

**POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE**



RÉGION ACADÉMIQUE
NOUVELLE-AQUITAINE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION



↳ Séminaire de formation de l'éducation prioritaire

Mardi 12 mars 2019

**Faculté de Sciences fondamentales et
appliquées / SP2MI,
Campus Nord, Université de Poitiers**

**« Adapter les pratiques pédagogiques
à la diversité des élèves »**

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

académie
Poitiers



RÉGION ACADÉMIQUE
NOUVELLE-AQUITAINE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION



Conférence 1 de Monsieur Benoit Galand

"Quelles différences entre élèves
prendre en compte en priorité pour
travailler les apprentissages? "

Docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation
à l'Université catholique de Louvain (UCL).

Directeur du Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la
Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF) et membre
associé du Groupe de Recherche sur les Environnements
Scolaires (GRES, Canada).

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

académie
Poitiers



RÉGION ACADÉMIQUE
NOUVELLE-AQUITAINE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION



Conférence 2 de Monsieur Benoit Galand

" Comment organiser les situations
d'apprentissages au bénéfice d'un
maximum d'élèves ? "

Docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation
à l'Université catholique de Louvain (UCL).

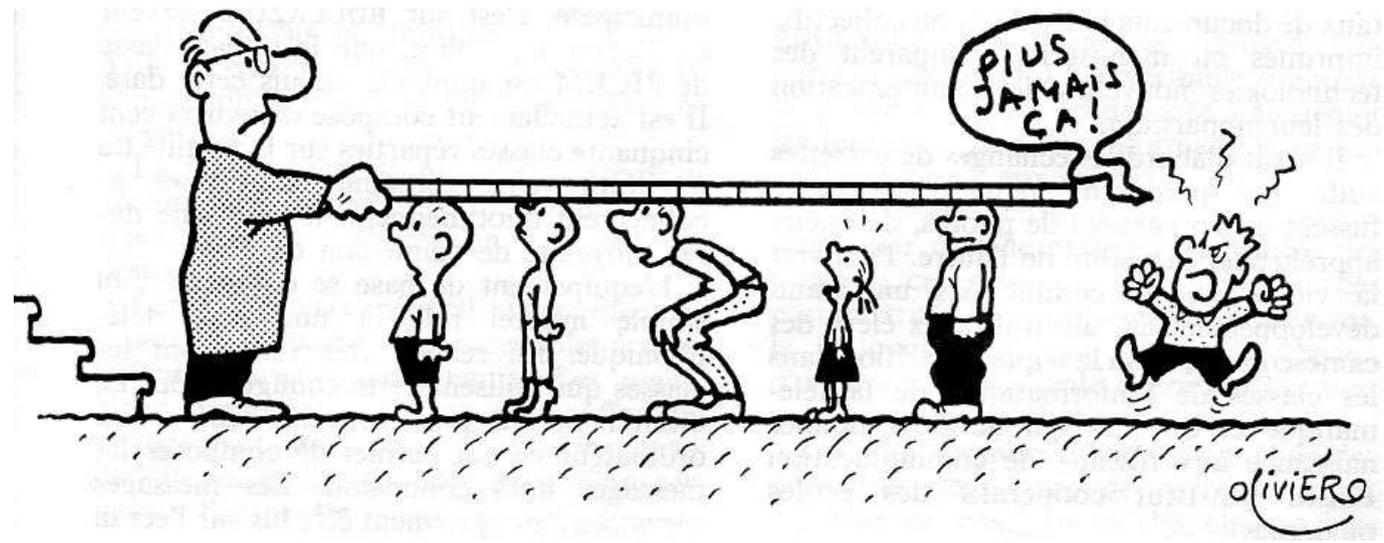
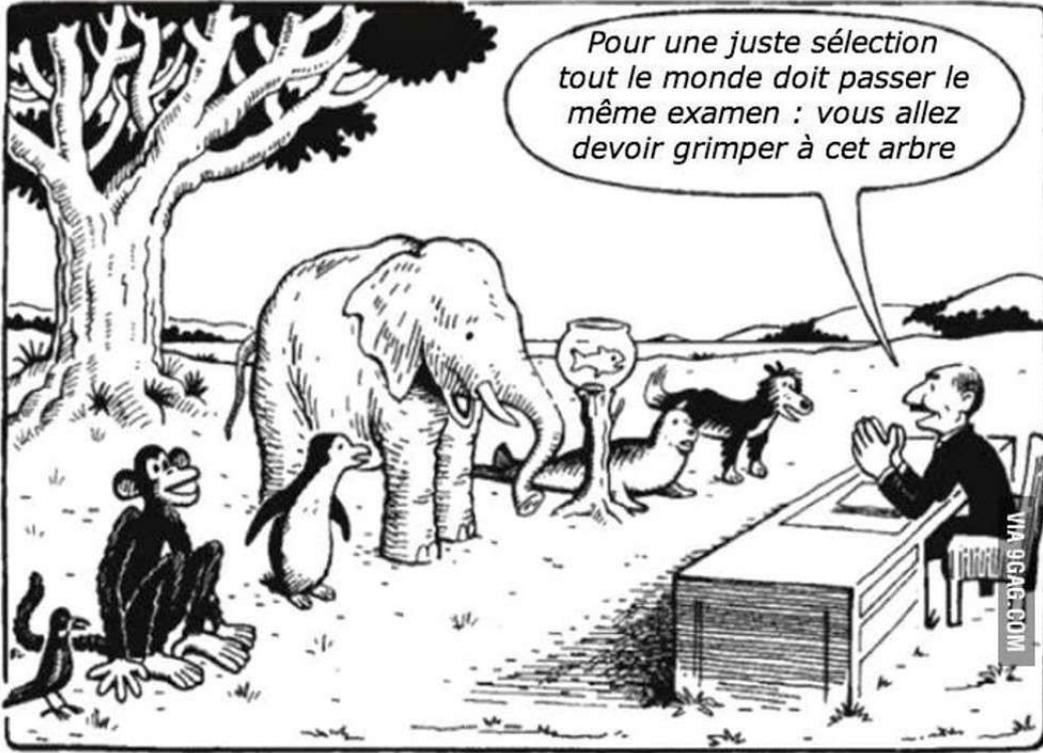
Directeur du Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la
Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF) et membre
associé du Groupe de Recherche sur les Environnements
Scolaires (GRES, Canada).

