éducation prioritaire. Depuis 2011, elle est en poste en Segpa et intervient également auprès des élèves de l'enseignement ordinaire en grande difficulté de lecture par le biais d'un dispositif de remédiation. En tant que formatrice dans la prévention de l'illettrisme, elle accompagne des équipes pluridisciplinaires d'autres établissements dans la mise en place d'un dispositif similaire.

DIRECTEUR D'ÉCOLE ET PERSONNELS DE DIRECTION

Paule CHICH, principale de collège



Après une première carrière dans le premier degré d'abord comme professeur des écoles puis comme directrice d'école, Paule Chich devient personnel de direction en 2005. Elle a exercé dans différents établissements de l'académie de Lyon et d'Aix-Marseille. Titulaire d'un master 2 Management des organisations scolaires, elle exerce actuellement la fonction de principale au collège Henri Bosco de Vitrolles dans les Bouches-du-Rhône. Elle est également impliquée dans différents dispositifs de formation dans l'académie d'Aix-Marseille.

Françoise GUICHARD-SANCHIS, directrice d'école d'application



Françoise Guichard-Sanchis est chargée de la direction d'une école élémentaire d'application située en zone urbaine sensible. De plus, dans le cadre de ses activités de formatrice, elle accompagne sur le terrain des professeurs des écoles stagiaires. Elle intervient également à l'Espé d'Aix en Provence dans le cadre d'enseignements du master MEEF.

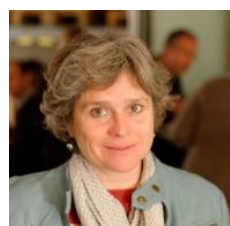
Nadia HAMMOUMI-ABDESLAM, proviseure adjointe de lycée



Nadia Hammoumi-Abdeslam est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation, elle a été admise au concours de CPE puis à celui de personnel de direction. Elle a exercé le métier de conseillère principale d'éducation pendant dix ans en collège urbain, en lycée professionnel, en LEGT et en lycée polyvalent dans l'académie de Dijon. Elle a travaillé dans tous les types d'EPL, piloté et animé le groupe des CPE de Côte-d'Or qui a rédigé des travaux sur « l'implication des parents dans la réussite de leur enfant ». Actuellement personnel de direction depuis huit ans, elle participe activement à des travaux concernant l'égalité des chances, la gestion de l'hétérogénéité des élèves et la mixité sociale.

CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Bérangère DRIAY, conseillère pédagogique



Bérangère Driay, suite à un parcours universitaire littéraire et linguistique qui l'orientait vers l'enseignement dans le second degré, a finalement choisi d'enseigner en école élémentaire. Durant toute sa carrière en tant que professeure des écoles, elle a enseigné en milieu rural, environnement qui lui tenait particulièrement à cœur. Elle s'est ensuite tournée vers des missions de formatrice, d'abord en tant que maître formateur auprès des professeurs des écoles stagiaires, puis en tant que conseillère pédagogique dans la circonscription de Crest.

Paul QUESNEY, conseiller pédagogique



Paul Quesney est conseiller pédagogique dans une circonscription du premier degré depuis 4 ans. Titulaire d'une maîtrise de philosophie et d'un Diplôme universitaire (*Adolescents : société et pratiques interprofessionnelles*), il termine actuellement un master MEEF. Dans le cadre de cette recherche, il s'intéresse tout particulièrement à la formation continue des enseignants. Après avoir été enseignant spécialisé auprès d'élèves en difficultés au primaire (CAPA-SH options E et D) en France et au Canada, il devient maître formateur, puis conseiller pédagogique spécialisé en circonscription ASH. Il assure depuis 8 ans différentes actions de formation continue au plan local et académique auprès d'enseignants du premier et du second degré exerçant en classes dites « ordinaires », notamment au sujet de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

FORMATEURS

Nathalie BEAUFRÈRE, formatrice à l'ISFEC Lasalle Mounier, École associée à l'Institut catholique de Paris



Nathalie Beaufrère est responsable pédagogique à l'ISFEC Lasalle Mounier à Paris. Formatrice de professeurs des écoles, elle intervient en formation initiale (Master 1 et 2 MEEF) et continue. Son champ de compétence principal est la pédagogie personnalisée. Elle est titulaire d'un master MEEF-Encadrement éducatif-Conception de projets et dispositifs de formation. Elle a effectué sa formation initiale au centre de formation pédagogique Pierre Faure à Paris. Elle a enseigné pendant 27 ans dans le premier degré, dans l'enseignement privé sous contrat.

