

REX 24 REX 25

Retours d'expériences en formation d'enseignant.e.s

PROJETS TUTORÉS DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS

Master MEEF Pratiques et ingénierie de la formation
Parcours Formation de formateurs et conseil en formation pédagogique

Enseignants responsables
Michaël Huchette
Pascale Monnet-Chaloin



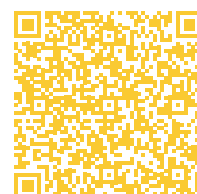
Master MEEF Pratiques et ingénierie de la formation

parcours Formation de formateurs et conseil en formation pédagogique

Le Master « Formation de formateurs, conseil en formation pédagogique » est un diplôme national universitaire qui vise à former des professionnels capables d'accompagner des praticiens de l'éducation et de la formation dans le développement de leurs compétences et de concevoir, mettre en oeuvre et évaluer des dispositifs d'ingénierie pédagogique en formation professionnelle d'adultes.

Organisé sur une année universitaire (M2), ce Master s'adresse aux personnes titulaires d'un bac +4 ou équivalent et prépare à la poursuite d'études en doctorat comme à l'insertion professionnelle immédiate. Deux modalités sont proposées : en hybride et à distance, permettant ainsi aux personnes en activité de suivre cette formation.

inclusion
citoyenneté
innovation pédagogique
international
évaluation
documents authentiques
différenciation association
transdisciplinarité répertoire pédagogique
communauté de pratique
pédagogie coopérative
posture professionnelle
création de supports
démarche d'investigation
hybride
autonomie



EDITO

Ce livret rassemble les articles produits par les étudiants et étudiantes de la promotion 2024-2025 du **master MEEF Formation de formateur et conseil en formation pédagogique**, à propos de leur « projet tutoré ». Résolument axé sur une démarche de formation-action, le « projet tutoré » consiste à expérimenter, en équipe, un projet de formation d'enseignants. Il s'agit de concevoir, mettre en œuvre et évaluer une action de formation, « pour de vrai ». Selon la problématique de formation travaillée, les étudiants sont amenés à mobiliser des concepts, outils et méthodes issus des diverses unités d'enseignement du master, et à les mettre à l'épreuve du réel.

Les auteurs sont issus de deux groupes d'étudiants inscrits à l'INSPE de l'académie de Créteil - composante de l'UPEC, qui ont des caractéristiques sensiblement différentes.

▪ Le premier groupe est constitué d'étudiants résidant en région parisienne. Ils et elles sont professeurs en école primaire, en collège ou lycée, éducateurs en établissement spécialisé, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, conseillers principaux d'éducation, ou enseignants en INSPE, etc., en établissement public dans l'académie de Créteil. Certains ont déjà des missions de formation d'enseignants, d'autres y aspirent. Ils suivent les cours du master en hybride, pour une grande part en présentiel à l'INSPE les samedis et pendant leurs congés, et pour une autre part à distance.

▪ Le deuxième groupe est constitué d'étudiants pour la plupart enseignants exerçant en établissement français à l'étranger, inspecteurs

ou chefs d'établissement, dans différentes régions du monde. Ces établissements disposent d'une grande autonomie mais sont généralement affiliés à des réseaux, comme celui de l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger) ou celui de la MLF (Mission laïque française). Ils sont inscrits au même master, mais suivent les cours spécialement conçus pour eux entièrement à distance.

Les projets tutorés, dont un retour d'expérience est proposé dans ce livret, ont porté sur des thèmes variés dont le nuage de mots et le sommaire donnent un aperçu. Bien que mis en œuvre dans des contextes locaux singuliers, ils concernent tous des problématiques majeures auxquelles le système éducatif est confronté aujourd'hui.

Nous vous souhaitons bonne lecture !

Enseignants responsables

Michaël Huchette

michael.huchette@u-pec.fr

Pascale Monnet-Chaloin

pascale.monnet-chaloin@u-pec.fr

Design du livret

Yasmin Bagass

communication.inspe@u-pec.fr

SOMMAIRE

Développer l'autonomie et favoriser l'engagement de tous les élèves grâce à l'innovation pédagogique	6
Retour d'expérience et perspectives pour la formation à l'accompagnement des élèves TSA.	8
Former à didactiser des documents authentiques une expérience d'ingénierie pédagogique pour un enseignement enrichi.....	10
Les démarches pédagogiques : une communauté pour progresser dans sa professionnalité.....	12
Vous avez dit «différencier» ? une formation d'initiative locale dans un collège de Seine-et-Marne	14
Formation dans une communauté de pratique associative : une expérience singulière et inspirante pour des formatrices en devenir	16
Quand la démarche d'investigation (DI) devient modèle pédagogique	18

ments partagés et des échanges par messagerie, ce qui a inévitablement rallongé la durée de la phase de conception. Par ailleurs, l'hybridation sur le terrain 1 (Guadalajara) a ajouté une complexité supplémentaire : maintenir une dynamique collective dans un format mêlant présentiel et distanciel a nécessité des ajustements constants, tant techniques que pédagogiques. À l'inverse, le format uniforme en présentiel à Dubaï a facilité la mise en œuvre et les échanges entre participants. Ces contraintes ont été atténuées grâce à une communication fluide, un travail en confiance et une planification rigoureuse, permettant à l'équipe de s'adapter efficacement et d'assurer la qualité du dispositif.

L'ÉVALUATION DES EFFETS

Les effets de la formation ont été évalués selon plusieurs modalités : restitution des expérimentations, une activité bilan "Je continue, j'arrête, je tente", et un questionnaire en ligne. Ces outils ont permis aux formés de faire émerger une prise de conscience professionnelle autour des leviers d'autonomie, tout en favorisant la projection dans l'action. Les retours ont montré un impact réel sur les pratiques et une forte satisfaction quant à l'organisation et aux apports. Deux pistes d'amélioration se dégagent. La première serait d'étaler la formation dans le temps, pour éviter une surcharge cognitive et permettre une mise en œuvre plus progressive. La seconde viserait à renforcer la phase asynchrone, parfois peu investie par les participants. Associer les enseignants en binômes volontaires pourrait stimuler la motivation et favoriser les échanges de pratiques.

DES FORMATEURS EN ÉVOLUTION

Nous étions quatre formateurs : trois enseignants du cycle 2 et une professeure de mathématiques en collège et lycée, exerçant respectivement au Mexique, aux Émirats Arabes Unis, au Canada et en France. Cette diversité de contextes et de profils a constitué un véritable levier dans l'élaboration de la formation. Nos regards croisés ont permis de prendre en compte les spécificités de chaque public, tout en construisant une réponse cohérente et ajustée.

Ce projet a été formateur pour nous également. Il a renforcé nos compétences en ingénierie de la formation, du diagnostic initial à l'évaluation finale, et

consolidé notre posture de formateurs. Sur le plan personnel, cette collaboration internationale nous a permis de tisser des liens durables, de mutualiser des pratiques et de nous inscrire dans un réseau de formateurs partageant une vision commune de la transformation pédagogique.