Quelles différences entre élèves prendre en compte en priorité pour travailler les apprentissages?

Séminaire éducation prioritaire – Académie de Poitiers
mars 2019

Benoit Galand
benoit.galand@uclouvain.be







hanhart
1882

1/5 SEC

MADE IN GERMANY

À quelles différences entre élèves faites-vous attention ? Quelles différences entre élèves essayez-vous de prendre en compte dans la préparation de vos leçons ?

Point de vue d'un chercheur scientifique

Travaux mettant en *relation*

idées relatives à l'hétérogénéité des élèves (propositions théoriques)

& **faits** observés auprès des élèves (informations empiriques recueillies de manière systématique).

+ assentiment d'autres membres de la **communauté scientifique**

+ résultats **répliqués** dans différents contextes et par plusieurs équipes



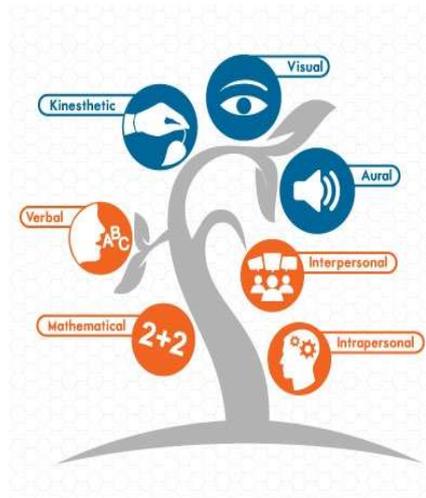
De quelle hétérogénéité parle-t-on ? (1)



Motivation

- Les effets du climat motivationnel semblent peu affectés par l'orientation motivationnelle initiale des élèves.
- Les élèves viennent avec des centres d'intérêts différents, en partie liés à leurs milieux socio-culturels > possibilité de varier l'habillage des tâches, mais le vrai moteur de l'apprentissage vient de la maîtrise graduelle de défis intellectuels/techniques/sociaux/physiques/...
- Les préférences des élèves ne sont en général pas favorables à leurs apprentissages !