Olivier KHEROUFI-ANDRIOT, formateur en Espé



Olivier Kheroufi-Andriot est actuellement enseignant à l'Espé Lille Nord-de-France et intervient principalement dans la formation initiale des professeurs des écoles. Il est également doctorant en sciences de l'éducation et son objet de recherches porte sur l'activité d'accompagnement des élèves en situation de handicap à l'école. Après avoir débuté sa carrière professionnelle comme éducateur des activités physiques et sportives à la ville de Paris, il a exercé dans les premier et second degrés de l'enseignement public. Il a été enseignant, enseignant spécialisé, directeur d'école et directeur de SEGPA et son activité l'a confronté à la question de la différenciation pédagogique auprès d'une diversité de publics scolaires.

Sandrine SIMON, formatrice en Espé



Professeure d'anglais pendant plus de 20 ans, Sandrine Simon a enseigné dans divers établissements, de l'école primaire à la formation pour adultes. Les années en ZEP ont été le point de départ de spécialisations sur l'accompagnement des personnes à besoins éducatifs particuliers. Après des missions de formatrice académique sur les prises en charge des élèves en situation de handicap et/ou à haut potentiel, elle exerce actuellement à l'Espé de Bourges. Elle gère également une entreprise d'ateliers d'éveil et est auteur pour la jeunesse.

INSPECTEURS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Jérôme CONROY, *inspecteur de l'Éducation nationale dans une circonscription du premier degré*



Jérôme Conroy est inspecteur de l'Éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré comportant trois réseaux d'éducation prioritaire. Devenu professeur des écoles à la suite d'une reconversion professionnelle, il a enseigné durant 14 ans dans différentes classes à multi-niveaux, y compris en classe unique. Il a également exercé les fonctions de directeur d'école et de conseiller pédagogique. Jérôme Conroy a animé un groupe départemental de l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne, pédagogie Freinet).

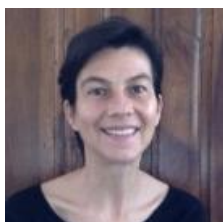
Astrid DE LA MOTTE, *inspectrice de l'Éducation nationale chargée de circonscription du premier degré*



Astrid de la Motte est inspectrice de l'Éducation nationale (IEN) et chargée des missions départementales « Maîtrise de la langue » et « Différenciation ». Après une expérience professionnelle en tant que styliste dans le privé pendant quelques années, elle a présenté le concours de professeurs des écoles, puis passé le certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur (CAFIPEMF). Elle a été formatrice en classe, conseillère pédagogique généraliste de circonscription et conseillère départementale en arts visuels et histoire des arts. Elle a ainsi assuré le suivi et l'accompagnement pédagogique des enseignants du premier degré pendant 7 ans avant de devenir IEN.

INSPECTEURS D'ACADÉMIE - IA IPR

Hélène ROCHARD, *inspectrice d'académie - inspectrice pédagogique régional (IA IPR) en anglais*



Hélène Rochard est IA-IPR d'anglais dans l'académie de Bordeaux. Elle était auparavant professeure d'anglais en collège et lycée, puis formatrice à l'université (ancienne IUFM) de la Réunion.

CELLULE ACADÉMIQUE RECHERCHE, DÉVELOPPEMENT, INNOVATION, EXPÉRIMENTATION

Virginie SATHICQ, *chargée de mission pour la Cardie de l'académie de Créteil*



Professeure de lettres classiques en collège, Virginie Sathicq est également formatrice académique et chargée de mission pour la Cellule académique recherche développement innovation et expérimentation de l'académie de Créteil. Ses différentes missions la conduisent à intervenir et à accompagner des équipes dans le premier et le second degré sur des thèmes disciplinaires et transversaux. Plusieurs des projets qu'elle suit, comme les classes coopératives et la mise en œuvre d'une évaluation explicite et bienveillante, visent la réussite de tous les élèves par des pratiques pédagogiques et didactiques différenciées qui répondent à leurs besoins spécifiques.