Rédaction de l'article

Florian Cauret Surinach : f.cauret@gmail.com

Elodie Grall : grall.elodie.d@gmail.com

Sylvie Lasserre : slasserre@tfs.ca

Inès Salembier : ines.salembier@ac-paris.fr

RETOUR D'EXPÉRIENCE ET PERSPECTIVES POUR LA FORMATION À L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES TSA.

Ingénierie de formation co-constructive et appropriation des outils

Comment garantir que chaque enseignant s'approprie durablement des stratégies adaptées aux élèves avec des troubles du spectre autistiques (TSA), au-delà d'une simple transmission de connaissance ?

Dans un contexte où la diversité des profils d'apprenants devient la norme, les formateurs sont confrontés à un défi majeur : transformer la théorie en pratiques effectives et personnalisées. Si les connaissances sur l'autisme et les adaptations pédagogiques sont largement disponibles, la question cruciale reste : comment faire émerger un véritable changement de posture et un engagement actif des enseignants ?

C'est précisément ce constat qui a motivé notre dispositif de formation : le risque n'est pas tant l'absence d'information que l'écart persistant entre la connaissance et sa mise en œuvre en classe. L'enjeu, pour les professionnels de la formation, est donc de développer des modalités de formation qui mobilisent, responsabilisent et font évoluer les pratiques, afin que chaque formateur devienne acteur d'une ingénierie pédagogique réellement centrée sur les besoins des élèves TSA. Le projet de formation à l'accompagnement des élèves TSA visait à dépasser la simple transmission de savoirs pour installer une dynamique de co-construction, d'évaluation continue et d'appropriation durable par les enseignants. Cette démarche répond à un enjeu crucial pour les professionnels de la formation : transformer la théorie en pratiques effectives et transférables, adaptées à la diversité des contextes scolaires.

Pour éviter l'écueil de la transmission d'un référentiel théorique, comment accompagner les enseignants vers une appropriation réelle et durable des stratégies pédagogiques adaptées aux élèves TSA ? Pour répondre à cette question, nous avons conçu un dispositif en cinq temps : collecte des besoins, apport théorique, expérimentation sensorielle, co-construction de fiches stratégies, évaluation à chaud et suivi post-formation.

La formation, déployée en présentiel en pour les enseignants d'école primaire, mais réalisable en hybride ou en distanciel et pour des élèves plus âgés, avait pour but de renforcer les compétences de l'ensemble

des enseignants du Lycée Français International Le détroit de Tanger dans l'accompagnement des élèves présentant des troubles du spectre autistique (TSA). Un questionnaire pré-formation ciblé (enseignants, direction, Référents inclusion) a permis d'identifier les besoins spécifiques et d'ajuster le contenu pédagogique.

DÉROULEMENT DU DISPOSITIF

Le dispositif s'ouvre donc par un questionnaire destiné aux enseignants, à la direction et aux référents inclusion, qui éclaire nos contenus et oriente la formation. Cette étape diagnostique permet d'adapter finement la formation aux réalités et besoins du terrain. Lors de la journée en présentiel, nous alternons apports théoriques, quiz interactif (Kahoot), témoignages et études de cas. Une séquence immersive, simulant surcharge sensorielle et bruit, donne aux participants un aperçu concret des situations vécues par les élèves TSA. Ce vécu partagé crée un levier puissant de prise de conscience et d'ajustement des pratiques.

Et si l'autisme était une question de sensorialité ?



Skechnote produit lors d'une formation TSA par Sophie BOURMAUD enseignante spécialisée UEMA école maternelle Emile Combes IME les Côteaux Saintes (Charente Maritime France)

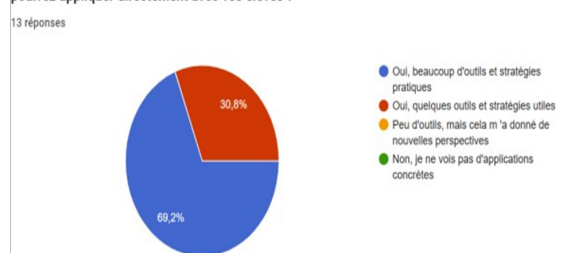
Les participants sont ensuite invités à co-construire, en petits groupes, des fiches-stratégies opérationnelles autour de thématiques ciblées : aménagements de l'espace, organisation du temps, utilisation de supports visuels, relation avec l'AESH. Ces productions

servent de point d'ancrage pour une mise en œuvre immédiate en classe. Une évaluation à chaud permet de recueillir les impressions sur la qualité des contenus, la pédagogie mobilisée et la pertinence des réponses apportées. Enfin, un accompagnement post-formation est assuré par une tutrice dédiée : observations en classe, retours individualisés, et soutien à l'expérimentation. Pour garantir la pérennité de la démarche, des ambassadeurs internes sont également formés. Un Padlet, enrichi tout au long de l'année par les formatrices, permet aux participants de poursuivre leur exploration, de partager leurs pratiques et de rester connectés à une communauté apprenante.

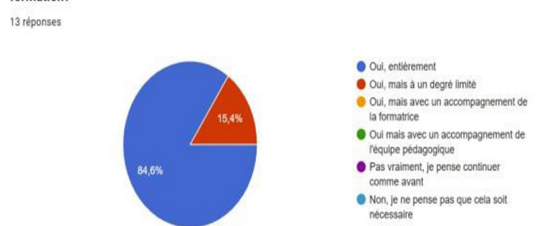
POINTS FORTS DE LA FORMATION

Le questionnaire à chaud montre le changement de regard des formés, leur meilleure compréhension des TSA et la possibilité de mettre en place des actions concrètes au sein de leur classe.

3. Cette formation vous a-t-elle donné des outils concrets que vous pourrez appliquer directement avec vos élèves ?



4. Envisagez-vous d'adapter votre approche pédagogique après cette formation ?



La formation a également permis d'introduire la conception universelle de l'apprentissage (CUA) comme un levier central de cette transformation, en offrant des repères pédagogiques qui, loin de surcharger les enseignants, allègent leur travail en anticipant les besoins de tous les élèves. Par la suite, un questionnaire à froid nous a prouvé l'acquisition d'une certaine autonomie, avec des exemples d'aménagements durables mis en œuvre en classe.

PERSPECTIVES ET TRANSFÉRABILITÉ

Porté par une équipe multiculturelle (France, Asie, Afrique, Émirats arabes unis), ce dispositif se décline en formats hybrides et distanciels pour répondre aux

besoins d'établissements proches ou isolés. Conçu dès l'origine comme un modèle évolutif et pérenne, il s'invite naturellement à être décliné au-delà des TSA : le questionnaire initial, bien qu'ayant mis en évidence un fort intérêt pour cette thématique, a également révélé des besoins en formation sur d'autres problématiques (TDAH, dyspraxie, troubles du langage...). Grâce à sa structure modulaire, chaque module peut être enrichi ou remplacé par des savoirs transférables et co-construits en « fiches-stratégie » spécifiques, offrant ainsi une réponse rapide et pertinente aux enjeux identifiés.