De quelle hétérogénéité parle-t-on ? (2)



Style d'apprentissage

- ≣ Multiplicité des styles, lesquels prendre en compte ? Problèmes de définition et de mesure.
- ≣ Faire correspondre les pratiques d'enseignement aux styles d'apprentissage des élèves n'apportent aucun bénéfice à l'apprentissage des élèves.
- ≣ Il existe des cheminements d'apprentissage différents pour certaines notions/gestes, mais en nombre limité.

De quelle hétérogénéité parle-t-on ? (3)



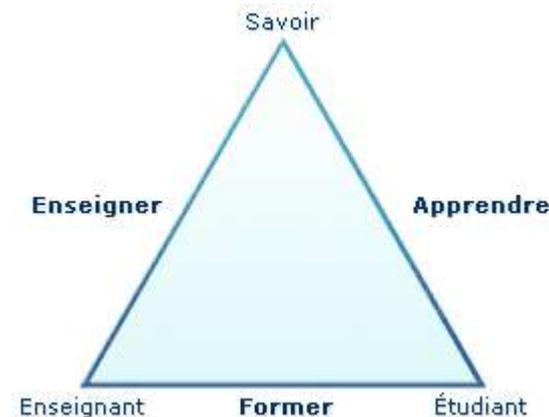
Connaissances antérieures

- ... conditionnent l'effet d'une intervention pédagogique (on apprend à partir de ce que l'on sait – « expertise reversal effect »)
- Concerne aussi les procédures et les stratégies (comment on apprend).
- = source majeur de différence entre élèves.

De quelle hétérogénéité parle-t-on ? (4)

Implications

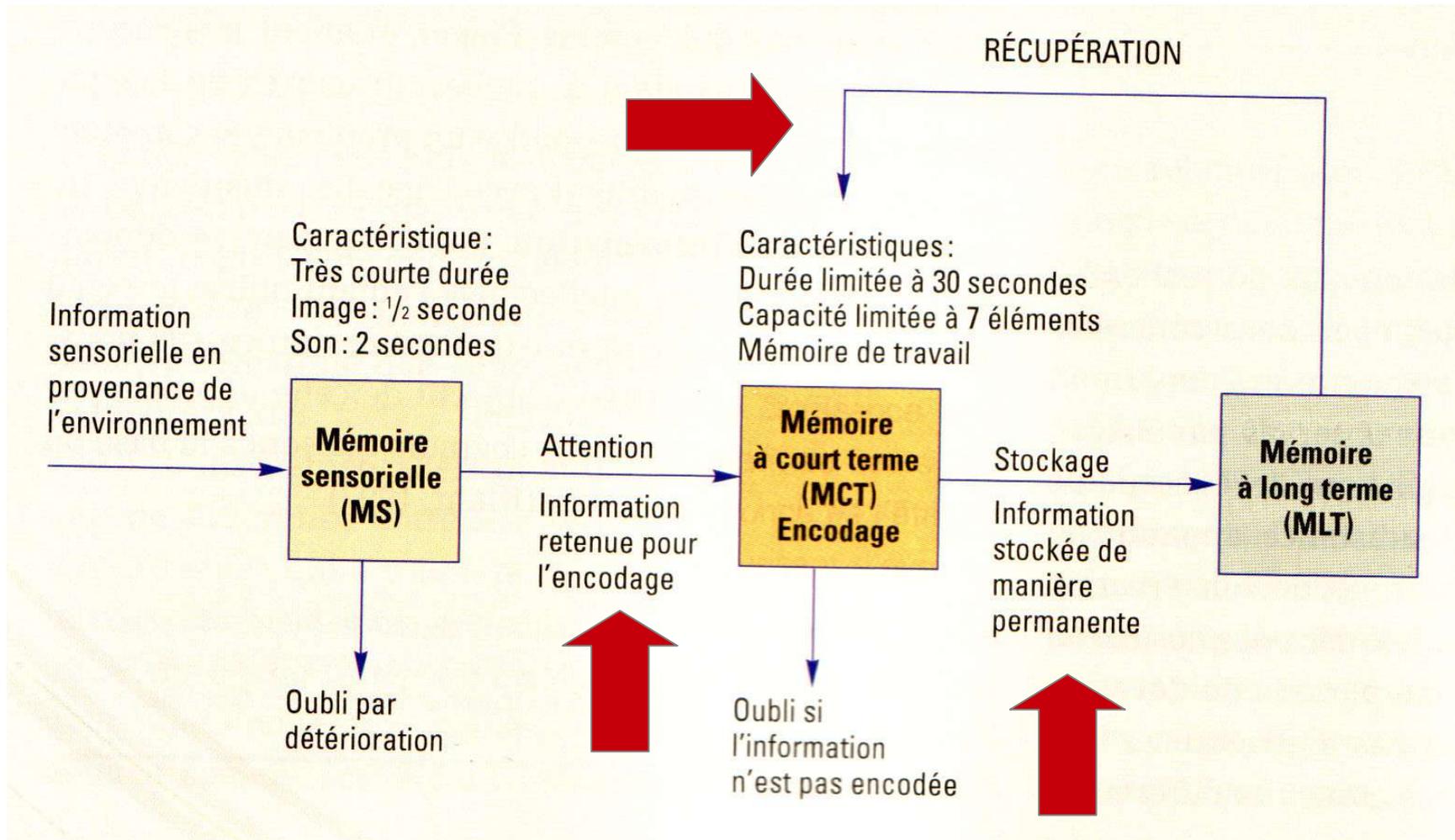
- Ne pas exclure des moments où l'élève choisit de faire ce qu'il/elle aime/préfère, mais rendre l'élève actif n'est pas équivalent à mettre l'élève au centre. Le but de l'instruction est d'amener l'élève à faire autrement, à dépasser ce qu'il sait déjà.
- Aborder certains objets d'apprentissage de deux ou trois manières différentes peut être utile.
- Prendre en compte l'état de savoir de l'élève est crucial. L'aider à constituer une solide base de connaissances est essentiel lutter contre les inégalités sociales.