BIOGRAPHIES DES EXPERTS

BIOGRAPHIES DES EXPERTS

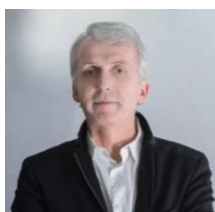
INTRODUCTION DE LA CONFÉRENCE

Nathalie MONS, *professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise, présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), France*



Professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise, Nathalie Mons est spécialisée dans l'action publique et consacre ses recherches à l'évaluation des politiques éducatives dans une perspective comparatiste internationale. Diplômée de Sciences-Po Paris, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et d'une habilitation à diriger des recherches en sociologie, Nathalie Mons assure également la coordination d'un consortium de formation en *e-learning* à destination des personnels d'encadrement de l'éducation nationale. Parallèlement, elle est membre de plusieurs comités scientifiques et éditoriaux de revues spécialisées et participe régulièrement à des opérations d'évaluation dans l'enseignement supérieur (Agence nationale de la recherche, Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur). Nathalie Mons a été professeure invitée de 2008 à 2009 au London Institute of Education et intervient régulièrement comme experte pour la Commission européenne et l'OCDE (elle a été membre du consortium Pisa en 2009). En 2012, elle a co-piloté la concertation pour la refondation de l'École de la République.

Michel LUSSAULT, *professeur à l'École normale supérieure de Lyon, directeur de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) et président du Conseil supérieur des programmes (CSP), France*



Michel Lussault est géographe, professeur des universités à l'École normale supérieure de Lyon, membre du laboratoire de recherche *Environnement, villes, sociétés* (UMR 5600 CNRS/Université de Lyon). Dans son travail, il analyse les modalités de l'habitation humaine des espaces terrestres, à toutes les échelles. Il est l'auteur depuis 1990 de plus de cent articles scientifiques et de nombreux ouvrages. Parmi ses plus récentes responsabilités, il a co-présidé avec Paul Chémetov le conseil scientifique de la consultation internationale *Un pari pour le grand Paris* (mai 2008-juin 2009). Il a assuré le pilotage scientifique du groupe Métropoles françaises et mondialisation de la démarche Territoires 2040 de la DATAR et il préside le conseil scientifique du Plan-urbanisme-construction-architecture (PUCA) et Arc de rêve à Bordeaux depuis 2011. Il a aussi occupé de nombreuses responsabilités institutionnelles : président de l'université de Tours (2003-2008), vice-président et porte-parole de la Conférence des présidents d'université (2006-2008), président de l'Agence de mutualisation des universités et des établissements (2004-2005), président de l'université de Lyon (2008-2013), directeur de l'Institut français d'éducation depuis octobre 2012 et président du Conseil supérieur des programmes depuis septembre 2014.

Jean-Marie De Ketele, professeur émérite de l'université de Louvain, Belgique



Jean-Marie De Ketele est professeur émérite de l'université de Louvain (Belgique) et de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation de Dakar dont il est le titulaire fondateur. Il est également Docteur honoris causa de l'UCAD (Dakar) et de l'ICP (Paris) ; il a reçu de nombreuses distinctions, dont le « Diplôme de reconnaissance particulière pour l'œuvre de pédagogue de grand talent », décerné en 2004 par le Conseil Culturel Mondial. En tant que chercheur, il est toujours attaché au Groupe interfacultaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF à Louvain-la-Neuve). Ses travaux ont surtout porté sur l'évaluation des apprentissages et des systèmes d'éducation et de formation, sur l'engagement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation et sur la pédagogie universitaire. Il a présidé plusieurs associations scientifiques, dont l'Association pour le Développement des méthodologies de l'évaluation en éducation (Admée) et l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Son expertise a été mise au service de nombreuses ONG internationales et de ministères de l'Éducation, dans une vingtaine de pays. En France, il a été invité à faire partie de plusieurs institutions, comme la Commission des programmes, le Haut conseil d'évaluation de l'école, les Comités scientifiques du CIEP, l'Agence nationale de la recherche, le Groupe Athena, ...