La capitalisation des acquis repose sur un réseau de référents formateurs et une plateforme collaborative partagée, où chaque intervenante, qu'elle soit sur le terrain ou à distance, apporte son expertise issue de retours d'expérience et de recherches scientifiques. Malgré les contraintes de calendrier et les décalages horaires, l'échange continu et le bilan régulier des pratiques garantissent une amélioration constante du dispositif et en assurent le succès à long terme.

CONCLUSION

L'enjeu de l'inclusion et la nécessité d'outils opérationnels se retrouvent dans de nombreux établissements, qu'ils soient en France ou à l'international. Notre dispositif de formation des enseignants, alliant apports théoriques, ateliers pratiques et interactivité, répond précisément à ce besoin : il renforce la motivation des participants et facilite l'ancrage des pratiques au quotidien. En s'appuyant sur une approche dynamique, réflexive et participative, il favorise l'appropriation des contenus et leur transposition concrète sur le terrain.

Plus qu'une simple transmission de savoirs, cette ingénierie de formation fait de l'enseignant l'acteur principal de son apprentissage et assure une inclusion véritable des élèves TSA. Pour co-concevoir un module sur mesure ou enrichir votre dispositif actuel, quelque soit votre niveau d'enseignement, contactez- nous ; votre organisation bénéficiera d'une approche innovante, durable et centrée sur les besoins réels du terrain.

Rédaction de l'article

Nadège Lecomte : ndge14@gmail.com

Nabila Hamouche : nabila.hamouche@gmail.com

Sarah Ijanakal : Sarah.ijanakal@gmail.com

Brigitte Brivet - Coppola : Brigitte.Brivet-Coppola@ac-nice.fr

FORMER À DIDACTISER DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES UNE EXPÉRIENCE D'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE POUR UN ENSEIGNEMENT ENRICHIS

Une formation à distance hybride à destination d'enseignants en contexte international pour diversifier les pratiques et renforcer la posture professionnelle.

I. GÉNÈSE ET CONCEPTION D'UNE FORMATION CENTRÉE SUR LA DIDACTISATION DE DOCUMENTS PLURIELS

Notre projet est né d'un constat partagé par l'ensemble de notre équipe : dans les établissements à programme français à l'étranger, de nombreux enseignants débutants ou non formés à la didactique s'appuient presque exclusivement sur le manuel scolaire, souvent inadapté aux besoins réels des élèves. Cela peut même concerner des enseignants confirmés ayant une longue expérience (plus de 10 ans). Cette dépendance à un outil unique peut limiter la diversité pédagogique et freiner le développement de l'agentivité enseignante, alors même qu'il est perçu comme une aide précieuse pour de nombreux enseignants, engagés dans un processus d'acculturation à ces programmes scolaires spécifiques.

Nous avons donc conçu une formation à distance, hybride, en trois modules (9h), intitulée « Savoirs, savoir-faire et savoir-être enseignant : apprendre à didactiser des documents authentiques en Langues vivantes, Histoire-Géographie et SES avec d'autres supports que le seul manuel ». Cette formation s'adresse à des enseignants non titulaires ou en difficulté, en poste dans des contextes internationaux variés (Sénégal, Émirats, Gabon, Mali). Notre réponse a consisté à proposer un dispositif ancré dans la réalité professionnelle de ces enseignants, afin d'ouvrir leurs pratiques à une palette plus riche de supports.

II. INGÉNIERIE DE FORMATION : UNE RÉPONSE UN BESOIN DE PROFESSIONNALISATION

Nous avons mobilisé les différentes étapes de l'ingénierie de formation : analyse des besoins (entretiens informels et retours d'expériences de terrain), formulation d'objectifs pédagogiques précis, choix des modalités (synchrones/asynchrones), et élaboration d'activités engageantes. Les objectifs de la formation étaient multiples : permettre aux enseignants de faire des choix éclairés en matière de supports, de réfléchir à leurs pratiques, d'intégrer les enjeux déontologiques de l'usage des documents authentiques, mais aussi de

de développer leur autonomie et leur professionnalité.



Chaque module était conçu pour articuler apports théoriques, mise en pratique et réflexion méta-pédagogique. Ce travail s'est appuyé sur les modèles de l'ingénierie pédagogique et sur une réflexion partagée autour des enjeux éthiques et méthodologiques du métier de formateur.

III. MISE EN ŒUVRE ET ANIMATION D'UNE FORMATION A DISTANCE HYBRIDE

L'ingénierie du dispositif a été pensée en cohérence avec les contraintes de nos publics : décalages horaires, connexion instable, charge professionnelle élevée, d'où le choix d'une modalité hybride (FAD) combinant séances synchrones collaboratives (via visio) et activités asynchrones guidées sur une plateforme partagée. Les supports numériques, notamment celui présentant les activités détaillées des modules, une vidéo présentant des sites ressources ainsi qu'une capsule vidéo, sont des traces pour les formés, qui pourront revenir sur ces apprentissages dans le futur, selon leurs besoins. Une forte demande émanait de leur part pour le partage de ces outils. Cette approche vise à favoriser l'autonomie des enseignants en formation tout en créant un cadre structurant, propice à l'appropriation progressive des démarches didactiques et pédagogiques expérimentées.

Les activités proposées ont permis d'explorer toutes les dimensions du processus de didactisation par l'enseignant : repérage et analyse de documents authen-

tiques variés (articles, publicités, extraits de podcasts, poème, photographie etc.) ; choix en fonction d'objectifs explicites ; adaptation aux publics ciblés et aux niveaux de langue ; conception de plusieurs activités pédagogiques ; découverte et intégration d'outils numériques pour l'éducation.

Une attention particulière a été portée à l'accompagnement des enseignants dans leurs premières expérimentations de ces démarches dans leur classe. En amont du réinvestissement de ce travail avec les élèves, une projection réflexive a pu être verbalisée individuellement par les personnes formées.

Enfin, ce projet a consolidé notre posture professionnelle de formatrices, capables d'accompagner la transformation des pratiques enseignantes en nous appuyant sur des outils, des concepts et une éthique du métier. Il s'inscrit dans une dynamique durable de développement professionnel, au service de pratiques pédagogiques collaboratives.



IV. COMPÉTENCES MOBILISÉES ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Ce projet nous a permis de mobiliser un large éventail de compétences inscrites dans le référentiel de formateur : analyse des situations éducatives, conception de dispositifs de formation contextualisés, définition d'objectifs d'apprentissage réalistes et choix des modalités pédagogiques adaptées.