Enjeux

- Passer de l'égalité de traitement à l'atteinte d'un socle d'acquis pour tous.
- Ni « tout collectif », ni « tout individuel » ; ni indifférence aux différences, ni « sur mesure » enfermant
- Pluralité articulée de manières de faire.
- La nature des contenus d'enseignement et la qualité des situations d'apprentissage importent plus que ce que les enseignants perçoivent ou supposent des caractéristiques générales des élèves.

Attention et mémoires



Bee & Boyd (2003). Psychologie du développement. De Boeck

L'attention n'est pas l'intention

Expérience de Mandler (1967)

	Tri sur base de la signification des mots	Tri sur base de la couleur des lettres
Averti du rappel		
Pas averti du rappel		

Nombre de mots retenus ?

L'attention doit porter sur l'information à encoder. La nature de ce qui est encodé dépend de l'activité mobilisée lors de l'encodage (voir aussi Bauthier & Rayou, 2009)

> rôle crucial des **objectifs**.

Conserver l'information

- Besoin de pratique (exercice, entraînement, ...), de manière espacée plutôt que concentrée,
- ... mais aussi de **feedbacks** rapides, de rétroaction de la part de quelqu'un qui maîtrise mieux l'information à acquérir, car besoin d'un guidage pour :
 - Savoir sur quoi porter l'attention,
 - Indiquer la manière de procéder,
 - Éviter de mémoriser des informations erronées.

Les feedbacks sont cruciaux tant pour l'apprenant que pour l'enseignant !



Comment organiser les situations d'apprentissages au bénéfice d'un maximum d'élèves ?

Séminaire éducation prioritaire – Académie de Poitiers
mars 2019

Benoit Galand
benoit.galand@uclouvain.be



Prudence !

Inciter à ne pas traiter tous les élèves de la même manière et à prendre en compte leur diversité, sans donner en même temps des outils pédagogiques et didactiques qui aident à maintenir des objectifs ambitieux communs à tous et à limiter la compétition, c'est courir le risque :

- de renforcer l'inclinaison de certains enseignants à baisser leurs exigences et leur soutien envers les élèves jugés plus faibles ou en difficulté
- d'être perçue par les élèves comme un forme supplémentaire d'iniquité de traitement.

Que faites-vous pour aider les élèves qui ont des difficultés dans vos classes ? Dans ce que vous faites, qu'est-ce qui les aide à progresser ?

Alors, comment gérer l'hétérogénéité ?

Une forte individualisation des apprentissages est souvent lourde et coûteuse à mettre en place, n'apporte pas toujours les bénéfices escomptés et risque d'accroître les inégalités scolaires.