ANIMATION DE LA CONFÉRENCE

Olivier REY, ingénieur de recherche à l'Institut français de l'Éducation/École normale supérieure de Lyon, France



Olivier Rey est ingénieur de recherche à l'ENS de Lyon, chargé de mission à la direction de l'Institut français de l'Éducation, en charge de l'expertise auprès des partenaires. Responsable de l'unité Veille et Analyses de l'Ifé, il est spécialisé dans l'articulation entre les recherches, les pratiques et les politiques éducatives. Responsable pour la France d'un projet européen (2012-2014) sur l'intégration des compétences dans l'enseignement, il écrit et intervient régulièrement dans le domaine du curriculum, en particulier sur les questions d'évaluation et de contenus d'enseignement. Olivier Rey a contribué à la fondation et à l'animation du service de veille scientifique et technologique de l'INRP (2003-2010), dont l'activité a été continuée à l'Ifé. Il a auparavant été, notamment, chargé de mission internet et communication (1999-2002), à la direction de l'AMUE (agence de mutualisation des universités), et conseiller technique au cabinet du ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1997-1998).

DÉFINITION DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Dominique LAFONTAINE, *professeure et présidente du Département en sciences de l'éducation et de l'unité de recherches EQUALE de l'université de Liège, Belgique*



Dominique Lafontaine est professeure ordinaire à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation dont elle préside le Département en sciences de l'éducation et l'unité de recherche EQUALE (Évaluation et qualité de l'éducation). Elle est aussi directrice du service d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement depuis 2004 et conseillère auprès du Recteur en matière d'enseignement. Ses enseignements portent sur la pédagogie expérimentale, les processus d'enseignement, l'approche comparée des systèmes éducatifs et la construction de tests et de questionnaires. Ses travaux de recherche concernent principalement l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. Dominique Lafontaine est membre du groupe international d'experts en lecture de l'enquête Pisa depuis 1999 et du groupe international d'experts en charge des questionnaires contextuels pour Pisa 2018. Elle assure le rôle de liaison entre ces deux groupes. En Belgique francophone, Dominique Lafontaine est membre de la Commission de pilotage de l'enseignement obligatoire et est régulièrement consultée pour son expertise sur les questions de politiques éducatives.

Alexia FORGET, *chargée d'enseignement à l'université de Genève, Suisse*



Alexia Forget a commencé son parcours en qualité de chercheuse au service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège en Belgique. Elle occupe aujourd'hui la fonction de chargée d'enseignement en sciences de l'éducation à l'université de Genève.

Son approche des phénomènes éducatifs se situe à la croisée des problématiques transversales et didactiques. Depuis 2007, ses activités d'enseignement (formation initiale et continue des enseignants de l'école primaire et secondaire) et de recherche sont centrées sur la thématique de la différenciation pédagogique. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, sa thèse - défendue en 2011 - s'inscrit dans le champ de la didactique comparée et porte sur le processus d'institutionnalisation des savoirs élaborés en classe.

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET SOCLE COMMUN

Sabine KAHN, *professeure à l'université libre de Bruxelles, Belgique*



Après avoir été professeure des écoles dans l'académie de Lyon et formatrice d'enseignants, Sabine Kahn a obtenu le titre de docteur en sciences de l'éducation en soutenant une thèse comparatiste sur la mise en place des cycles d'apprentissage à l'école primaire belge, française et québécoise. Elle est actuellement professeure de sciences de l'éducation à l'université libre de Bruxelles. Ses travaux portent sur les pratiques pédagogiques de classe et les inégalités scolaires »: processus d'enseignement-apprentissage-évaluation des compétences, différenciation pédagogique...

Bernard REY, professeur à l'université libre de Bruxelles, Belgique



Bernard Rey a enseigné la philosophie, d'abord dans l'enseignement supérieur au Québec, puis en lycée en France. Il s'est ensuite consacré à la formation des enseignants (en École normale, puis en IUFM). Depuis 1995, il est professeur à l'université Libre de Bruxelles, où il a dirigé l'unité de sciences de l'éducation de 1999 à 2007. En tant que chercheur, il s'intéresse aux caractères spécifiques des savoirs scolaires et à leurs effets sur les apprentissages et, particulièrement, sur les difficultés des élèves. Il a mené des recherches sur l'usage de la notion de compétence ainsi que sur la construction et l'évaluation des compétences scolaires.