Il a particulièrement été l'occasion d'un enrichissement mutuel pluriel. Nous avons appris à collaborer à distance, à acter un calendrier d'avancement collectif, à mutualiser nos pratiques issues de contextes culturels et institutionnels variés. Nous avons pu approfondir notre maîtrise de divers outils numériques de création de contenu pédagogique et de partage dans le but de co-construire une formation pour professionnels de l'éducation. Celle-ci s'est révélée à la fois exigeante et pragmatique, nous apprenant à faire des choix collectifs.

Rédaction de l'article

Asma
Diarapha
Elise
Maude

LES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES : UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUES POUR PROGRESSER DANS SA PROFESSIONNALITÉ

Un **TRIPLE DÉFI** : humain, technique et didactique.

POURQUOI CE CHOIX ?

La question des démarches pédagogiques concerne tous les enseignants. Roland Goigoux prône le pluralisme pédagogique. Il n'y a pas une démarche pédagogique supérieure à une autre : chaque enseignant peut se les approprier, les expérimenter, les combiner. Il est donc pertinent d'inclure les enseignants dans une démarche professionnalisante, où ils s'emparent de la théorie pour transformer leurs pratiques. Cela inclut la prise en compte des contraintes : niveau d'expérience, profil des élèves, moyens disponibles, enjeux éducatifs.

COMPOSER AVEC LA PLURALITÉ

En réunissant 11 enseignants de pays différents (Tunisie, France, Sénégal, Émirats Arabes Unis) et de niveaux d'expertise variés, notre formation a été un défi humain (rassembler des identités variées), technique (partager des expériences en format hybride) et didactique (intégrer les propositions dans un cadre théorique).

COMMENT AVONS-NOUS PENSÉ NOTRE FORMATION ?

À travers ce projet collaboratif, nous avons développé. Nous avons élaboré une formation sur mesure, structurée en 3 temps : 2 sessions synchrones et un temps asynchrone. Un climat interactif a été instauré. Par exemple, la présentation a été réalisée via WhatsApp et la première visioconférence a démarré par un brise-glace photolangage. Après la session n°1, les retours ont fait apparaître un besoin d'échanger, et nous avons réorganisé la session n°2 pour intégrer plus de partage.

NOTRE DISPOSITIF

Il a été conçu pour être diversifié (écrits et visuels), accessible (ressources en ligne) et parlant (vidéos d'enseignants). Nous avons privilégié trois supports : un diaporama interactif pour chaque démarche, un groupe WhatsApp pour recueillir les retours et piloter le travail collectif, et un Drive partagé avec documents et liens mutualisés. Les méthodes de Singapour et l'Enseignement Explicite ont élargi l'éventail pédagogique.

INTERACTIONS ET MOTIVATIONS

Ces deux moteurs ont soutenu les informations (connaissances et expériences), les actions (ce que nous avons demandé de faire) et les productions (fiches de préparation) (cf. modèle IMAIP de Lebrun). Nous avons travaillé sur le sens de la formation (contextualisation de la thématique), la valeur des tâches demandées (utilité sur le terrain), la collaboration et la montée en compétences.

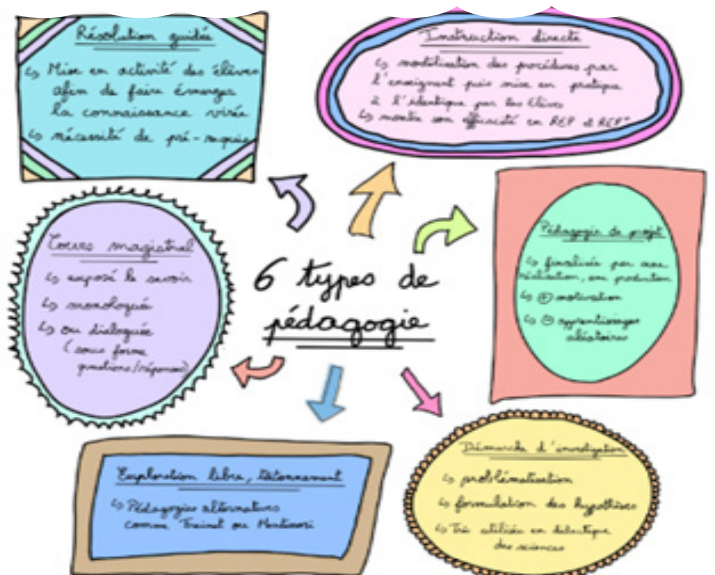


Image 1 : Les 6 types de pédagogie selon Goigoux.

NOS COMPÉTENCES EN INGÉNIERIE : OÙ EN SOMMES-NOUS ?

Le cadre théorique abordé à partir des problèmes ordinaires d'enseignement a été le challenge n°1 relevé par notre équipe. Notre coopération nous a permis d'apprendre à concevoir et réaliser une formation sur un temps long. Nous avons mobilisé l'IA pour générer des supports visuels, tels que des diagrammes de processus, qui explicitent les différentes étapes d'une démarche pédagogique. Par ailleurs, nous avons ponctuellement utilisé l'IA comme un assistant critique, en élaborant des prompts ciblés pour recueillir ses rétroactions sur l'articulation de certaines idées et le contenu de productions écrites pour la mise en œuvre et la présentation de notre formation, comme le Syllabus par exemple.

L'accompagnement collectif (1 formateur par groupe sur certains temps) a aidé à mieux intégrer les difficultés grâce aux outils (fiches individuelles de préparation de séance).

UN POINT ESSENTIEL À AMÉLIORER

Les temporalités (celles de la formation et celles accordées aux enseignants) sont à questionner. « Mais deux séances sont insuffisantes pour s'approprier, mettre en œuvre et analyser les concepts » (Témoignage). Une troisième session apparaît nécessaire, pour offrir un autre temps asynchrone et favoriser réflexion, exploration et mise en pratique. Cela renforcerait l'accompagnement et la communauté de pratique : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé. « Les interactions régulières fondent la communauté » (Berry, 2008, p.29).

ET NOS IDENTITÉS : QUE DEVIENNENT-ELLES ?

Notre identité s'est construite autour du « geste d'institutionnalisation » (Pana-Martin, 2015, p.7), marquant l'émergence de notre style professionnel. Nous sommes passés d'un geste prescriptif à un geste qui « rassure sur la justesse de la réflexion déjà engagée », valorisant les propositions des enseignants et les « éléments clés pour faire la classe ». Ce geste a renforcé notre légitimité, la cohésion d'équipe et la réflexivité, en soutenant l'analyse des choix pédagogiques et le pouvoir d'agir des formateurs (Perrenoud, 2001).

ÉVALUATION ET PERSPECTIVES

Si la formation a été appréciée pour sa richesse, sa dynamique collective et sa cohérence (« organisation fluide et rythmée », « un échange riche », « une offre rapidement adaptée aux besoins »), si des changements de pratique apparaissent - « dorénavant, je dois favoriser l'autonomie et la coopération entre les élèves » -, une réflexion complémentaire est nécessaire. La différenciation pédagogique a suscité de fortes attentes. Un accompagnement innovant et individualisé sera requis.