Plusieurs autres approches pédagogiques ont nettement plus d'arguments scientifiques à faire valoir en faveur de leur efficacité :

- Expliciter, rendre visibles les apprentissages
- Faire de l'hétérogénéité une richesse



Expliciter, rendre visibles les apprentissages (1)

- Pour les élèves ET pour les enseignants !
- **Objectifs – procédures – feedbacks**
- L'univers scolaire n'a rien d'une évidence. Nécessité de créer une culture commun en classe, ne rien tenir comme allant de soi.
- Expliciter les objectifs et les procédures qui sous-tendent les apprentissages.
- Objectifs précis, fixés de manière concertée, présentant un défi (modéré), atteignables à court terme. Des objectifs précis n'impliquent pas des tâches simples et découpées, et n'excluent pas des projets interdisciplinaires.
- Amener les élèves mettent en mots leurs interprétations des situations d'apprentissage.
- Enseigner aux élèves ce que l'on attend d'eux (écouter, comprendre un texte, prendre des notes, faire des liens, argumenter...).

Expliciter, rendre visibles les apprentissages (2)

- Donner les moyens aux élèves d'agir sur ce qu'ils font (réflexion et échanges sur procédures et stratégies).
- Aider les élèves à formuler les buts et les critères de réussite de la tâche en cours (> grille d'auto-évaluation, cahier des apprentissages).
- Feedbacks précis, réguliers, composés de commentaires sur les points forts et les points faibles d'une performance, situant cette performance par rapport aux acquis antérieures de l'élève et à l'objectif attendu, et offrant des suggestions concernant les moyens d'amélioration, et couplés à un ajustement des objectifs.
- **Guidage de l'enseignant avant, pendant et après une activité, non pas pour rendre la tâche plus facile, mais pour rendre l'objectif d'apprentissage plus accessible à tous.**

Goigoux, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 22-30.

Planifier un enseignement explicite

Annonce et explication des apprentissages visés ;
présentation des problèmes à résoudre et des procédures à employer ; pratique dirigée par l'enseignant.e (application dans plusieurs tâches différentes) ; pratique autonome ;
synthèse collective ; révision régulière

Favoriser la clarté cognitive

Savoir ce qu'on est en train de faire et savoir ce que l'on cherche à apprendre ; rappel et annonce objectifs ; réflexion a priori et synthèse en fin d'activité ; tâches de transfert

Favoriser l'engagement des élèves

Effort > amélioration ; prise de risque modérée et progressive ; débuter par un travail collectif ; juger de la qualité des réponses d'élèves fictifs

Assurer un attention conjointe

Laisser le temps avant la mise en commun ; réponse écrite personnelle ; présentation de l'objet d'apprentissage (affichage collectif) plutôt que feuille individuelle

Réduire la complexité des tâches

Éviter de multiplier les sources de complexité ; prise en charge par l'enseignant.e d'une partie du traitement ; dispositif d'aide qui font l'objet de prise de conscience

Stabiliser les formats

Expérimentation effective, prolongée et diversifiée

Répéter sans lasser

Exercer une même procédure dans des tâches variées

Enseigner les procédure requises par les tâches scolaires, notamment d'évaluation

Rédiger une réponse portant sur l'implicite d'un texte ou justifier sa réponse ; élucidation et prise de conscience des contrats évaluatifs implicites

Faire de l'hétérogénéité une richesse (1)

Limiter le comparaison et la compétition

- Diversifier les types de tâches qui donnent lieu à des évaluations ; varier les modalités de regroupements des élèves ; offrir une certaine autonomie concernant le choix des tâches.
- Ne pas comparer les élèves, ne pas mettre les élèves en compétition, ne pas mettre plus en avant les élèves les plus performants, ne pas communiquer publiquement les résultats d'évaluations individuelles, éviter de valoriser le résultat final plutôt que les démarches d'apprentissage.

Faire de l'hétérogénéité une richesse (2)

Faire apprendre ensemble

Les adaptations en faveur des élèves les plus en difficulté bénéficient le plus souvent à la plupart des élèves, tout comme les activités enrichies ou avancées. Assurer à tous un socle commun n'implique pas de brider les élèves les plus avancés.