COLLABORATION ENTRE ACTEURS

Philippe TREMBLAY, professeur à l'université Laval, Québec, Canada



Professeur agrégé au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'université Laval à Québec, Philippe Tremblay a travaillé pendant plusieurs années en tant que professeur des écoles en secteurs ordinaire et spécialisé avant de devenir chercheur à l'université libre de Bruxelles. En 2010, il a soutenu une thèse en sciences de l'éducation, intitulée : « Évaluation comparée de la qualité de deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ». Philippe Tremblay a obtenu de nombreux financements pour ses recherches. Tout récemment, en 2016, il a par exemple obtenu deux financements de recherche importants du Conseil canadien de recherches en sciences humaines (CRSH). Ses travaux portent sur l'analyse et l'évaluation des dispositifs destinés aux élèves en difficultés et la collaboration entre enseignants (co-enseignement).

Monica GATHER-THURLER, professeure à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève, Suisse



Dans le contexte de ses différents champs de travail et de recherches, Monica Gather-Thurler s'intéresse aux conditions qui font que les pratiques contribuent à – ou empêchent - une meilleure efficacité des systèmes éducatifs. Dans cette perspective, elle accompagne, coordonne et évalue depuis de nombreuses années des projets de développement et de formation en Suisse et à l'étranger. De 1994 à 1997, elle a occupé le poste de Coordinatrice de la recherche et de l'innovation auprès du Département de l'instruction publique du Canton de Genève. Avec Philippe Perrenoud, elle a créé en 2000 le Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Enseignement (LIFE). Depuis 2008, elle a participé à la conception et à la mise en œuvre de la Formation romande des directrices et directeurs d'institutions de formation (FORDIF) proposé par quatre Hautes Écoles Romandes. De 2008 à 2012, elle a coordonné le Collectif d'analyse du travail réel des Directions romandes d'établissements scolaires et socio-sanitaires (CADRE), dont les recherches conduites par une dizaine de chercheurs de trois Hautes Écoles Romandes. De 2012 à 2016, elle a piloté le Dispositif d'accompagnement des directions des écoles secondaires (DACC, Scuola Media) de la Suisse italienne.

ARTICULATION DES DIFFÉRENTS MOMENTS DANS LA CLASSE

Michel GRANGEAT, *professeur émérite de l'université de Grenoble Alpes (Éspé), France*



Michel Grangeat est professeur émérite à l'université Grenoble Alpes (Éspé) et conduit ses recherches au Laboratoire des sciences de l'éducation. Expert européen pour l'éducation scientifique, il est membre du Conseil scientifique de l'enseignement scolaire de la DGESCO et du comité scientifique des Lieux d'éducation associés de l'Ifé/ENS de Lyon. Avant de participer au monde de la recherche universitaire, il a été enseignant et formateur du premier degré. Ses recherches concernent les effets du travail collectif des enseignants sur leurs compétences professionnelles. Il a participé à deux projets européens. Le premier, S-TEAM, porte sur les démarches d'investigation en sciences, avec une attention particulière à leurs effets sur les différents élèves. Le second, ASSIST-ME, étudie la combinaison des évaluations formative et sommative pour soutenir les progrès de tous les élèves. L'éducation prioritaire constitue le contexte de ses recherches, dès sa thèse qui porte sur la métacognition, la différenciation et l'évaluation.

Clermont GAUTHIER, *professeur titulaire à l'université de Laval, Canada*



Clermont Gauthier, Ph.D. est co-fondateur et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), actuellement le plus important centre de recherche en éducation au Canada. Il a publié, seul ou en collaboration, plus de quarante ouvrages, une centaine d'articles et prononcé plus de 300 communications nationales et internationales. Il a conduit des recherches dans le cadre de projets internationaux financés par la Banque mondiale, l'OCDE, le CRDI, ou encore l'Unesco. Clermont Gauthier s'intéresse particulièrement aux thèmes de la pédagogie, de l'efficacité de l'enseignement et de la formation des enseignants. Il a été titulaire d'une chaire d'excellence en recherche sur l'étude de la formation à l'enseignement et élu membre de la Société royale du Canada.

Marcel LEBRUN, *professeur et conseiller pédagogique au Louvain Learning Lab au sein de l'université catholique de Louvain, Belgique*



Marcel Lebrun, docteur en sciences, est actuellement professeur en technologies de l'éducation et conseiller pédagogique au Louvain Learning Lab de l'UCL. Il accompagne les enseignants dans le développement de dispositifs technopédagogiques hybrides à valeurs ajoutées pour l'apprentissage. Président de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), il participe à plusieurs recherches à l'échelon national et européen, en particulier sur les effets et les conditions d'impacts des TIC sur l'apprentissage et la formation. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages et articles scientifiques sur les rapports entre technologies et pédagogies. Actif sur les réseaux sociaux, il alimente un Blog : « Le blog de M@rcel ».