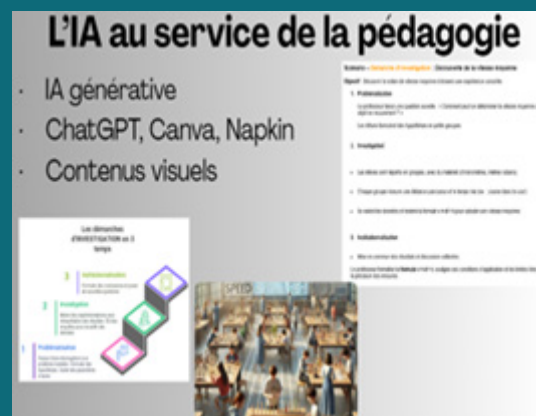


Image 2 : Usages de l'IA au service de notre formation

Références :

Berry, V. (2008). *Les communautés de pratique : entre cooptation et affinités électives.* In V. Berry & D. Trémembert (Eds.), *L'enseignant au travail : pratiques et savoirs professionnels en question* (pp. 25–38). Presses Universitaires de Rennes.

Goigoux, R. (2012). *Former les enseignants : une tâche impossible ?* Conférence donnée à l'Université de Genève.

Lebrun, M. (2022). Un « cours », plusieurs modèles de classes inversées : Un exemple d'hybridation. Dans A. Dumont & D. Berthiaume (Éds.), *La pédagogie des classes inversées : Enseigner autrement dans le supérieur* (2e éd., pp. 75–96). De Boeck Supérieur.

Pana-Martin, M. (2015). *Professionnalité enseignante : le geste d'institutionnalisation comme levier de formation* (Mémoire de master 2). Université Toulouse Jean-Jaurès.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique.* ESF.

Rédaction de l'article

Caroline Vuyge : caro.vuyge@hotmail.fr

Frédéric Guieu : guieu.f@orange.fr

Makrham Sammari : makrham.sammari@gmail.com

VOUS AVEZ DIT « DIFFERENCIER » ? UNE FORMATION D'INITIATIVE LOCALE DANS UN COLLÈGE DE SEINE ET MARNE

Différencier ? Personnaliser ? Individualiser ? « Je ne peux pas me diviser en 30 ! » ou de la différenciation à la conception universelle de l'apprentissage.

UNE FORMATION DE PROXIMITÉ

L'École académique de la formation continue (EAFC) de Créteil répond aux demandes spécifiques d'une grande académie, grande par sa taille et par le nombre de personnels par des formations de proximité. Les enseignants du 2nd degré peuvent demander, par leur chef(fe) d'établissement, un temps de travail au sein de la structure. Ce sont les **FIL, formations d'initiative locale** qui sont les plus demandées dans l'académie de Créteil. C'est aussi l'ingénierie la plus complexe à mettre en œuvre. Les formateurs/trices entrent dans l'espace scolaire des formé(e)s avec une commande institutionnelle complétée par le chef(fe) d'établissement. Or, il y a un écart important entre les attentes de chacun et les demandes de la commande, entre le public volontaire présent et le public désigné par la direction. Le thème de notre aventure était la **dif-férenciation**, cela touche aux pratiques quotidiennes de chaque enseignant. C'est un thème sensible qui répond à des présupposés, à des pratiques établies ou à des questions éthiques autour de l'équité/égalité. Le maître-mot pour les **formatrices** est donc « l'adaptation » : **adapter*** son contenu, s'adapter à un public pluridisciplinaire, s'adapter à un lieu et à un ancrage scolaire, s'adapter à des notions plus ou moins maîtrisées par chacun.

UNE ORGANISATION HYBRIDE

Pour répondre à la problématique demandée « La différenciation et l'évaluation », nous avons proposé une **formation hybride** en deux temps.

L'étape en **présentiel** nous a permis de créer la dynamique de groupe. Les enseignant(e)s ont questionné des documents communs comme un post sur un réseau social d'une classe très hétérogène, mais aussi des évaluations en français ou maths pour partager des savoir-faire sur les techniques de différenciation. Il était primordial pour nous, formatrices, d'atteindre deux objectifs : manipuler des outils concrets pour permettre à chacun de les transférer dans sa discipline ; mais aussi apporter un déplacement de notion, de la différenciation à la conception universelle de l'apprentissage.

Le second temps en **distanciel** a répondu à un besoin d'expérimentations et d'adaptation du contenu. Il a été placé deux mois après l'étape en présentiel.



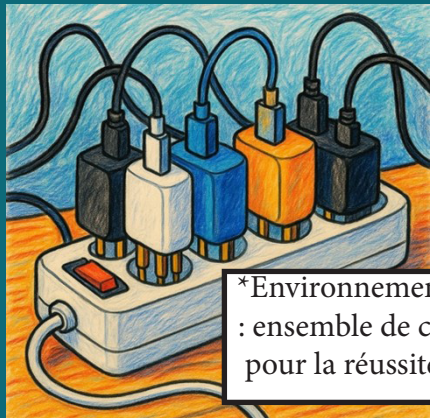
*adapter :: dispositif permettant d'adapter un enseignement à un nouvel usage ou à des normes différentes.

Crédit : Image provenant de PxHere (licence CCO—utilisation libre)

QUESACO LA CUA ?

Il y a un nouveau paradigme à travailler avec les enseignants, lié aux avancées des recherches et des "best practices" comme le souligne Goigoux. Pendant de nombreuses années, les enseignant(e)s ont été formé(e)s à la remédiation. Les élèves étaient en échec sur certaines capacités ou connaissances au moment de l'évaluation et l'enseignant(e) y remédiait à posteriori. Puis les politiques éducatives ont mis en avant le concept de "différenciation", que beaucoup d'acteurs ont compris comme de l'individualisation des parcours. La différenciation est selon Connac la mise en place d'un système avec un objectif commun de connaissances pour tous les élèves et des parcours différents pour atteindre l'objectif. **La conception universelle de l'apprentissage (CUA)** va plus loin, elle est liée à **l'école inclusive** et s'inspire de l'architecture urbaine. Un architecte qui construit une rue ou un escalier doit penser à tous les acteurs qui peuvent utiliser ces installations. Il anticipe donc les besoins de chacun : une rampe ou des trottoirs larges. Mais la rampe, au quotidien, n'est pas utilisée uniquement par les personnes en fauteuil roulant, elle est aussi utilisée par les personnes avec des poussettes ou des trottinettes, par tous ceux qui en ont besoin. L'École a repris ce concept et propose aux enseignants d'anticiper les besoins et de les rendre accessibles à tous.

Par exemple, l'activité proposée nécessite un besoin de lire important pour pouvoir argumenter ou extraire des informations primordiales. L'enseignant(e) anticipe cet obstacle en s'enregistrant en train de lire le texte. Tous les élèves qui en ont besoin peuvent venir écouter le texte lu pour dépasser la difficulté. Un environnement propice* à la réussite de chaque élève est ainsi créé.