- Groupes de besoin : ciblé et évolutif (ajustement pédagogique)
- Tutorat : un élève guide un autre (formation & accompagnement)
- Apprentissage coopératif : travail interdépendant et responsabilisant en sous-groupes (compétences socio-émotionnelles et évaluation)



Pour résumer



- Augmenter la **qualité des activités collectives**, *via* le guidage cognitif de l'enseignant et *via* la structuration des interactions entre pairs, plutôt qu'accroître l'individualisation de l'enseignement.
- Cela n'empêche pas une **relation personnalisée** (reconnaissance de la personne de l'élève, qui ne se réduit pas à son statut scolaire ; espace-temps d'expression de soi).

En guise de conclusion

- Ne pas de nier les multiples différences entre élèves, mais ne pas enfermer les élèves dans ces différences.
- Reconnaître et valoriser davantage une diversité de types de connaissances, de cultures et de savoirs-faire, mais ne pas assigner chaque élève à l'un de ces objets en particulier.
- Imaginer des dispositifs collectifs qui intègrent l'hétérogénéité, surtout en tenant compte du fait que les élèves n'ont pas tous les mêmes acquis de départ.
- Articuler travail collectif, travail en groupe coopératif, et travail individuel.
- Bonne connaissance des différentes étapes et obstacles liées aux objets d'apprentissage à enseigner + penser la progression des élèves et l'accompagner.

Pistes de lecture (1)

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Babad, E., Avni-Babad, D., & Rosenthal, R. (2003). Teachers' brief nonverbal behaviors in defined instructional situations can predict students' evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 553-562.
- Bandura, A. (2002). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernardin, J. (2006). Motivation scolaire et rapport au savoir. In B.Galand & E.Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 207-216). Paris : PUF.
- Bigler, R. S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues*, 55(4), 687-705.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-142.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Chamberlin, M. & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 29, 113-139.
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive: Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Clark, R. E. (1982) Antagonism between achievement and enjoyment in ATI studies. *Educational Psychologist*, 17, 92-101.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London : Learning and Skills Research Centre.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. (Trad. F. Ouellet). Montréal : Editions de la Chenelière.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2011). *Research methods in education* (7th edition). London: Routledge Falmer.
- Crahay, M. (dir.) (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2ème édition). Bruxelles : De Boeck.

Pistes de lecture (2)

- Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (2006). *Apprendre ensemble : buts de performance et buts de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants*. Dans B. Galand & E. Bourgeois (Ed.) (*Se Motiver à apprendre* (p. 125-134). Paris: Presses Universitaires de France.
- Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire : Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport de l'Inspection générale, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (Eds.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST n°40*.
- Fletcher-Flinn, C. M., & Gravatt, B. (1995). The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis. *Journal of educational computing research*, 12(3), 219-241.
- Gagneux, A. (2002). *Evaluer autrement les élèves*. Paris : PUF.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Cahier de Recherche en Education et Formation*, 71, 3-24.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs – Revue Internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes, Hors-série n°1*, 91-116.
- Galand, B., Boudrenghien, G., & Rose, A. (2012). Buts personnels, orientations motivationnelles et bien-être subjectif : Effets indépendants ou médiatisés ? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 44, 158-167.
- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? In Y.Rouiller & K.Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 139-163). Berne : Peter Lang.
- Galand, B., Hospel, V. & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35, 137-156.
- Galand, B., Philippot, P. & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : Une analyse multiniveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.

Pistes de lecture (3)

- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82, 396-435.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological bulletin*, 97(3), 363-386.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hospel, V. & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
- Jobin, V. & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyses des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34-45.
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48, 169-183.
- Lautrey, J. (2006). Les différences de cheminement dans l'apprentissage. In E.Bourgeois & G.Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp.83-95). Paris : PUF.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57, 705-717.
- Mac Iver, D. (1988). Classroom environments and stratification of pupils'ability perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 80, 495-505.
- McKown, C. & Weinstein, R.S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235-261.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Paluck, E., & Green, D. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.

Pistes de lecture (4)

- Reis, S., McCoach, B., Little, C., Muller, L. & Kaniskan, B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462-501.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, 31-63.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85.
- Rubie Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high and low expectation teachers *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Recherches en Education, Hors série 4*, 81-97.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher*. The power of expectations in schooling. Cambridge (MA) : Harvard University Press.

<http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>