Franck AMADIEU, *professeur et membre du laboratoire CLLE-LTC au sein de l'université Toulouse 2 Jean-Jaurès, France*



Franck Amadiou a réalisé en 2007 une thèse à l'université de Toulouse 2 sur la compréhension avec des documents hypertextes et les effets des différences de connaissances initiales chez les apprenants. Il est ensuite devenu maître de conférences en psychologie en 2009 puis professeur des universités en 2016 dans le laboratoire Cognition langues langage et ergonomie (CLLE). Ses travaux de recherche portent principalement sur les traitements cognitifs des documents numériques (hypertextes, multimédia et animations). Après avoir coordonné un projet sur les effets des connaissances antérieures dans des tâches de *concept mapping*, il est actuellement le responsable scientifique de deux projets : l'un consacré aux tablettes tactiles pour l'apprentissage et leur acceptabilité (projet ANR), l'autre consacré aux attitudes des élèves dans les apprentissages à partir de vidéos sur le développement durable (projet e-Fran -PIA). Franck Amadiou est également responsable du thème 3 sur l'éducation et le numérique de la Structure fédérative de recherche de Toulouse et du master Ergonomie cognitive, innovations technologiques et facteur humain.

POSTURES DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

Dominique BUCHETON, *professeure honoraire de l'université de Montpellier, France*



Directrice pendant six ans du laboratoire LIRDEF de l'université de Montpellier, Dominique Bucheton est actuellement professeure honoraire en sciences du langage et de l'éducation. Elle est aussi vice-présidente de l'AFEF (Association française des enseignants de français). Elle a longtemps exercé en tant qu'enseignante dans le primaire, en collège et comme formatrice. Ses travaux de recherche ont principalement porté sur la question du pouvoir réflexif des langages (des élèves comme des enseignants) comme élément explicatif des difficultés ou réussites des élèves des milieux socialement défavorisés, comme élément central de leur développement personnel. S'intéressant plus particulièrement dans ses premiers travaux au rôle de l'écriture, elle en est venue à poser la question de l'élève comme « sujet écrivant » : une personne singulière dotée d'une histoire, d'une culture, d'émotions, ayant élaboré à l'école des postures spécifiques dans son rapport à l'écrit. Poursuivant sa recherche, elle a cherché à comprendre en quoi les gestes professionnels des enseignants pouvaient favoriser ou empêcher le développement des postures réflexives attendues. Avec son équipe de recherche, elle a alors mis en évidence l'étroit entrelacement des gestes professionnels et des postures d'étayage des enseignants avec les conduites et les postures des élèves.

Denis BUTLEN, *enseignant chercheur en didactique des mathématiques à l'université de Cergy-Pontoise, France*



Denis Butlen est enseignant chercheur en didactique des mathématiques à l'université de Cergy-Pontoise (ESPÉ de l'académie de Versailles). Il est membre du laboratoire de didactique André Revuz (LDAR). Ses recherches portent sur l'enseignement des mathématiques aux élèves en difficulté issus de milieux socialement défavorisés et aux pratiques des professeurs des écoles enseignant les mathématiques. Il s'intéresse également à l'enseignement du calcul mental à l'école élémentaire et au début du collège. Il a été membre du sous-groupe disciplinaire du Conseil supérieur des programmes chargé de la rédaction des programmes de mathématiques du cycle 3.

TRAVAIL COOPÉRATIF ENTRE ET AVEC LES ÉLÈVES

Céline BUCHS, *maître d'enseignement et de recherche à l'université de Genève, Suisse*



Céline Buchs est docteure en psychologie sociale et maître d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation à l'université de Genève dans le domaine *Processus sociocognitifs et interactions sociales*. Ses recherches portent plus particulièrement sur la pédagogie coopérative, les facteurs motivationnels dans les situations d'apprentissage, la transformation des connaissances, des croyances et des pratiques pédagogiques et la comparaison sociale menaçante. En 2010, les travaux qu'elle a menés avec Fabrizio Butera sur les conditions dans lesquelles différents dispositifs d'apprentissage entre pairs sont les plus efficaces ont été récompensés par l'American Educational Research Association (*Outstanding Contributions To Cooperative Learning Award*). Une recherche collaborative en cours, menée avec Margarita Sanchez-Mazas, vise à favoriser l'intégration sociale et scolaire des élèves allophones dans un contexte hétérogène à l'école primaire.