*Environnement propice : ensemble de conditions pour la réussite de tous.

Crédit : Illustration générée par DALL-E, une IA développée par OpenAI

UNE INGÉNIERIE DE FORMATION QUI S'ADAPTE AU PLUS PRÈS DES BESOINS DE CHACUN

Le questionnaire numérique envoyé en amont permet d'identifier les besoins spécifiques des participant(e)s afin d'adapter les contenus et les activités de formation. Cette phase affine les axes de travail abordés.

En fin du temps en présentiel, un bilan a été réalisé et des pistes ont émergé : responsabilisation des élèves, aides méthodologiques ponctuelles, organisation en groupes de besoin, plan de travail différencié. C'est le point de départ des expérimentations de terrain, le tissage du stage vers la classe. Le bilan a permis de faire émerger un besoin de formation sur la motivation scolaire.

La session en distanciel synchrone est un nouveau challenge d'adaptation : comment construire une dynamique de groupe à distance ? Afin de relancer la synergie du groupe, un quizz Wooclap a réactivé les notions clés du stage et les échanges collectifs entre formé(e)s et formatrices. Le retour d'expérimentations des stagiaires a été l'occasion d'une ingénierie complexe de scénario à anticiper permettant une adaptation sur mesure au service du collectif.

De par la spécificité hybride, nous avons créé un univers numérique de travail complet avec de multiples canaux : Tchat, ressources Digipad, vidéos partagés, documents partagés et collaboratifs...

En fin de formation, les besoins ont été recueillis indi-

viduellement avec un questionnaire en ligne pour poursuivre l'accompagnement sur une thématique en prolongement des attentes communes.

MESURER « LA TRANSFORMATION » / UNE FORMATION EFFICACE ?

Sur 17 participants, 15 étaient présents en présentiel et 15 connectés en visio. Une continuité de formation s'est installée sur une durée de deux mois, révélant une **motivation réelle sur ce thème**.

En début du temps en distanciel, le quizz Wooclap a révélé un taux de bonnes réponses de 10 % pour 10 répondants, soulignant une confusion persistante autour des 3 notions. Ce point soulève l'importance de la **réactivation** et du tissage en formation.

Parmi les 15 participants, 7 ont mis en place des expérimentations concrètes sur la différenciation. Les principaux axes de différenciation ont concerné la coopération entre élèves, l'anticipation, les aides ponctuelles (coups de pouce), ainsi que l'évaluation différenciée. Certains ont également testé des plans de travail ou de révision et ont différencié les productions en adaptant les modes de restitution selon les élèves.

Le **questionnaire de fin de formation** a permis aux participants de partager ce qu'ils retenaient, ce qu'ils avaient appris, ce qu'ils souhaitaient tester, ainsi que ce qui leur avait manqué. Parmi les retours, on observe une meilleure compréhension des notions de différenciation, des envies de poursuivre les expérimentations et le besoin exprimé d'avoir plus de temps pour construire leurs outils, concrètement et en équipe.



pour chacun, c'est organiser la classe pour que chacun puisse progresser. » Meirieu, P. (1990). L'école, mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée (5e ed.). ESF éditeur

Cette citation de Meirieu rappelle que la différenciation n'est pas une individualisation à outrance ou fois 30, mais une manière de penser l'organisation de la classe pour permettre à chacun d'avancer à son rythme, dans un cadre collectif structurant : dans une communauté d'apprentissage.

Rédaction de l'article

E. ARBAOUI : Emmanuelle.Dulieu@ac-creteil.fr

M. COELENBIER : Marine.Coelenbier@ac-creteil.fr

E. DENOMME : Elise.Hugnet@ac-creteil.fr

FORMATION DANS UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE ASSOCIATIVE : UNE EXPÉRIENCE SINGULIÈRE ET INSPIRANTE POUR DES FORMATRICES EN DEVENIR

Du projet tutoré à la formation sur le terrain associatif, la coopération comme levier de transformation identitaire professionnelle spécifique liée à la direction d'école

De la conception à la mise en œuvre, nous aborderons tour à tour, avec notre nouveau regard de chercheuses, le déjà-là, le diagnostic, l'épreuve et l'après-coup en mobilisant les concepts de la didactique clinique.

LE DÉJÀ - LÀ

Notre formation s'est déroulée dans le cadre associatif du GEPEM. Fondé en 1997, le Groupe Est Parisien de l'Ecole Moderne est une association fédérant toute personne intéressée par la pratique et la connaissance des alternatives éducatives et politiques qu'offre la pédagogie Freinet. Son président a fait appel aux étudiants de master MEEF FFO pour réaliser une journée portes ouvertes sur le thème des pratiques coopératives (un des 4 piliers du mouvement pédagogique) pour redynamiser l'association. Accueillir un public hétérogène, non connu, donner envie de venir un samedi, pour réfléchir sur des pratiques coopératives en respectant l'esprit de l'association et en faisant participer les adhérents...Telle était la commande ! Grâce à notre déjà-là, les apports et les compétences acquises en master lors de l'unité d'enseignement du projet tutoré ainsi que les conseils avisés de nos professeurs Michaël Huchette et Pascale Monnet Chaloin, nous avons relevé le défi.

Dans un premier temps, notre travail s'est axé sur ce qu'on appelle le travail invisible, celui de la réflexion pour pouvoir analyser la demande, anticiper les besoins, sélectionner les apports et définir la stratégie de communication. Ce fut une première étape pour construire entre nous trois un travail d'équipe, de coopération et de partage des tâches. Ce temps extrêmement intéressant nous a permis de comprendre tout l'enjeu de ce moment. Nous avons alors utilisé tous les savoirs appris lors du master pour les réinvestir dans le projet tutoré.

GEPEM
Groupe départemental ICEM - Pédagogie Freinet 77

Le GEPEM est le groupe départemental 77 du mouvement Freinet (ICEM). Il permet la rencontre de collègues désireux de développer et promouvoir des pratiques coopératives et respectueuses des enfants.

VOIR ET FAIRE la classe autrement...

Les membres du GEPEM vous invitent à venir découvrir ou approfondir les pratiques coopératives

A LA DÉCOUVERTE DES PRATIQUES COOPÉRATIVES

samedi 8 mars 2025
9h30-16h30

Inscrivez-vous
<https://urls.fr/PrEoF9>

Journée durant laquelle chacun peut venir échanger et construire avec les autres pour progresser dans ses pratiques et sa réflexion :

- Temps de parole libre entre nous (informations...)
- Echanges autour des pratiques coopératives (marché des connaissances, tutorat, aide, entraide, conseil d'enfants, travail de groupe...) pour construire un climat scolaire serein, pour différencier, pour développer les compétences psychosociales, pour développer l'autonomie des élèves ...

Un repas coopératif et convivial est organisé le midi. Ramenez couverts et verres avec votre sourire!

Journée de formation et d'échanges de pratiques

Ecole du bois d'Emery
42 rue du lapin Vert
77184 Emerainville

Conception graphique : Céline Pontvianne, Estelle Correas & Coralie Wawrzyniak - dans le cadre du projet tutoré 2024-2025.
© Céline Pontvianne, Estelle Correas & Coralie Wawrzyniak, 2025. Tous droits réservés.

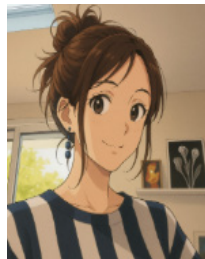
L'ÉPREUVE

Le temps de l'épreuve en didactique clinique, est le moment où tout peut arriver : le formateur doit faire face à l'imprévu qui peut surgir à tout moment. Nous avons construit cette journée en plusieurs temps en nous répartissant les rôles pour lui donner du rythme. Notre groupe a permis de répartir la charge de travail, de construire du lien, d'établir une confiance mutuelle.

Comme l'indique Kurt Lewin « l'apprenant au sein d'une formation, est intégré dans un "champ psychologique", c'est-à-dire "un système de tension, tantôt positives, tantôt négatives, correspondant au jeu des désirs et des défenses ». Pour réguler ces tensions et faciliter l'apprentissage, nous avons construit un cadre bienveillant et un langage commun.

L'élaboration d'un scénario pédagogique à notre image (brise-glace, ateliers d'échanges, partages d'expériences) a permis de coopérer ensemble autour de cette formation singulière. Tout l'enjeu était là : garder un équilibre entre le collectif et l'individu !

L'APRÈS-COUP



« Ce projet m'a donné force et motivation. Il a mis en lumière notre travail de coopération et d'équipe. »

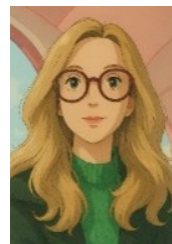
Adhérente et co-présidente du GEPEM, ce projet tutoré me tenait évidemment à cœur. A travers ce mouvement pédagogique, j'ai depuis quelques années réfléchi, développé des compétences et construit un réseau bienveillant entre pairs. Lors de ce projet tutoré, j'ai appris à faire ce qu'on appelle un pas de côté et à adopter un nouveau regard : celui de formatrice. Mes partenaires du projet tutoré ont su me diriger dans cette voie et je les en remercie profondément. Leur enthousiasme, leurs compétences et leur confiance autour de ce projet m'ont donné force et motivation. Il a mis en lumière notre travail de coopération et d'équipe. Le lieu et le public de la formation étaient en adéquation avec mes valeurs sur la conception de la formation. Le cheminement dans ce projet tutoré fut extrêmement intéressant tant sur le plan des compétences professionnelles que sur le plan de la transformation identitaire. Un parcours parsemé de doutes, d'obstacles mais aussi de réussites et de satisfaction. Cela a créé des envies en moi, et surtout cela m'a permis de retrouver une assurance un peu oubliée.



« Quand il a fallu se lancer dans la conception de cette formation, je voyais là une vraie montagne à gravir, sans corde ni filet. »

Concevoir une première formation collective, dans un cadre associatif, fut un défi majeur, moi qui manquais de confiance et doutais de ma légitimité. Quand il a fallu se lancer dans la conception de cette formation, je voyais une montagne à gravir, sans corde ni filet. Pourtant, ce chemin de formatrice s'est révélé stimulant et apaisant. Le GEPEM, par son cadre coopératif et éthique résonnait avec mes valeurs. Il fallait respec-

ter chacun(e) et proposer une formation bienveillante, dans l'écoute et le partage. C'était notre première responsabilité en tant que formatrice et les apports du master ont pris tout leur sens : prendre notre place et donner la leur aux formés. Répondre à la commande impliquait d'articuler apports théoriques et pratiques de terrain, pour progresser et coopérer ensemble. Il a fallu travailler collectivement, identifier les besoins, concevoir des supports adaptés, maîtriser les outils numériques et organiser les temps de formation. Aujourd'hui, la formation est achevée et du haut de cette montagne, je vois tout ce que j'ai dans mes mains. Et demain ? Il y aura je l'espère d'autres défis de formatrice à relever ensemble.



« Pour l'instant, je viens de bifurquer sur mon chemin professionnel en suivant le panneau du MEEF4, direction formatrice. »

J'ai cheminé au cours de mon expérience professionnelle : de stagiaire à titulaire, d'enseignante à directrice ; grâce à l'expérience du projet tutoré : de directrice à formatrice. Cette année, j'ai appris à travailler efficacement en équipe en acceptant de déléguer et de confronter les points de vue. De la conception à la réalisation, j'ai vécu toutes les étapes d'une formation accompagnée de mes camarades. En équipe on est plus fort ? Oui ! Apprendre des autres c'est possible ? Oui ! Grâce au GEPEM, j'ai vécu pleinement une expérience de formation. Nous nous sommes adaptées : au public, aux attentes, aux besoins, aux temps... bref, nous n'avons été qu'adaptations... et devinez quoi : nous en sommes capables ! Les retours, positifs, montrent que l'investissement valait le coup ! Valorisée par cette expérience, j'ai évidemment envie de me lancer dans un nouveau projet... Dans le cadre institutionnel, associatif ou privé ? C'est une question qui est encore en suspens. Pour l'instant, je viens de bifurquer sur mon chemin professionnel en suivant le panneau du MEEF 4, direction formatrice... nous verrons où il m'emmène !

Images générées par intelligence artificielle via ChatGPT (OpenAI), juin 2025.

Rédaction de l'article

Estelle CORREAS : Estelle.Campana1@ac-creteil.fr

Céline PONTVIANNE : Celine.Petit@ac-creteil.fr

Coralie WAWRZYNIAK : Coralie.Machane1@ac-creteil.fr

QUAND LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION (DI) DEVIENT MODÈLE PÉDAGOGIQUE

Enrichir l'agir enseignant au service de l'autonomie et des compétences citoyennes des élèves

PENSER LA FORMATION CONTINUE COMME UN LEVIER D'ACTION ET DE SENS

L'agir professionnel des enseignants ne peut se limiter à l'application de directives. Il s'inscrit dans une dynamique réflexive, nourrie par des formations qui permettent de donner du sens aux pratiques pédagogiques. À nos yeux, ces formations doivent non seulement répondre aux prescriptions (programmes, recommandations, bonnes pratiques), mais aussi soutenir la liberté pédagogique, indispensable à l'épanouissement professionnel. À ce titre, nous sommes convaincus que la formation tout au long de la vie est essentielle. Nous souhaitons offrir aux enseignants des opportunités de formation qui enrichissent leur pratique, soutiennent leur motivation et leur capacité d'innovation, tout en favorisant leur engagement dans une dynamique collective visant le développement de compétences transversales chez les élèves.

LA DI, QUEL APPORT POUR L'ENSEIGNEMENT ?

Initialement ancrée dans la didactique des sciences, la démarche d'investigation (DI) s'appuie sur une épistémologie centrée sur le questionnement, le raisonnement et le développement de l'esprit critique. Elle vise à placer les élèves dans une posture de chercheurs tout en favorisant la co-construction des savoirs en classe. Nous sommes convaincus que cette démarche ne se limite pas à ces seules didactiques scientifiques. Elle peut être envisagée comme un modèle pédagogique transversal et interdisciplinaire, capable de traiter des questions vives de société dans d'autres disciplines et à des degrés d'enseignement variés. En ce sens, la DI devient alors un modèle transposable qui vise à développer les compétences citoyennes qui traversent l'ensemble du curriculum scolaire du primaire à la terminale.

C'est dans cette perspective de décloisonnement que nous avons souhaité accompagner une équipe enseignante. L'objectif : leur permettre de comprendre la structure et la versatilité de la DI, afin de l'adapter à leur propre réalité de terrain. En s'appropriant cette démarche, les enseignants peuvent enrichir leur agir et offrir à leurs élèves des situations d'apprentissage riches de sens, tout en développant des compétences transversales essentielles telles que la collaboration, la coopération, la pensée créatrice ou encore l'esprit critique.

N'est-ce pas là une de nos missions ? Leur permettre de lire le monde ?

UNE FORMATION IMMERSIVE EN TROIS TEMPS

Nous avons conduit une première formation à la démarche d'investigation (DI) au Lycée Français International de Djeddah. Avant son lancement, un questionnaire a été diffusé à l'ensemble des enseignants de l'établissement. L'objectif était de recueillir leurs connaissances préalables sur la DI, ainsi que leurs besoins et attentes en matière de formation. Les résultats de cette enquête ont servi de base à la conception des contenus pédagogiques. Finalement, neuf enseignants volontaires, issus de disciplines et degrés variés, se sont inscrits et ont vécu le dispositif.

La formation s'est déroulée en trois temps complémentaires.

Les formés ont d'abord été invités à vivre en présentiel une démarche d'investigation de l'intérieur, en tant qu'apprenants (*figure 1*). Cette expérience leur a permis de comprendre concrètement les étapes clés de la DI.



Figure 1 : Coanimation du premier temps de formation au Lycée Français International de Djeddah le 8 avril 2025, par des formateurs en présentiel (Boulos Abi Aad) et en distanciel (Sophie Korol ; Magali Pillot ; Audrey Boisson).

Une phase d'institutionnalisation a ensuite permis de clarifier les concepts fondamentaux. Puis, les enseignants ont travaillé en groupes pour concevoir une séquence pédagogique intégrant la DI, adaptée à leur contexte de classe. En asynchrone, ils ont ensuite eu quelques semaines pour expérimenter cette séquence dans leur propre environnement d'enseignement, en semi-autonomie. Enfin un retour et partage d'expérience en présentiel a permis aux participants de se retrouver afin d'échanger sur leurs initiatives, leurs réussites, les difficultés rencontrées, et envisager des pistes d'amélioration.

PAROLE AUX PARTICIPANTS ET SUIVI

Au travers d'échanges informels et grâce à un cahier de suivi individuel, nous avons pu constater l'enthousiasme et l'engagement des participants tout au long du processus. Issus du même établissement, les formés entretenaient déjà de bonnes relations entre eux, ce qui a favorisé une dynamique collaborative. Ils ont pris plaisir à co-construire leur projet de réalisation et à partager leur expérience en fin de parcours. Enfin, un temps d'échange à la fin de la formation a permis de recueillir les éléments de satisfaction mais également ceux à améliorer pour la prochaine mise en œuvre de notre dispositif : élément essentiel de notre processus d'ingénierie.

LE COLLECTIF, PIERRE ANGULAIRE DES TRANSFORMATIONS

Notre équipe de formateurs est composée de quatre enseignants-formateurs (*figure 2*) exerçant à l'international et convaincus de l'importance du collectif dans la construction de l'identité professionnelle.

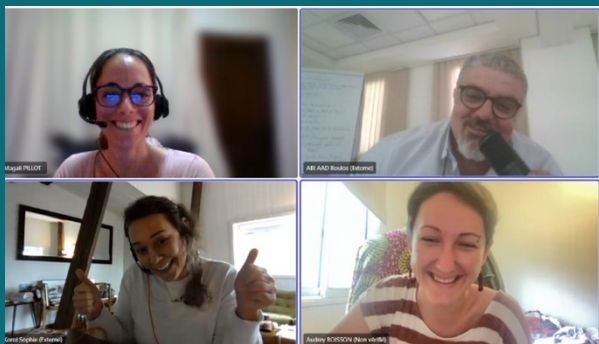


Figure 2 : Notre équipe de formateurs lors de la deuxième session de formation en présentiel au Lycée Français International de Djeddah.

À nos yeux, il est essentiel de penser une ingénierie pédagogique intégrant pleinement cette dimension collaborative. En effet, la DI favorise naturellement cette dynamique entre élèves, en instaurant une interdépendance constructive. Il nous semblait donc incontournable de modéliser cela au sein même de la formation.

Pour accompagner au mieux à la fois les dynamiques collectives et les parcours individuels de développement professionnel, nous accordons une attention particulière à la prise en compte du contexte spécifique de chaque formé. Ainsi, de sa conception à son animation, de sa mise en œuvre à son évaluation, c'est donc collectivement que nous avons mobilisé multiples compétences dans les quatre axes de nos identités professionnelles de formateurs pour ce dispositif.

Relevons par exemple que le temps en classe pour l'expérimentation autonome est essentiel, la planification de la formation doit en tenir compte. De plus, pour se transformer, les espace-temps pour confronter espaces vécus et perçus sont incontournables afin de pouvoir ensuite non pas dire sa pratique mais la raconter et la partager avec la communauté. Dans ces moments, la diversité de nos parcours et disciplines enrichit les échanges. Elle permet de partager nos multiples expertises, de répondre au mieux aux réalités de terrain de chacun et, si besoin, de les accompagner à faire un pas de côté. C'est pourquoi, notre équipe pluridisciplinaire est intervenue collectivement à chaque étape.

Si lors de cette session, l'un des formateurs était présent physiquement sur le lieu de formation et assurait un rôle d'agent de liaison entre notre équipe et les formés, notre dispositif pourrait tout à fait basculer en distanciel afin de répondre à d'autres institutions ou à d'autres enseignants souhaitant s'engager dans un processus professionnalisant.

Finalement, par nos initiatives de formation, nous souhaitons aussi pallier le sentiment d'isolement parfois vécu dans la profession en créant une communauté entre formés et formateurs qui valorise les innovations et l'entraide.

Intéressé-es ? Contactez-nous !

Rédaction de l'article

Boulos ABI AAD : boulos.abiaad@lyceefrançaisdjeddah.com

Audrey BOISSON : audrey.boisson@ac-guyane.fr

Sophie KOROL : sophie.korol@edufcr.ch

Magali PILLOT : magali.pillot@aefe.fr