Sophie ROMERO PINAZO, *chercheuse en sciences de l'éducation à l'Aix-Marseille université, France*



Professeure des écoles, responsable d'une direction, elle participe à la formation de professionnels de l'enseignement dans le cadre de sa mission de maître d'accueil temporaire. Chargée d'enseignement en sciences de l'éducation depuis 2012, Sophie Romero Pinazo consacre ses recherches à la formation des adultes au service de la lutte contre les inégalités scolaires. Elle étudie des dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Dans ce contexte, elle a analysé les effets d'une initiation à l'autorégulation dans une formation d'adultes. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, ses travaux sont centrés sur l'évaluation. Sa récente recherche a pour spécificité la mise en œuvre d'une méthodologie expérimentale sur le terrain des réseaux d'éducation prioritaire. Elle assure actuellement des enseignements dans les filières de la recherche et les filières professionnelles en sciences de l'éducation.

CONDITIONS DE RÉUSSITE

Clermont GAUTHIER, professeur titulaire à l'université de Laval, Canada



Clermont Gauthier, Ph.D. est co-fondateur et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), actuellement le plus important centre de recherche en éducation au Canada. Il a publié, seul ou en collaboration, plus de quarante ouvrages, une centaine d'articles et prononcé plus de 300 communications nationales et internationales. Il a conduit des recherches dans le cadre de projets internationaux financés par la Banque mondiale, l'OCDE, le CRDI, ou encore l'Unesco. Clermont Gauthier s'intéresse particulièrement aux thèmes de la pédagogie, de l'efficacité de l'enseignement et de la formation des enseignants. Il a été titulaire d'une chaire d'excellence en recherche sur l'étude de la formation à l'enseignement et élu membre de la Société royale du Canada.

André TRICOT, professeur et directeur du Laboratoire travail et cognition à l'université Toulouse 2 Jean Jaurès, France



André Tricot est professeur de psychologie à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Toulouse. Il est directeur du Laboratoire travail et cognition (CNRS - Université Toulouse 2), et conduit ses recherches dans deux domaines : d'une part, les apprentissages et leurs difficultés, d'origines pathologiques ou non ; d'autre part, l'activité de recherche d'information dans les environnements numériques. Il collabore avec plusieurs universités étrangères (notamment en Australie) et entreprises (par exemple Airbus, Thalès, Orange, SEJER). Il a été coordonnateur du groupe d'élaboration des programmes du cycle 2 (CP, CE1, CE2) pour le Conseil supérieur des programmes (2014-15).

Linda ALLAL, professeure émérite de l'université de Genève, Suisse



Linda Allal est titulaire d'un doctorat en psychologie de l'éducation de *Michigan State University* (1973). Elle est professeure émérite à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève. Ses recherches portent sur les processus d'apprentissage en situation scolaire, notamment dans le domaine de la langue écrite, et sur le rôle de l'évaluation dans la régulation et la différenciation des situations d'enseignement/apprentissage à l'école et dans la formation des enseignants. Un doctorat honoris causa lui a été décerné en 2013 par l'Université de Liège pour ses travaux sur les relations entre apprentissage, enseignement et évaluation. Ses publications récentes concernent le jugement professionnel des enseignants en matière d'évaluation et la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative (*assessment for learning*).

Benoît GALAND, *professeur au sein de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université catholique de Louvain, Belgique*



Benoît Galand est docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain (UCL). Il est membre du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF) et membre associé du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES, Canada). Ses travaux de recherches portent sur la motivation (confiance en soi, engagement, décrochage), la socialisation (sanctions, violences, harcèlement), et l'apprentissage, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. Benoît Galand est l'auteur de nombreuses publications dans des revues internationales et dans des ouvrages scientifiques. Ayant une expérience comme enseignant et comme formateur, il a également été membre du conseil d'administration d'une école. Il est membre suppléant de la commission de pilotage du système d'enseignement en Communauté française de Belgique.



Cnesco

Carré Suffren
31 – 35 rue de la Fédération
75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr



École normale supérieure
Institut français de l'éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr