



PROJET  
PÉDAGOGIQUE DE  
L'ENSEIGNEMENT  
OFFICIEL  
SUBVENTIONNÉ







# Table des matières



## 1. INTRODUCTION



- |      |  |   |
|------|--|---|
| 1.1. | CADRE LÉGAL  | 5 |
| 1.2. | PROJET PÉDAGOGIQUE ET LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE                      | 6 |
| 1.3. | UN PROJET PÉDAGOGIQUE<br>DANS LA CONTINUITÉ DU PROJET ÉDUCATIF | 6 |

## 2. ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES

- |      |  |    |
|------|--|----|
| 2.1. | TROIS BALISES POUR VISER L'ÉMANCIPATION                                      | 7  |
| 2.2. | FAIRE SOCIÉTÉ POUR APPRENDRE ET APPRENDRE<br>À FAIRE SOCIÉTÉ                 | 9  |
| 2.3. | UNE REPRÉSENTATION DYNAMIQUE DES PRATIQUES<br>D'ENSEIGNEMENTS-APPRENTISSAGES | 12 |



## 3. PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

- |  |    |
|--|----|
| PRINCIPE 1   Développer une approche réflexive et critique des pratiques       | 17 |
| PRINCIPE 2   Gérer l'hétérogénéité des élèves                                  | 21 |
| PRINCIPE 3   Confronter les élèves aux mêmes exigences sans niveler par le bas | 24 |
| PRINCIPE 4   Différencier de manière prudente, rationnelle et soutenable       | 27 |
| PRINCIPE 5   Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques d'explicitation        | 32 |
| PRINCIPE 6   Évaluer au service des apprentissages                             | 36 |



## 4. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

40





# 1. INTRODUCTION



## 1.1 CADRE LÉGAL

Tout projet pédagogique doit s'inscrire pleinement dans le respect des missions prioritaires et spécifiques définies par le Code de l'enseignement. En ce sens, il doit être construit en tenant compte des référentiels du tronc commun développant les contenus et attendus à atteindre pour les élèves.

En outre, le projet pédagogique de l'enseignement officiel subventionné est conçu de manière inclusive, c'est-à-dire de manière à penser anticipativement l'environnement pédagogique pour qu'il soit le plus adapté à toutes et tous, y compris aux élèves à besoins spécifiques.

Tout comme le projet éducatif, ce projet pédagogique se veut définir un socle commun de principes et d'orientations pédagogiques pour les pouvoirs organisateurs du réseau.



## 1.2 PROJET PÉDAGOGIQUE ET LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE

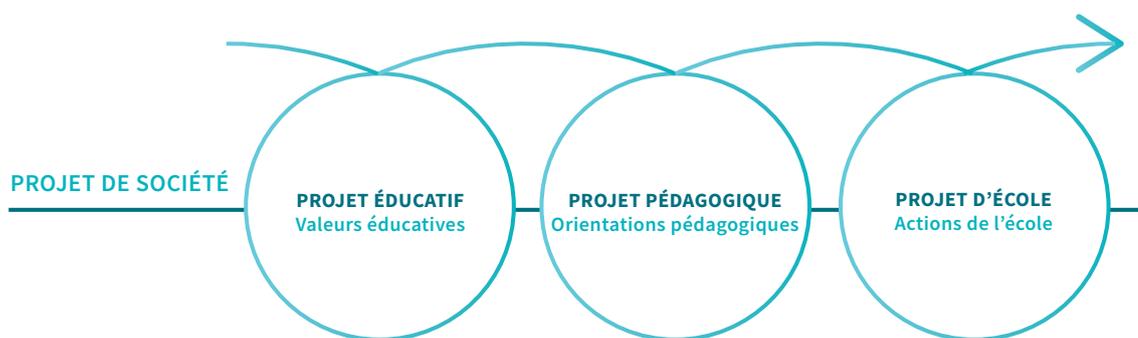
L'écriture d'un projet pédagogique à l'échelle d'une fédération de pouvoirs organisateurs questionne naturellement son rapport à la liberté pédagogique. En effet, comment définir des orientations pédagogiques sans restreindre la liberté des équipes éducatives ?

Afin de garantir la liberté pédagogique, aucun choix méthodologique ou d'habillage pédagogique n'est proposé dans ce texte. On n'y trouve aucune mention de pédagogie active, pédagogie par projet, classes flexibles, classes inversées, pédagogie coopérative ou autres, laissant le choix de ces méthodologies aux pouvoirs organisateurs et équipes éducatives.

En cohérence et en continuité du projet éducatif, ce projet pédagogique définit un ensemble de principes pédagogiques cohérents permettant aux membres des équipes éducatives de poser des choix conscients et éclairés sur les pratiques mobilisées, quels que soient les choix méthodologiques retenus.

## 1.3. UN PROJET PÉDAGOGIQUE DANS LA CONTINUITÉ DU PROJET ÉDUCATIF

Toute pratique pédagogique traduit une vision du monde. C'est pourquoi le réseau de l'enseignement officiel subventionné a mené une réflexion approfondie pour définir un projet pédagogique cohérent avec les valeurs défendues par son projet éducatif.



Dans une société traversée par des enjeux complexes, l'école n'est pas seulement l'endroit où s'acquiert des savoirs. Elle doit également permettre aux élèves de s'approprier les outils nécessaires pour former, formuler et exprimer leur pensée de manière argumentée et critique afin de se situer et d'agir dans l'espace démocratique.

Pour garantir cette vision, le projet éducatif du CECP se fonde autour d'une visée émancipatrice se traduisant, d'une part, par une émancipation sociale et, d'autre part, par une émancipation intellectuelle.



## 2. Orientations pédagogiques

### 2.1. TROIS BALISES POUR VISER L'ÉMANCIPATION



De ces valeurs éducatives découlent trois balises incontournables.

**PREMIÈRE BALISE | Un regard émancipateur sur l'élève et son entourage, affirmant que chaque enfant est en capacité d'apprendre et de progresser.**

Il est nécessaire de développer une lecture « en positif » de l'élève et de son entourage, impliquant bienveillance, reconnaissance individuelle et considération. En accord avec le postulat d'éducabilité, il s'agit de considérer l'élève à partir de ce qu'il sait, de ce qu'il connaît et de sa manière d'interagir avec son environnement. Ce regard émancipateur porté sur l'élève est une condition sine qua non de l'émancipation sociale.

**DEUXIÈME BALISE | Une visée émancipatrice, refusant les discours dogmatiques, favorisant l'acquisition d'une posture d'appropriation face aux apprentissages ainsi que le développement de savoirs explicatifs.**

Développer une posture d'appropriation, c'est apprendre progressivement à connaître et à utiliser les règles du jeu de l'école pour comprendre et accéder à la logique des apprentissages. Par opposition, une posture de conformité se traduit par des élèves réalisant les tâches pour se mettre en règle avec les attentes de l'enseignant·e sans jamais déceler les logiques d'apprentissage sous-jacentes. Si l'école doit former aux savoirs instrumentaux, aux savoirs qui permettent de faire, d'automatiser certaines procédures, elle ne peut se contenter de former des exécutants ou exécutantes de procédures qui seraient incapables d'en expliquer la logique de fonctionnement. Il est donc indispensable de conditionner la maîtrise de ces procédures à la capacité à répondre à la question : « comment ça fonctionne ? ». Il s'agit d'inscrire cette balise, liée aux savoirs émancipateurs explicatifs, dans toutes les disciplines, en veillant à ne pas imposer les savoirs comme des croyances auxquelles adhérer, mais en les enseignant de manière à en faire comprendre la logique et les fondements.



**TROISIÈME BALISE | Les fondements d'une pédagogie rationnelle s'appuyant sur la volonté de rendre visibles les éléments de la culture scolaire, c'est-à-dire l'ensemble des aptitudes et des attitudes attendues par l'école, nécessaires pour s'appropriier les apprentissages, mais rarement enseignées.**

Les fondements d'une pédagogie rationnelle impliquent plusieurs conséquences sur les pratiques pédagogiques :

- prendre en considération la potentielle rencontre ratée entre l'élève et l'école, autrement dit, la rupture entre « sens commun » et « sens scolaire » ;
- confronter l'ensemble des élèves aux mêmes exigences ;
- tenir compte des différentes représentations des élèves par rapport aux objets à enseigner ;
- être soutenables au quotidien pour les équipes éducatives.

**Une rupture à dépasser, de quoi parle-t-on ?**

Cette rupture entre « sens commun » et « sens scolaire » se traduit sous différentes formes allant du regard porté sur le monde qui nous entoure aux modalités relationnelles, en passant par le type de langage à utiliser.

	<b>SENS COMMUN</b> Dans la vie quotidienne...	<b>SENS SCOLAIRE</b> À l'école...
<b>L'OBJET</b>	... les objets sont utilisés pour leur <b>fonctionnalité</b> .	... l'objet devient « <b>objet d'étude</b> » à comprendre, il faut se distancier de son sens fonctionnel.
<b>LA TÂCHE</b>	... on réalise une <b>tâche « pour faire »</b> (réaliser une recette pour préparer le repas).	... on réalise une <b>tâche pour apprendre</b> (réaliser une recette pour apprendre les mesures de masse).
<b>LA RÉUSSITE</b>	... on fait et réussit immédiatement ce que l'on fait. <b>L'erreur est évitée</b> , voire dénigrée.	... on fait pour apprendre, transformer ses représentations, ce qui nécessite d'accepter l'échec provisoire. <b>L'erreur est une étape essentielle aux apprentissages.</b>
<b>LE LANGAGE</b>	<b>... les pratiques de langage sont liées à l'action</b> , à un ressenti, un vécu partagé et une complicité avec l'interlocuteur·rice.	<b>... les pratiques de langage visent à construire un objet commun</b> , établir des liens, interroger, analyser ce qui est semblable et différent de ce qu'on connaît déjà.
<b>LES RELATIONS</b>	... les relations sont principalement régies par les <b>affects</b> .	... on parle de relations <b>didactiques</b> : les apprentissages justifient la présence d'un·e enseignant·e et d'élèves qui devront s'intéresser à ce que font et disent les autres.



Le projet éducatif est une invitation à penser l'école autrement, non comme un simple lieu d'instruction, mais comme un espace où se construit une société démocratique, solidaire et éclairée.

Ce projet pédagogique s'attèle quant à lui, à traduire ces principes fondateurs en un système de principes pédagogiques concrets et réflexifs, ambitieux pour les élèves et soutenables pour les équipes éducatives.

## 2.2. FAIRE SOCIÉTÉ POUR APPRENDRE ET APPRENDRE À FAIRE SOCIÉTÉ

L'école n'est pas seulement le lieu des apprentissages scolaires. C'est aussi l'endroit où les élèves doivent apprendre à vivre ensemble, à faire société. L'ensemble des valeurs portées par le projet éducatif trouve son implication dans une série d'invariants qui portent d'une part sur les conditions à créer pour permettre les apprentissages, d'autre part sur les visées transversales à mobiliser pour faire des élèves des citoyens et citoyennes à part entière.

### A. Des conditions pour apprendre

Le cadre et le climat dans lesquels se déroulent les enseignements-apprentissages sont des variables importantes sur lesquelles tous les acteurs et toutes les actrices de l'école (élèves, enseignant·es, parents, éducateur·rices, direction...) peuvent agir. Il s'agit donc de poser ici un ensemble de conditions essentielles pour permettre à l'ensemble des élèves, sans discrimination, de s'engager pleinement et personnellement dans leurs apprentissages. Ces conditions portent sur l'école en tant que lieu de vie en commun, construit et partagé par l'ensemble des membres du personnel d'un établissement scolaire.

#### Considérer, être considéré·e

À la notion de bienveillance ou de respect, il est nécessaire d'ajouter celle de la considération. Chaque élève a le droit d'être considéré·e comme une personne. À ce titre, il ou elle doit être à la fois sujet et acteur ou actrice de ce que Simone Weil nomme une « attention véritable ». En retour, chaque élève a le devoir de considérer les autres, devoir qui se construit progressivement comme un apprentissage majeur.

« Considérer, en effet, c'est regarder attentivement, avoir des égards, faire attention, tenir compte, ménager avant d'agir »<sup>1</sup>.

#### Construire un cadre et des règles légitimes pour toutes et tous

Demander la parole, se déplacer sans gêner les autres ou respecter le calme pendant un moment de travail individuel constituent des exemples de règles propres à installer un climat serein pour les apprentissages. Toutefois, installer un cadre nécessite que chaque élève puisse reconnaître les raisons de ces différentes règles comme étant nécessaires à la vie en collectivité et/ou au bon déroulement des activités d'enseignements-apprentissages, puisse en questionner la pertinence ou l'utilité, voire progressivement influencer sur celles-ci en participant à leur évolution.

1 Macé, M. (2017). *Sidérer, considérer*. Verdier. (p.26)



Hors de la classe, le cadre et les règles sont également indispensables à la gestion des espaces communs (entrée de l'école, cour, réfectoire, couloirs) et aux interactions entre les différent·es acteurs et actrices de l'école. Pour être observé par toutes les parties, ce cadre doit être construit et partagé dans le respect, en fonction de la position de chacun et chacune, et ce afin que l'ensemble des intervenants et intervenantes lui accordent la légitimité nécessaire.

## Permettre à chaque élève de s'exprimer pour construire sa pensée

La construction d'une pensée critique et autonome passe par la possibilité, pour chaque élève, de pouvoir s'exprimer. Favoriser l'expression et la prise de parole, tant lors des situations d'apprentissage en classe que lors de moments de démocratie scolaire est une condition nécessaire au développement d'une pensée libre et singulière, construite et étayée, avec et contre celle des autres.

Il s'agit alors de considérer l'école comme « le lieu d'un apprentissage de la démocratie où chaque élève n'a pas seulement le devoir scolaire de s'exprimer et de participer, mais où chacun et chacune a le droit de le faire sous certaines conditions qui sont le plus souvent des conditions de respect des normes comportementales et langagières et non la référence à des contenus »<sup>2</sup>.

## Développer ses autonomies, y compris son autonomie affective

Développer les différentes autonomies (autonomies cognitive et langagière, motrice, sociale et affective), c'est amener chaque élève à construire progressivement sa capacité à décider et à agir par soi-même.

Dès l'entrée en maternelle, on constate que la gestion des émotions se révèle capitale pour permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages. Apprendre nécessite une disponibilité intellectuelle et affective. L'un des enjeux de l'école est donc de permettre aux élèves d'être capables d'identifier, de comprendre, d'exprimer et de gérer leurs émotions. Pour l'élève, il ne s'agit pas seulement de pouvoir dire s'il ou elle est triste, en colère ou joyeux·se mais d'être en mesure d'identifier le besoin qui sous-tend cette émotion pour pouvoir la réguler.

L'autonomie relative aux émotions est donc, comme toute autonomie, une condition préalable à construire et à travailler avec les élèves. Car être autonome, « c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés ».<sup>3</sup>

Il s'agit donc, pour les enseignant·es d'amener progressivement les élèves à suspendre l'immédiateté de leurs actes et de leurs paroles et à réfléchir avant d'agir et de parler. Des dispositifs de démocratie scolaire associés à l'explicitation des pratiques de référence jouent ici un rôle déterminant. Bien sûr, les enseignant·es ne sont pas les seul·es à devoir former à de telles attitudes. Le développement de l'autonomie d'apprentissage est le fruit d'un travail mené par l'ensemble de l'équipe éducative de l'école.

<sup>2</sup> Bautier, E. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage*. PUF. (p.82).

<sup>3</sup> <https://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>



## B. Des compétences pour vivre ensemble

Les compétences en jeu dans les visées transversales des référentiels du tronc commun ont pour objectif d'apprendre à l'élève à prendre place dans la société. Ces compétences s'attachent à faire de chacun et chacune un-e citoyen-ne actif-ve, un individu socialisé, relié aux autres par un ensemble de valeurs communes.

Pour cela, les visées transversales entendent amener l'élève à :

- se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- apprendre à apprendre ;
- développer une pensée critique et complexe ;
- développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Or, comme le souligne Dominique Bucheton, « faire penser, aider les élèves à se développer, les rendre autonomes intellectuellement sont des missions difficiles. C'est un métier. Il fait appel à des gestes professionnels précis, ajustés, complexes dont l'essentiel se joue dans les actes de langage »<sup>4</sup>.

Autrement dit, il ne suffit pas de mettre les élèves en situation de coopération pour qu'ils ou elles apprennent réellement à coopérer. Au même titre que d'autres savoirs, savoir-faire et compétences, ces visées transversales doivent être enseignées de manière à être rendues visibles à l'ensemble des élèves.

---

4 Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.

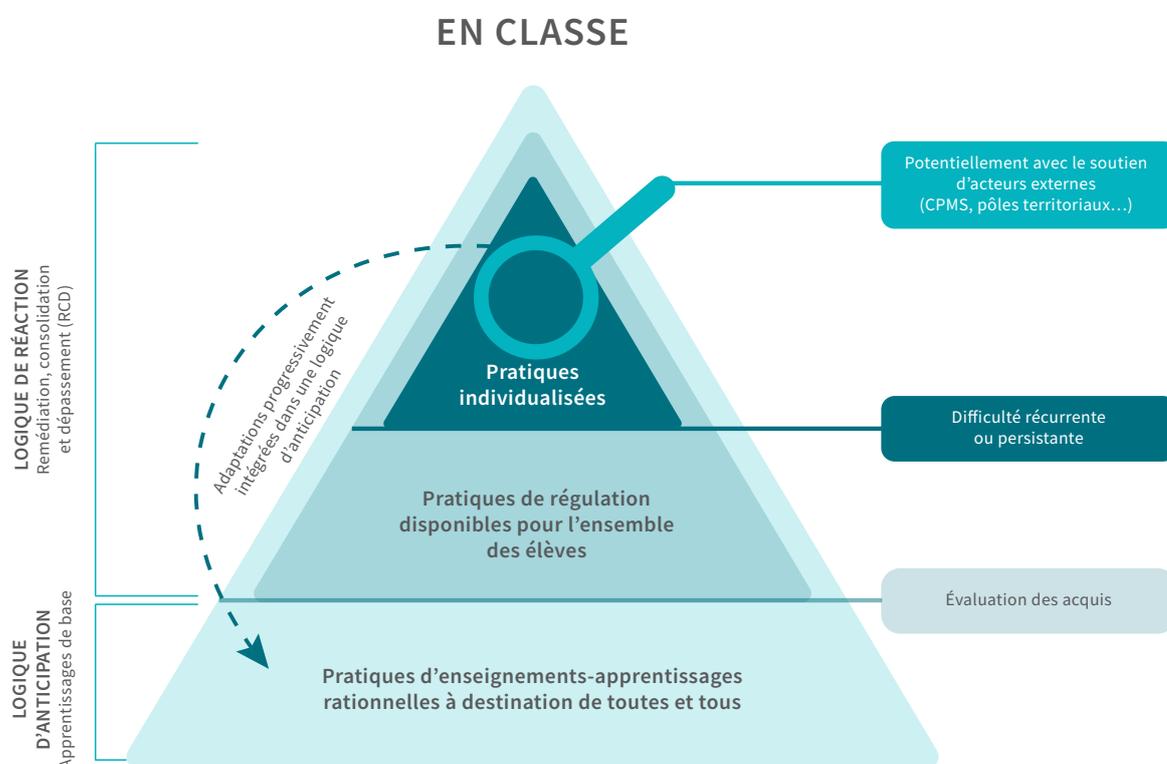




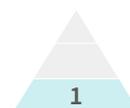
## 2.3. UNE REPRÉSENTATION DYNAMIQUE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENTS-APPRENTISSAGES

La représentation globale et dynamique des pratiques d'enseignements-apprentissages vise à traduire les orientations éducatives sous forme pyramidale. L'enjeu de cette représentation est de répondre à une gestion soutenable et rationnelle de l'hétérogénéité des élèves.

### A. Une représentation systémique pour tous les niveaux d'enseignement



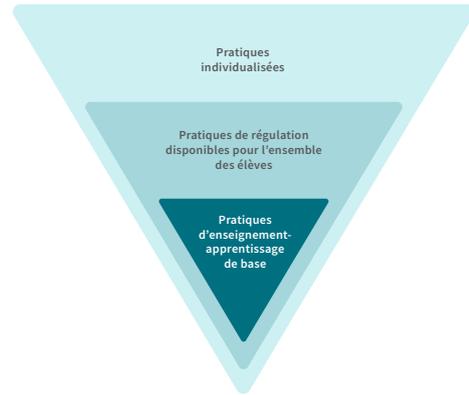
#### AU PREMIER NIVEAU : des pratiques d'enseignements-apprentissages rationnelles



Le premier niveau des pratiques correspond aux pratiques de base à destination de l'ensemble des élèves. L'enjeu de ce premier étage est de proposer des pratiques qui s'inscrivent dans une logique d'anticipation des malentendus et de la rencontre ratée entre les élèves et l'école. Cette logique d'anticipation se traduit dans la mise en visibilité des obstacles, ainsi que l'explicitation de ce qui est nécessaire pour apprendre. À ce niveau de pratiques, pour minimiser les risques d'un enseignement à plusieurs vitesses, les élèves sont confronté-es aux mêmes exigences via des tâches identiques et consistantes.

### Éviter l'inversion de la pyramide

À l'insu des enseignant-es, il arrive que cette pyramide s'inverse. Cela se traduit par des pratiques d'enseignements-apprentissages conçues inconsciemment sur base d'élèves connivent-es avec le sens scolaire, excluant dès lors les élèves qui ne partagent pas cette connivence. En conséquence, un grand nombre d'élèves se retrouvent en difficulté, obligeant l'enseignant-e à gérer une différenciation importante et peu soutenable, voire à envisager d'individualiser une grande partie des apprentissages.



## AU DEUXIÈME NIVEAU : des pratiques de régulation soutenables et collectives



Le deuxième niveau illustre les pratiques d'enseignements-apprentissages qui prennent place après les pratiques de base. En effet, malgré un enseignement rationnel et inclusif, visant à anticiper les difficultés des élèves en s'appuyant sur leurs représentations, une hétérogénéité d'appropriation reste inévitable. À la suite d'une évaluation formative, l'enseignant-e dispose d'indicateurs lui permettant d'évaluer ces niveaux d'appropriation. Le plus souvent, cette hétérogénéité se résorbe grâce à l'ensemble des actions menées au premier niveau des pratiques et à l'approche spiralaire des apprentissages. Toutefois, il peut arriver que la situation amène l'enseignant-e à organiser des dispositifs de différenciation de type « remédiation, consolidation, dépassement ». Ces dispositifs restent collectifs, prennent place dans les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé de l'élève et peuvent prendre la forme de coenseignement, de groupes de besoin, de tables d'appui, de tutorat ou d'entretiens d'explicitation<sup>5</sup>. Ces pratiques de régulation de deuxième niveau doivent, autant que possible, se situer à l'intérieur de la classe. Il s'agit par-là d'éviter d'isoler un-e élève ou un groupe d'élèves dans le cadre d'un soutien ou d'une remédiation réalisés à l'extérieur de la classe.

## AU TROISIÈME NIVEAU : des pratiques individualisées et/ou spécialisées



Le dernier niveau de pratiques intervient lorsque la difficulté est récurrente et persistante. Il s'inscrit dans le cadre des dispositifs spécifiques complémentaires de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Cette difficulté peut être liée à des facteurs extérieurs aux compétences pédagogiques et didactiques : difficultés sociales, psychologiques, troubles d'apprentissage, troubles de l'attention ou situations de handicap, par exemple.

À ce niveau, une intervention complémentaire à celle de l'équipe éducative peut donc être utile. Il ne s'agit pas de déléguer la gestion de ces difficultés à l'extérieur de la classe, mais de bénéficier du regard d'un autre champ d'expertise pour penser les adaptations et aménagements nécessaires. Une fois ceux-ci identifiés et mis en place, ils seront alors progressivement intégrés aux pratiques de base.

<sup>5</sup> Ces dispositifs sont développés plus précisément dans la partie « Une différenciation soutenable et rationnelle ».



### Exemple de mise en œuvre dans les pratiques d'enseignements-apprentissages

Une enseignante engage ses élèves dans une séquence de plusieurs activités visant l'addition des nombres jusque 100. Elle met en œuvre sa séquence d'enseignements-apprentissages visant à anticiper les obstacles, à rendre visibles les enjeux d'apprentissage, en utilisant notamment du matériel pour illustrer la décomposition du second terme de l'addition.

En fin de séquence, l'enseignante réalise une évaluation formative des élèves. Celle-ci lui permet de déterminer que trois élèves restent en difficulté pour réaliser ces opérations. Jugeant ces difficultés importantes à dépasser rapidement, elle décide de dédier une période d'accompagnement personnalisé à cette difficulté. À ce titre, elle met en place une table d'appui avec ces trois élèves pendant que les autres travaillent au renforcement de la même notion avec un collègue en coenseignement (niveau 2).

Au terme de la table d'appui, l'une des élèves se trouve toujours en difficulté.

Au fil de l'année, les difficultés de l'élève en question se multiplient lors des activités consacrées aux opérations. Ni les enseignements-apprentissages du premier niveau, ni les dispositifs du deuxième niveau ne portent leurs fruits. Face à la récurrence et la persistance des difficultés, l'enseignante décide de faire appel au regard complémentaire du pôle territorial (niveau 3).

À la suite d'observations en contexte, plusieurs pistes sont alors proposées. Les essais-erreurs amènent finalement à proposer la mise en place transitoire de tables d'opération et à envisager ultérieurement, si nécessaire, l'utilisation de logiciels spécifiques.

En complément des interventions spécialisées, l'agent de pôle propose également de compléter les stratégies de calcul par l'utilisation d'un carré de 100. L'enseignante décide de mettre en œuvre cette proposition au premier niveau, pour l'ensemble des élèves, puisque celle-ci peut se révéler utile et bénéfique pour d'autres élèves.

Cet exemple vise à illustrer le mouvement des pratiques d'enseignements-apprentissages. Il est essentiel de souligner que l'organisation d'un deuxième niveau n'est pas systématique. De la même manière, le deuxième niveau de pratiques n'engendre pas naturellement l'intervention du troisième et dernier niveau qui doit rester occasionnel.

## B. Points de vigilance dans l'enseignement spécialisé

Les principes pédagogiques rationnels et inclusifs régissant cette pyramide s'appliquent évidemment à l'enseignement spécialisé. Une adaptation aux spécificités de celui-ci est toutefois nécessaire.

Pour cela, il convient de :

- **considérer les besoins spécifiques pour lesquels les élèves sont scolarisés dans l'enseignement spécialisé sous l'angle de leurs implications pédagogiques et didactiques ;**

À ce titre, il est essentiel de se distancier du diagnostic porté et de prendre en compte ce que les élèves savent faire en termes de contenus et d'attendus relatifs à chaque discipline et fixés dans les référentiels. Autrement dit, il est primordial de se (ré)emparer d'une lecture pédagogique de l'apprentissage des élèves. L'objectif est de dépasser un étiquetage basé sur un trouble ou une situation de handicap pour répondre aux besoins d'apprentissages.

- **prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux des élèves entre eux et par rapport aux attendus de chaque année d'étude des référentiels ;**

Si l'individualisation est envisagée pour certaines situations de handicap, il est néanmoins plus soutenable de former des petits groupes d'apprentissage réunissant plusieurs élèves de même niveau autour d'une notion donnée.



Ces groupes sont forcément provisoires puisque leur composition dépend de la notion développée. Selon les contextes, cela n'exclut pas la possibilité de mettre en œuvre certaines activités d'apprentissage plus transversales avec le groupe complet.

○ **maximiser la complémentarité du regard pluridisciplinaire au service de l'évolution et des apprentissages des élèves.**

Dans l'optique d'une complémentarité entre les dimensions pédagogiques et paramédicales, il est important de privilégier les interventions au sein de la classe, en contexte d'enseignements-apprentissages. Dans la même optique, la division claire des tâches entre intervenant-es doit permettre une complémentarité des actions au service des élèves.

Au-delà de ces points de vigilance, un ou une élève à besoins spécifiques reste avant tout un ou une élève qui doit apprendre dans une classe. Comme chaque élève, il ou elle peut rencontrer des difficultés d'appropriation dues à une mécompréhension, à des malentendus sur le jeu scolaire ou sur la posture d'appropriation attendue implicitement par l'école. Dès lors, une condition première à l'efficacité des adaptations proposées en lien avec sa situation de handicap est le développement de pratiques d'enseignements-apprentissages rationnelles.





# 3. Principes pédagogiques



Une fois posées les grandes orientations, il s'agit de les concrétiser à travers un champ cohérent de principes pédagogiques qui visent à préciser, opérationnaliser et concrétiser l'impact de ces orientations.

**PRINCIPE 1** | Développer une approche réflexive et critique des pratiques

**PRINCIPE 2** | Gérer l'hétérogénéité des élèves

**PRINCIPE 3** | Confronter les élèves aux mêmes exigences sans niveler par le bas

**PRINCIPE 4** | Différencier de manière prudente, rationnelle et soutenable

**PRINCIPE 5** | Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques d'explicitation

**PRINCIPE 6** | Mettre en œuvre des évaluations au service des apprentissages



## PRINCIPE 1 | Développer une approche réflexive et critique des pratiques

Le regard porté sur une rencontre ratée entre une partie des élèves et l'école amène à questionner les effets des pratiques d'enseignements-apprentissages sous l'angle de potentiels effets différenciateurs. Autrement dit, quelles sont les pratiques qui creusent inconsciemment les inégalités au lieu de les résorber ?



### Responsabiliser sans culpabiliser

Il est essentiel de ne pas attribuer les causes de l'échec scolaire aux enseignant-es dont l'implication et l'engagement quotidien dans la réussite de chaque élève ne devraient faire aucun doute. Au même titre, il serait réducteur de faire porter cet échec aux familles qui, le plus souvent, se débattent comme elles peuvent avec un jeu scolaire duquel elles se trouvent parfois très éloignées.

Le regard critique n'est donc jamais associé à l'intention des acteurs ou des actrices, mais est plus largement porté sur le système éducatif en lui-même, de la formation initiale à la formation continue en passant par diverses injonctions dont la cohérence et les effets sont rarement questionnés.

Porter un regard réflexif sur les pratiques sous-tend plusieurs implications pédagogique :

- A. Porter un regard réflexif sur les effets des pratiques**
- B. Développer des gestes professionnels conscients**
- C. Conscientiser les éléments qui contribuent à la posture d'appropriation**
- D. Penser les dispositifs et pratiques pour développer cette posture d'appropriation**

## A. Porter un regard réflexif sur les effets des pratiques

Les pratiques enseignantes sont régies par des logiques dominantes peu questionnées, parfois perçues comme des évidences (situations mobilisatrices attractives, mises en action des élèves, activités de groupes...), pouvant se révéler contreproductives aux intentions des enseignant-e-s.

### Six logiques dominantes à interroger

Sont placées sous la loupe du regard réflexif et critique six logiques pouvant inconsciemment régir les pratiques d'enseignements-apprentissages et générer des effets contreproductifs aux intentions des acteurs et actrices.

**La logique de production** qui tend à survaloriser les productions correctes et peut mener à une confusion entre production réussie et apprentissage réalisé.

**La logique d'accumulation** qui tend à considérer que la seule accumulation d'exercices relatifs à une notion permet aux élèves d'apprendre.

**La logique de cours dialogué** qui tend à s'appuyer sur des élèves « moteurs » et à téléguider le raisonnement des élèves, induit un jeu de devinettes déconnecté des apprentissages et attribue l'apprentissage à l'ensemble des élèves sur base de quelques-uns ou quelques-unes.

**La logique d'attractivité** qui tend à habiller les tâches de manière à les rendre motivantes par le recours à des thématiques, le rapprochement au vécu, une réalisation concrète ou un jeu qui risque d'opacifier, voire de contourner les enjeux d'apprentissages.

**La logique de surétayage** qui tend à simplifier, morceler les apprentissages pour les élèves perçu-es en difficulté (voire à se substituer à leur raisonnement), aboutissant à des parcours scolaires non équivalents puisque ces élèves sont trop souvent confronté-es à des apprentissages amoindris.

**La logique de sous-étayage** qui se traduit par un cadrage trop lâche des activités ne permettant pas à toutes et tous d'identifier les enjeux d'apprentissage de la tâche, de comprendre la nature réelle de l'activité.

## B. Développer des gestes professionnels conscients

En réponse aux effets différenciateurs inconscients, c'est-à-dire creusant les écarts entre les élèves, de certaines pratiques d'enseignements-apprentissages, il est nécessaire de développer une posture consciente et réflexive se traduisant notamment en gestes professionnels visant à minimiser ces risques différenciateurs.

### Minimiser les risques différenciateurs amène les enseignant·es à :

- penser l'activité proposée en anticipant les risques de malentendus ;
- concevoir des tâches qui permettent aux élèves de distinguer le « faire » de l'« apprendre » ;
- cadrer l'activité des élèves pour rendre visibles les enjeux d'apprentissage ;
- veiller à confronter l'ensemble des élèves aux mêmes exigences ;
- traiter les différentes interprétations des élèves, y compris les erreurs ;
- éviter de s'appuyer sur « un·e élève-moteur » ;
- veiller à ce que chaque élève soit engagé·e dans la tâche ;
- ...

Ces gestes doivent être anticipés dès l'élaboration des situations d'enseignements. Ils interviennent avant, pendant et après les apprentissages dans le but de développer chez l'ensemble des élèves une posture cognitive et langagière leur permettant d'interpréter les tâches en tant qu'apprentissages. Ils peuvent toucher à différents registres de pratiques : gestion des moments dialogués, cadrage des tâches, identification et traitement de l'erreur ou articulation des différentes modalités de travail (individuel, en groupes, collectif).



## C. Conscientiser les éléments qui contribuent à la posture d'appropriation

Développer une posture d'appropriation pour tous et toutes les élèves est nécessairement conditionné à l'identification de ce qui constitue cette posture, souvent inconsciente tant chez les enseignant-es que chez les élèves. Sans prétention à l'exhaustivité, est proposée ici une liste des compétences et des attitudes propres à cette posture d'appropriation.

- **Identifier les enjeux d'apprentissage** en dépassant l'exécution d'une tâche scolaire
- **S'approprier les critères de réussite** et pouvoir dire par soi-même si une production est réussie ou non.
- **Faire des liens entre les notions en cours et des notions scolaires déjà vues** et/ou des notions à venir (anticiper).
- **Identifier la posture exigée par la tâche** : posture de répétition lors des exercices d'automatisation en conjugaison, posture d'essais-erreurs dans une découverte d'une procédure de calcul ou posture de recherche d'informations dans un cours de sciences, par exemple.
- **Anticiper le contenu et la forme des évaluations** et développer des stratégies d'étude efficaces.
- **Justifier, argumenter, expliquer, communiquer sa pensée**, oralement ou par écrit.
- Savoir qu'une tâche scolaire nécessite l'utilisation des notions scolaires précédemment travaillées et **identifier les notions pertinentes** à mobiliser dans une tâche donnée.
- **Identifier ce qu'il faut retenir d'une tâche scolaire**, ce qui sera à réutiliser dans d'autres contextes, voire anticiper les contextes d'utilisation ultérieurs.

### Pourquoi ces attitudes restent-elles le plus souvent invisibles ?

Ce qui constitue une posture d'appropriation reste invisible aux yeux de nombreux enseignant-es parce qu'ils et elles l'ont intégrée depuis longtemps. Pour beaucoup, ils et elles naviguent depuis leur plus jeune âge dans les eaux de l'école. La logique scolaire est devenue aussi naturelle qu'inconsciente. Par conséquent, il leur est parfois difficile d'appréhender ce que des élèves extérieur-es à cette posture ne saisissent pas et de développer des pratiques leur permettant d'apprendre.

## D. Penser des dispositifs et pratiques pour développer cette posture d'appropriation

Conscientiser ce qui constitue la posture d'appropriation est un préalable. Il est ensuite nécessaire de penser les pratiques qui permettent de la développer chez les élèves. De tels dispositifs doivent permettre de doter l'ensemble des élèves des aptitudes nécessaires pour interpréter une tâche scolaire en une tâche cognitive d'apprentissage. Autrement dit, d'amener les élèves à dépasser « le faire » de la tâche pour conscientiser « l'apprendre », à dépasser l'enjeu premier de la réalisation pour s'approprier l'enjeu second d'apprentissage<sup>6</sup>.

6 Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

**Plusieurs dispositifs peuvent permettre de développer cette posture d'appropriation chez l'ensemble des élèves :**

- des dispositifs d'autoévaluation ou d'évaluation entre pair-es pour s'approprier les critères de réussite d'une tâche ;
- des dispositifs de métacognition oraux et écrits visant à développer la capacité à distinguer « le faire » de « l'apprendre » ;
- des dispositifs de langage visant à développer explicitement l'argumentation, l'explication et la justification ;
- ...



## PRINCIPE 2 | Gérer l'hétérogénéité des élèves

La gestion de l'hétérogénéité des élèves constitue une contrainte propre à la gestion collective des apprentissages et un problème professionnel auquel est confronté-e chaque enseignant-e.



Deux fondements sont exposés quant à la gestion de cette hétérogénéité :

- A. Passer d'une gestion de l'hétérogénéité des profils à une gestion de l'hétérogénéité des conceptions des élèves**
- B. Concevoir l'erreur comme indispensable aux apprentissages**

## A. Passer d'une gestion de l'hétérogénéité des profils à une gestion de l'hétérogénéité des conceptions des élèves

De nombreux discours éducatifs insistent sur la prise en compte de la diversité des élèves, sans toutefois préciser à quelle diversité ils se réfèrent. En se fondant sur certains cadres explicatifs en sciences de l'éducation<sup>7</sup>, ce projet pédagogique entend s'éloigner d'une diversification a priori, basée sur des caractéristiques externes aux objets d'apprentissage, souvent associées à un profilage (profils d'apprentissage, intelligences multiples...) ou un étiquetage des élèves (élèves faibles, forts, lents ou rapides, par exemple).

### Profils d'apprentissages et intelligences multiples

L'utilisation des profils d'apprentissage et des intelligences multiples sont des conceptions largement invalidées par la recherche et désormais rangées du côté des neuromythes<sup>8</sup>. Outre l'absence de fondements scientifiques, ces modèles pédagogiques risquent surtout d'enfermer l'élève dans un mode de fonctionnement attribué d'emblée. Or, le rôle de l'école doit être émancipateur et permettre à chacun et chacune de développer des compétences complémentaires à celles pour lesquelles il ou elle semble prédisposé-e a priori.

Pour autant, il est essentiel de penser à solliciter, de manière indifférenciée pour les élèves et aux moments didactiquement opportuns, les canaux auditifs, visuels et kinesthésiques. De même, il est important de valoriser le développement de multiples talents à travers tous les domaines du tronc commun polytechnique.

7 Sarrazy, B. (2011). De la diversité des sujets à l'hétérogénéité des élèves : un glissement de sens à surveiller. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26 | 2011, 65-81.

8 Pasquinelli, E. (2019). Éducation : du bon usage des sciences cognitives. *Futuribles*, 428(1), 63-72.



Ainsi, la première diversité à prendre en considération est celle qui concerne la manière dont les élèves se représentent les objets d'apprentissage. Il s'agit alors de tenir compte de ce qu'on nomme l'hétérogénéité didactique<sup>9</sup>. Celle-ci se caractérise par :

- l'écart entre ce que les élèves connaissent du sujet à apprendre et ce qu'on leur enseigne (si cet écart est nul, il n'y a pas d'apprentissage) ;
- l'écart entre les différentes représentations des élèves à propos de cet objet d'apprentissage.

Baser les enseignements-apprentissages sur l'hétérogénéité didactique des élèves engendre plusieurs implications successives.

1. Dans un premier temps, il est nécessaire d'identifier les différentes représentations des élèves au départ d'une même tâche confrontant les élèves aux mêmes enjeux.

#### **Pourquoi identifier les conceptions des élèves et ne pas directement leur apporter les conceptions adéquates ?**

S'émanciper se traduit par une mise en doute, un questionnement et une prise de distance par rapport à ses représentations du monde. Ne pas identifier et traiter ces représentations reviendrait à les remplacer par d'autres, à instaurer une forme de crédulité docile au discours scolaire sans lien avec ces représentations. En accord avec les valeurs émancipatrices du projet éducatif, il est essentiel de construire les apprentissages hors de tout dogmatisme<sup>10</sup>.

2. Dans un deuxième temps, les représentations des élèves étant de facto hétérogènes, il s'agit de prendre appui sur ces représentations pour les confronter, les traiter et en dégager des questionnements.

#### **Une confrontation des représentations insuffisante pour apprendre**

La seule confrontation des représentations des élèves ne permet pas de construire la représentation commune attendue. Le rôle de l'enseignant-e consiste à sélectionner les propositions intéressantes qui illustrent un obstacle à dépasser ou une stratégie visée par l'apprentissage. À partir de là, il ou elle alimente les réflexions des élèves en proposant d'autres représentations, via divers documents ou plus directement, en exposant une manière experte (au niveau des élèves) de résoudre de la tâche. À ce titre, le moment d'institutionnalisation – celui dans lequel les élèves sont amenés à identifier le savoir inscrit dans la tâche, ce qui est nécessaire de retenir et qui sera réutilisé dans d'autres tâches – constitue un moment essentiel des apprentissages.

3. Enfin, dans un troisième temps, au départ de ces représentations et grâce à des apports extérieurs amenés par l'enseignant-e (un texte, une carte, une procédure de calcul...), les élèves vont progressivement développer une représentation commune plus instruite.

#### **Une indispensable nuance**

Bien entendu, la prise en compte de l'hétérogénéité didactique ne nie pas que, dans certains cas, une diversification a priori basée sur des besoins spécifiques des élèves soit nécessaire (élève allophone, élève déficient-e sensoriel-le ou écarts de niveaux trop importants, par exemple).

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. Tracés. Revue de sciences humaines, (25), 83-101.



## B. Concevoir l'erreur comme indispensable aux apprentissages

Considérant l'hétérogénéité didactique sous le prisme de l'écart entre ce qu'on enseigne et ce que chaque élève connaît, une place importante doit être accordée à l'erreur. Celle-ci intervient alors comme étape naturelle, inhérente à tout apprentissage. Si l'ensemble des élèves réussit d'emblée les tâches proposées, c'est qu'il n'y a rien à apprendre de celles-ci. Tout apprentissage nécessite donc d'adopter une posture d'essai-erreur, de (re)mettre en jeu ses connaissances pour en constater l'insuffisance et de les faire évoluer vers des conceptions plus instruites.

Occupant une place centrale dans nos principes pédagogiques, le traitement de l'erreur permet de transformer les conceptions initiales des élèves vers des savoirs, savoir-faire et compétences communs, explicatifs et consistants.

### Traitement de l'erreur

Aborder la question du traitement de l'erreur peut effrayer les enseignant-es. Certain.es s'inquiètent légitimement des conséquences que peut avoir l'affichage d'une erreur commise par un ou une élève aux yeux de toutes et tous. Il convient alors de préciser que le traitement de l'erreur doit s'effectuer avec toute la considération nécessaire. Il doit être présenté à l'ensemble des élèves comme un signe d'engagement dans la tâche, reconnu collectivement pour ce qu'il apporte aux apprentissages de toute la classe et non comme une manière de stigmatiser celui ou celle qui a commis l'erreur.



## PRINCIPE 3 | Confronter les élèves aux mêmes exigences sans niveler par le bas

Adapter les exigences revient à différencier les parcours cognitifs et creuse inévitablement les écarts entre les élèves<sup>11</sup>. Lutter contre les inégalités scolaires passe donc nécessairement par des pratiques qui confrontent l'ensemble des élèves aux mêmes exigences.



### Adapter, diversifier : prudence !

Une diversification a priori forme, parfois de manière invisible, des filières à l'intérieur même des classes. Il en résulte que les élèves ne sont plus confronté·es aux mêmes exigences ni aux mêmes apprentissages. On assiste alors à la mise en place d'un enseignement à plusieurs vitesses au sein même de la classe. Or, si on ne peut nier le fait que des élèves apprennent plus vite ou plus facilement que d'autres, on ne peut accepter le fait que certain·es aient accès à des apprentissages exigeants et consistants quand d'autres doivent se contenter d'apprentissages amoindris.

Ainsi, les élèves doivent être confronté·es, au premier abord, aux mêmes exigences ; des groupes de besoin pouvant, par exemple, être constitués dans un second temps pour répondre à une hétérogénéité d'appropriation.

L'un des enjeux importants de ce projet pédagogique est donc de confronter réellement l'ensemble des élèves aux mêmes exigences sans pour autant aligner les tâches sur les élèves en difficulté.

Afin d'y parvenir, le développement d'une visée émancipatrice constitue un fondement incontournable. Cette visée se matérialise par :

- le développement d'une posture d'appropriation ;
- la nécessité des savoirs explicatifs.

Ces deux exigences définissent le cadre dans lequel s'inscrivent des séquences didactiques ambitieuses permettant aux élèves de s'approprier les contenus et les attendus des référentiels. D'autre part, il ne peut exister une catégorie prédéterminée d'élèves en difficulté. Poursuivant le postulat d'éducabilité, chaque élève est certes capable de progresser, mais est surtout en capacité d'apprendre des savoirs, des savoir-faire et des compétences consistants.

Organiser la confrontation de l'ensemble des élèves aux mêmes exigences sans niveler par le bas implique dès lors plusieurs points d'attention.

**A. Accorder une importance égale aux savoirs, savoir-faire et compétences**

**B. Articuler les attendus entre eux et développer des apprentissages spirales**

**C. Confronter l'ensemble des élèves à toutes les catégories de tâches**

**D. Anticiper les obstacles et mettre en évidence les stratégies efficaces**

<sup>11</sup> Rochex, J. Y., & Crinon, J. (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Presses universitaires de Rennes.



## A. Accorder une importance égale aux savoirs, savoir-faire et compétences

Une véritable consistance dans l'appropriation des contenus ne peut se faire au détriment d'un des trois pôles composés des savoirs, savoir-faire et compétences. La maîtrise des savoirs doit s'articuler dans des savoir-faire ou compétences, de même que la maîtrise de savoir-faire, stratégies ou procédures ne peut suffire si elle n'est pas mobilisée dans des situations complexes et/ou inédites qui sollicitent des compétences. Inversement, une pédagogie uniquement centrée sur le développement de compétences ne permet pas la maîtrise de savoirs et savoir-faire et ne peut être considérée comme consistante.

### La nécessité de conditionner les savoirs instrumentaux aux savoirs explicatifs associés

Un savoir instrumental permet de faire, d'obtenir la bonne réponse. Un savoir explicatif permet de comprendre comment ça fonctionne et d'expliquer pourquoi c'est « la bonne réponse ».

- **Dimension instrumentale** | Les élèves apprennent à effectuer des opérations de base comme l'addition et la soustraction.
- **Dimension explicative** | Ils-Elles comprennent comment ces opérations fonctionnent et comment elles peuvent être appliquées à des situations réelles, comme faire des achats ou mesurer des distances.

## B. Articuler les attendus entre eux et développer des apprentissages spirales

Les savoirs, savoir-faire et compétences au sein d'une même discipline doivent être mis en lien et travaillés conjointement afin de faire entrer en résonance les attendus, les uns par rapport aux autres. Les liens entre les attendus de différentes disciplines sont également encouragés lorsqu'ils sont pertinents.

Ce projet pédagogique soutient pleinement l'approche spiralaire des apprentissages prônée dans les référentiels. Elle permet aux élèves de revenir plusieurs fois, au cours d'une année scolaire et à l'échelle du parcours du tronc commun, sur les notions enseignées-apprises pour en consolider la compréhension, en développer une conception sans cesse plus consistante et étayée.

### Les programmes d'étude du réseau de l'enseignement officiel subventionné

Ceux-ci proposent de nombreuses séquences didactiques qui exemplifient cette mise en lien des attendus. Ces séquences sont construites sur bases des orientations pédagogiques présentées dans ce document et contiennent de nombreux points d'attention explicatifs visant à rendre visible la manière dont ces orientations se traduisent dans les tâches proposées aux élèves.



## C. Confronter l'ensemble des élèves à toutes les catégories de tâches

Les tâches scolaires peuvent être classées en différentes catégories : tâches de mémorisation des savoirs, tâches d'automatisation de procédures, tâches d'application d'une démarche, tâches de transfert dans un nouveau contexte, tâches de recherche, tâches complexes ou tâches de découverte.

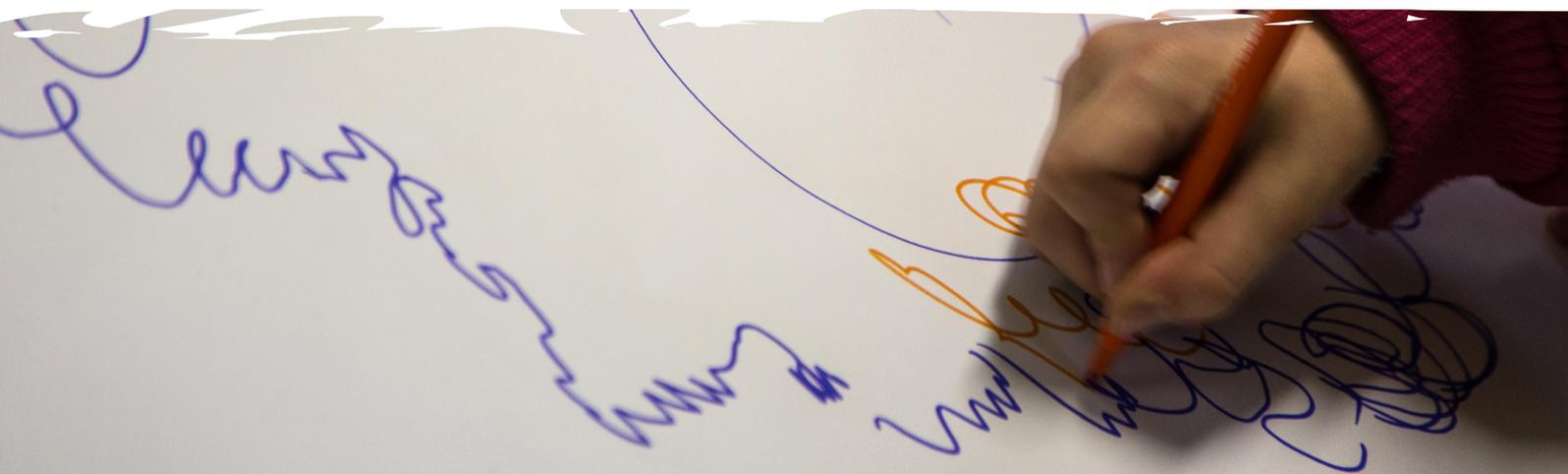
L'école contemporaine, plébiscitant la formation de l'esprit et insistant sur la pensée critique, réflexive et autonome, peut avoir tendance à hiérarchiser ces tâches. Certaines d'entre elles, comme la mémorisation, la copie ou l'automatisation, seraient alors jugées de bas niveau cognitif. Il est toutefois primordial de confronter l'ensemble des élèves à toutes les catégories de tâches sans hiérarchiser celles-ci. Chacune de ces catégories participe aux apprentissages et l'ensemble des élèves doit pouvoir se les approprier.

Bien entendu, des aptitudes telles que la mémorisation ou l'automatisation doivent s'enseigner dans une perspective d'appropriation. Le but n'est donc pas de déléguer ces tâches aux familles via du travail à domicile, ni de les travailler sans esprit réflexif. Autrement dit, il s'agit d'apprendre à identifier ce qu'il faut mémoriser et automatiser et d'apprendre, en classe, les techniques qui permettent de le faire. Il est ensuite nécessaire de pouvoir mobiliser ce qui a été mémorisé et automatisé dans des situations non entraînées à l'identique (transfert des apprentissages).

L'écueil à éviter est de limiter inconsciemment l'accès à certaines catégories de tâches jugées plus complexes aux élèves les plus performant·es et de cantonner les élèves jugé·es plus faibles à des tâches de reproduction.

## D. Anticiper les obstacles et mettre en évidence les stratégies efficaces

Confronter les élèves aux mêmes exigences implique pour l'enseignant·e d'identifier, dès l'élaboration des tâches, les obstacles ainsi que les stratégies attendues. En confrontant les élèves à ces obstacles et en faisant émerger différentes stratégies, il sera alors possible de les rendre visibles. Il est ensuite essentiel d'identifier explicitement ce qu'il faut retenir sans oublier la phase d'appropriation de ces stratégies qui peut éventuellement passer par de la pratique guidée. Enfin, il est également primordial de proposer aux élèves différents contextes dans lesquels transférer les attendus travaillés.



## PRINCIPE 4 | Différencier de manière prudente, rationnelle et soutenable

L'un des principaux défis auxquels sont confrontées les équipes éducatives est le devoir de concilier une double injonction : d'une part, permettre à l'ensemble des élèves de rencontrer les attendus définis par les référentiels, d'autre part, tenir compte des particularités de chacun·e dans le rythme des apprentissages. Cette situation paradoxale peut générer des pratiques de classe à la fois épuisantes pour les enseignant·es et contreproductives sur le long terme pour les élèves.

S'appuyant sur le paradigme de la rencontre ratée, en phase avec la **représentation pyramidale des pratiques** proposées au préalable, ce projet pédagogique entend donc développer une opérationnalisation de la différenciation qui s'inscrit dans une logique de rationalité et de soutenabilité.



Les principes pédagogiques de différenciation sont développés en continuité de la représentation dynamique des pratiques d'enseignements-apprentissages.

**A. Un regard réflexif sur les effets différenciateurs contreproductifs**

**B. Au 1<sup>er</sup> niveau des pratiques, une gestion de l'hétérogénéité didactique**

**C. Au 2<sup>e</sup> niveau des pratiques, une différenciation a posteriori pour réguler les apprentissages**

**D. Au 3<sup>e</sup> niveau des pratiques, des pratiques de différenciation pour les élèves rencontrant des difficultés récurrentes et persistantes**

## A. Un regard réflexif sur les effets différenciateurs contreproductifs

Bien qu'elles visent à gérer l'hétérogénéité des élèves et des niveaux d'appropriation, de nombreuses recherches soulignent que certaines pratiques de différenciation génèrent paradoxalement des effets différenciateurs et contribuent à accroître les inégalités.

Ces effets sont parfois la conséquence de logiques dominantes peu questionnées qui amènent les enseignant·es à simplifier, morceler, découper, pour les élèves identifié·es en difficulté. Par ailleurs, la recherche souligne que certaines pratiques de différenciation conscientes, de type groupes de niveaux, soutiens ou remédiations extérieurs à la classe peuvent également engendrer des écarts entre les élèves<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique. *Formation et profession*, 23(3), 33-44.

### Deux formes de différenciation contreproductives<sup>13</sup>

- **La différenciation passive** recouvre des pratiques usuelles qui creusent inconsciemment les différences entre les élèves. Les logiques dominantes questionnées dans ce projet éducatif illustrent de nombreux phénomènes de ce type.
- **La différenciation active** recouvre des pratiques de différenciation dont les effets sont contreproductifs aux intentions (c'est-à-dire des pratiques qui visent à réduire les écarts, mais qui, au bout du compte, les creusent). Ainsi les pratiques de différenciation traitant les difficultés des élèves hors de la classe (cf. systèmes didactiques parallèles) ou les pratiques induisant un surétayage (simplification des contenus, morcellement des tâches, téléguidage de l'activité) se révèlent contreproductives malgré leurs intentions positives.

À ce titre, il est nécessaire de développer une vigilance à l'égard de la différenciation a priori des contenus, processus, productions et structures<sup>14</sup>, car proposer des variations de ces paramètres en fonction des élèves peut inconsciemment aboutir à des parcours inégaux.

- **Au niveau du contenu** | Il est crucial de garder à l'œil le risque de glisser vers une individualisation des contenus. Celle-ci est préjudiciable si elle n'intègre pas la progression attendue et si elle n'aboutit pas à l'unité de contenu prévue pour l'ensemble de la classe.
- **Au niveau du processus** | Bien que moins problématique que le premier paramètre, il nécessite une manipulation prudente. Il est nécessaire que l'enseignant·e revienne à une tâche commune pour s'assurer que la différenciation ait atteint son objectif.
- **Au niveau des productions** | La recherche invite à s'interroger sur le moment où cette liberté peut devenir une contrainte et quand l'aide agit comme une béquille, renforçant à terme les inégalités entre les élèves.
- **Au niveau des structures** | Pour maximiser les avantages de ces modalités de travail, la mise en place de dispositifs tels que le tutorat ou le travail de groupe ne doit pas être poursuivie pour elle-même, mais dans un contexte précis et avec une intention pédagogique claire. Certaines modalités nécessitent même une formation spécifique pour les élèves et pour l'enseignant·e (par exemple, savoir travailler en groupes coopératifs n'est pas inné).

## B. Au 1<sup>er</sup> niveau des pratiques, une gestion de l'hétérogénéité didactique

Différencier consiste à mettre en place des dispositifs, à poser des gestes, visant à tenir compte des différences entre les élèves<sup>15</sup>. Dans une logique d'anticipation (1<sup>er</sup> niveau des pratiques), il est essentiel de s'interroger sur la nature des différences prises en considération.

Cette démarche est nécessaire pour éviter d'essentialiser, de naturaliser et d'étiqueter l'élève dans un profil spécifique (faible/fort·e, rapide/lent·e, auditif·ve/visuel·le, littéraire/matheux·se...) qui l'enfermerait dans des situations pédagogiques réductrices.

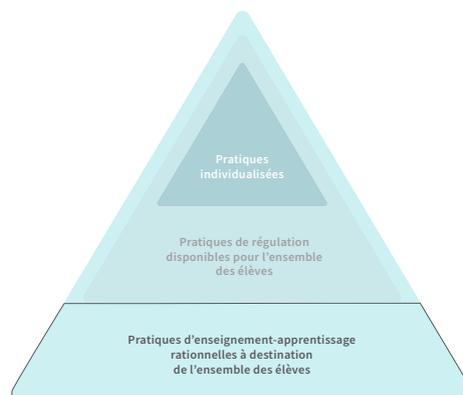
13 Rochex, J. Y., & Crinon, J. (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Presses universitaires de Rennes.

14 Dechamboux, L., & Mottier Lopez, L. (2019). Modéliser la différenciation des situations d'apprentissage dans le cadre de la microculture de classe. *Recherches*, 71, 9-37.

15 Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck. (p.5).



Sans s'opposer à toute forme de diversification a priori, ce projet pédagogique soutient plutôt une prise en compte des différences des élèves qui s'appuie sur l'hétérogénéité didactique (cf. principe 2). En d'autres termes, il s'agit de s'appuyer sur la manière dont les élèves se représentent les objets d'apprentissage en jeu. Cette gestion de l'hétérogénéité dans une logique d'anticipation est alors à envisager comme une manière de différencier a priori.



## C. Au 2<sup>e</sup> niveau des pratiques, une différenciation a posteriori pour réguler les apprentissages

Les dispositifs de différenciation a posteriori sont notamment mis en œuvre dans les périodes d'accompagnement personnalisé, après avoir enseigné. Dans ce cas, la différenciation est un moyen qui permet de réguler les apprentissages. Toutefois, il ne s'agit pas de recourir à un apprentissage individualisé, isolant l'élève du reste de la classe. L'objectif est plutôt d'organiser la différenciation en tenant compte de l'aspect collectif dans lequel elle s'inscrit. Cette différenciation peut aussi bien viser à traiter une difficulté qu'à renforcer des apprentissages.

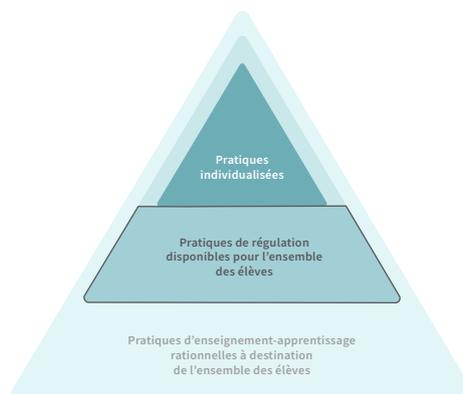
### Quelques dispositifs de différenciation a posteriori

**Le coenseignement** est le partenariat entre deux enseignant-es (ou entre un-e enseignant-e et un-e spécialiste), dans le but d'enseigner conjointement dans une classe à un groupe hétérogène d'élèves et ce, afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée. Cette stratégie d'enseignement peut être permanente ou ponctuelle. Le coenseignement permet de réduire le ratio élèves-enseignant-e et des interactions plus nombreuses avec chaque élève (qu'il ou elle soit en difficulté ou non).

**La table d'appui** est un dispositif de soutien pédagogique ponctuel animé par l'enseignant-e, défini dans le temps et dans l'espace de la classe et destiné à un sous-groupe d'élèves rencontrant une difficulté dans la classe.

**Les groupes de besoin** sont à distinguer des groupes de niveaux constitués à partir du niveau général des élèves. Les groupes de besoin s'organisent autour de difficultés identiques, identifiées chez plusieurs élèves. Cela permet à l'enseignant-e de travailler à partir d'objectifs précis.

**Le plan de travail** renvoie à une modalité de travail ponctuelle, reposant le plus souvent sur des exercices d'application et/ou la systématisation d'apprentissages préalablement réalisés. Ceux-ci sont plus ou moins différenciés et réalisés en autonomie. Il est généralement planifié sur une ou deux semaines avec une période quotidienne consacrée à son avancement.



**Le tutorat** est une organisation coopérative des systèmes d'aides apportées entre élèves. Un tuteur·rice est un·e élève volontaire, formé·e aux gestes de l'accompagnement et de l'explication. Il ou elle maîtrise ce qu'on lui demande ou sait renvoyer vers quelqu'un de compétent.

Ce projet pédagogique s'éloigne d'une conception de la remédiation ou du soutien envisagée en dehors de la classe. En effet, ce type de fonctionnement peut s'avérer contreproductif à deux égards. Premièrement, l'élève en difficulté reçoit deux discours parallèles, l'un dans sa classe et l'autre à l'extérieur de celle-ci, et peut se trouver en difficulté pour faire les liens entre ces discours. Deuxièmement, les autres élèves poursuivent des apprentissages desquels sont alors exclues les élèves qui sortent de la classe.

## D. Au 3<sup>e</sup> niveau des pratiques, des pratiques de différenciation pour les élèves rencontrant des difficultés récurrentes et persistantes

Lorsque les difficultés sont persistantes et récurrentes, les pratiques d'enseignements-apprentissages rationnelles et la différenciation a posteriori peuvent ne pas suffire. Une intervention individualisée ou spécialisée doit alors être mise en place pour répondre aux besoins de ces élèves. Ce niveau d'intervention peut nécessiter le regard complémentaire de partenaires extérieurs à l'école que ce soit dans le domaine social, médical ou paramédical.

Plusieurs points de vigilance sont nécessaires quant à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques, notamment par les équipes des pôles territoriaux.

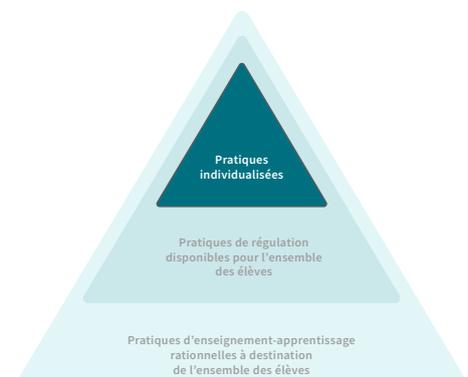
- **Veiller à ne pas isoler le regard sur la difficulté du contexte dans lequel celle-ci apparaît**

Procéder à une analyse des difficultés de l'élève en dehors du contexte de la classe attribue de facto la responsabilité de ces difficultés à l'élève en se coupant de toute cause explicative environnementale ou contextuelle. Une observation des difficultés en contexte est donc recommandée. Celle-ci permet de penser des pistes d'actions cohérentes avec l'environnement de l'élève.

Dans cette optique, l'expression « difficulté d'enseignements-apprentissages » pour désigner les difficultés n'est pas anodine. Elle permet de ne pas attribuer uniquement les difficultés aux élèves (en tant que difficultés d'apprentissage), mais d'interroger également ce qui relève de la pratique d'enseignement.

- **Veiller à ne pas essentialiser, réduire l'élève à son diagnostic en expliquant ou justifiant chaque évènement (scolaire ou non) à travers ce trouble**

Les diagnostics permettent à de nombreux et de nombreuses élèves à besoins spécifiques de bénéficier d'aménagements nécessaires à leurs apprentissages.





Toutefois, ils peuvent également l'enfermer dans une image de soi limitée, réductrice, amenant à envisager la moindre difficulté rencontrée à travers le diagnostic posé. Par exemple, lorsqu'un·e élève porteur·se d'un trouble dyspraxique n'aligne pas correctement les nombres dans une opération écrite, le réflexe peut être d'expliquer la difficulté via son trouble. Or, comme pour chaque élève, la première hypothèse devrait être celle d'une difficulté courante et habituelle d'apprentissage en lien avec la compréhension en cours d'un algorithme nécessitant d'aligner les chiffres en fonction de leur rang.

- **Éviter les protocoles automatiques proposant des solutions types pour chaque étiquette**

Il n'existe pas de liste « clé sur porte » d'adaptations systématiques à proposer en fonction d'un diagnostic. Par exemple, un diagnostic de dyscalculie peut orienter sur certaines pistes d'aménagement, mais n'aboutit pas de facto à une liste d'actions efficaces et prêtes à l'emploi. Il s'agit donc d'objectiver progressivement les adaptations et aménagements qui soutiennent réellement l'élève dans ses apprentissages.

- **Penser les protocoles d'aménagement raisonnables en lien avec le contexte collectif des apprentissages d'une classe**

Les pistes d'aménagements pensées en dehors du contexte d'apprentissage collectif peuvent se révéler inadaptées. Autrement dit, ce qui fonctionne dans un cabinet médical deux fois par semaine en « tête à tête » peut se révéler peu efficient dans un contexte de classe. Il est donc nécessaire de penser la traduction de ces aménagements au contexte collectif d'apprentissage dans lequel l'expert·e reste avant tout l'enseignant·e.

- **Penser les conditions de désétayage**

Les adaptations ou aménagements vont permettre à l'élève de contourner une difficulté. Certains seront nécessaires sur du long terme, voire en permanence, mais d'autres doivent rester provisoires. Ainsi, tout étayage doit être accompagné d'une réflexion quant aux conditions de désétayage.

- **Généraliser les adaptations dès que cela est possible et pertinent**

Dans la continuité des exigences de soutenabilité, de rationalité et d'inclusion, il est utile et nécessaire de penser les adaptations et aménagements sous l'angle d'une généralisation. L'idée étant que ce qui est bénéfique à un·e élève en difficulté est rarement néfaste aux autres et peut même être utile à des élèves qui n'ont pas été identifié·es en difficulté.





## PRINCIPE 5 | Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques d'explicitation

Face à l'iniquité de notre système éducatif, notamment les difficultés à enseigner aux élèves les plus éloigné·es de la culture scolaire, enseigner explicitement les aptitudes et les attitudes attendues par l'école pour s'approprier les apprentissages s'impose comme une nécessité reconnue par le monde de l'éducation.



Parfois invoquée comme une formule magique, une incantation qui réglerait tous les maux de notre système éducatif, l'explicitation recouvre des projets et des pratiques très différents.

Il est donc nécessaire de détailler ce qu'explicitation recouvre.

- A. Le « quoi » expliciter ?
- B. Le « quand » expliciter ?
- C. Le « qui » explicite ?
- D. Le « comment » expliciter ?
- E. L'explicitation, une pratique qui se nuance

### A. Le « quoi » expliciter ?

Développer des savoirs explicatifs ne signifie pas que ce sont toujours les élèves qui (re)construisent les notions et les explications associées. L'enseignant·e n'est pas systématiquement en posture de guide ou de médiateur·rice. Il ou elle reste un ou une spécialiste de l'explication, amené·e à expliciter le fonctionnement des notions en jeu, à verbaliser des raisonnements experts et à en proposer une application structurée. Cela peut prendre la forme d'un pas-à-pas, de fiches de procédure ou de pratique guidée.

#### Que peut-on expliciter ?

- **Les buts de la tâche** | Que fait-on ? Pour quoi le fait-on ? (à distinguer des procédures et savoirs en jeu)
- **Le type de posture attendue** | Est-ce une phase d'application, de transfert ou un nouvel apprentissage ? Dois-je imiter ou proposer de nouvelles pistes de réflexion ? Dois-je utiliser un savoir déjà abordé ou s'agit-il de découvrir une nouvelle notion ?
- **Le cadre de l'activité** | Il comprend les consignes et un cadrage précis de la tâche prescrite (minimiser les risques de tâches effectives erronées) avant et en cours d'activité.



- **Les procédures et démarches** | Cela comprend des procédures liées à un savoir-faire ou une compétence, telles que la recherche d'une information dans un texte documentaire, l'algorithme de la division écrite ou une procédure d'analyse de paysages en géographie. Cela comprend également des éléments plus larges liés à la démarche scientifique, philosophique ou en sciences sociales.
- **La langue de scolarisation** | Développer la langue de scolarisation, c'est fournir aux élèves des clés pour devenir des utilisateurs·rices compétent·es de la langue. Si le vocabulaire est essentiel, il ne l'est ni plus ni moins que la syntaxe. Il est prioritaire d'apprendre à l'ensemble des élèves à verbaliser et à structurer petit à petit leur pensée.
- **Les attendus** | Expliciter les savoirs, les savoir-faire et les compétences des référentiels.
- **La posture d'appropriation** | Si l'explicitation porte sur les contenus et attendus, savoirs, savoir-faire ou compétences, elle doit avant tout permettre de rendre visible ce qui constitue la posture d'appropriation. La posture d'appropriation recouvre toutes les compétences permettant aux élèves d'accéder à la logique des apprentissages scolaires : dire par soi-même si une tâche est réussie, reconnaître les conditions d'application d'une notion, comprendre qu'une situation scolaire nécessite l'utilisation de savoirs scolaires...

Les observations des pratiques de classe tendent à montrer que les règles de conformité sont souvent explicites et rappelées à de nombreuses reprises : se taire, lever la main pour parler, rester assis, souligner le titre... En revanche, les règles d'appropriation sont le plus souvent implicites et échappent à de nombreux et nombreuses élèves. Pourtant, c'est bien cette posture d'appropriation qui constitue le cœur de l'activité attendue par l'école et qui permet aux élèves d'interpréter une activité scolaire en tant qu'apprentissage. Ainsi, il est tout à fait possible de bavarder sans arrêt avec son ou sa voisin·e ou de ne jamais lever la main tout en étant parfaitement en mesure de s'approprier les notions développées. A contrario, se taire ou lever la main pour demander la parole ne sera jamais suffisant pour réussir son parcours scolaire. Autrement dit, bien qu'elle soit un lieu de vie dans lequel des normes comportementales et sociales sont nécessaires au bon déroulement des activités, l'école est avant tout un lieu d'apprentissage dans lequel une certaine posture intellectuelle est attendue des élèves. Cette posture n'étant pas naturelle, il est nécessaire de l'enseigner explicitement.

Développer une posture de compréhension et d'appropriation est bénéfique pour les élèves les plus éloigné·es de la culture scolaire, mais aussi pour ceux et celles dont les modes de socialisation externes à l'école sont proches de cette culture. Cela amène l'ensemble des élèves à mettre consciemment en œuvre ces attitudes d'appropriation minimisant les risques d'échec et de décrochage scolaire à tous les niveaux de la scolarité.

Il n'est bien évidemment pas préconisé d'abandonner l'explicitation des normes sociales et comportementales dans les classes. En revanche, il est nécessaire d'insister sur le fait...

- ... de ne pas enseigner des normes sociales, comportementales ou scolaires pour elles-mêmes, mais toujours de les relier au sens qu'elles prennent.
- ... de distinguer et expliciter systématiquement (1) les règles à respecter pour que l'activité se déroule correctement et (2) la posture intellectuelle attendue.



## UNE ACTIVITÉ D'ÉCOUTE D'UNE HISTOIRE EN MATERNELLE

### 1. Règles de comportement nécessaires au bon déroulé de l'activité

- Être silencieux·se pour pouvoir entendre l'histoire racontée et ne pas gêner les autres qui écoutent l'histoire.
- Être attentif·ve et concentré·e sur la personne qui raconte pour pouvoir entendre l'histoire racontée.
- Ne pas trop bouger pour ne pas gêner ou distraire les autres qui écoutent l'histoire.

### 2. Éléments qui permettent de développer une posture d'appropriation

- J'oriente mon écoute pour saisir des informations de l'histoire qui serviront à répondre à des questions, la raconter, la résumer...
- J'anticipe les questions : j'identifie les différents personnages de l'histoire ; j'identifie les différentes actions de ces personnages ; j'identifie les différents lieux de l'histoire et j'identifie les moments de l'histoire pour pouvoir la raconter avec mes mots.

## B. Le « quand » expliciter ?

L'explicitation intervient à différents moments de l'apprentissage. Ainsi, expliciter les enjeux d'apprentissage ou les faire expliciter par les élèves avant les tâches est nécessaire, mais pas suffisant. Différents moments d'explicitation en cours d'activités et à la fin de celles-ci sont également indispensables.



## C. Le « qui » explicite ?

L'explicitation est souvent entendue comme recouvrant un ensemble de gestes mis en œuvre par l'enseignant·e. Or, si on veut s'assurer de développer une réelle appropriation des contenus et des logiques d'apprentissage, il est également nécessaire de viser l'explicitation par les élèves.

- Les enseignant·es : montrer, expliquer, verbaliser le raisonnement attendu, guider pas à pas, accompagner, reformuler...
- Les élèves entre eux : verbaliser son raisonnement, expliquer, justifier, argumenter...
- Les élèves à l'enseignant·e : verbaliser son raisonnement, expliquer, justifier, argumenter...



## D. Le « comment » expliciter ?

L'explicitation est parfois résumée à la verbalisation. S'il s'agit bien d'un moyen d'explicitation évident, réduire l'explicitation au discours de l'enseignant·e ou des élèves risque de le rendre inaccessible aux élèves moins connivent·es avec le langage scolaire.

### Ne pas confondre explicitation et savoirs dogmatiques

L'explicitation ne doit pas s'imposer comme un savoir d'autorité qui ne permette pas aux élèves de transformer leur regard sur le monde. Elle agirait alors à l'encontre de la visée émancipatrice, sous la forme d'un discours dogmatique – « c'est comme ça parce que l'école le dit » – en remplaçant une crédulité par une autre. Il ne s'agit donc pas de conditionner des cerveaux jugés mal configurés pour les modeler de façon arbitraire. Il est donc nécessaire d'identifier et traiter les représentations des élèves et de construire, à partir de celles-ci, une représentation commune à la classe plus construite, étayée et solide.

Plusieurs moyens peuvent permettre de développer un enseignement plus explicite.

- **Expliquer** (montrer, guider, accompagner pas à pas, mettre un haut-parleur sur sa pensée...)
- **Cadrer** (faire verbaliser, rappeler, expliquer...)
- **Garder des traces** (des conceptions initiales et de leur évolution, des démarches et processus, des stratégies, des savoirs...)
- **Penser des tâches qui rendent visibles les savoirs, procédures et éléments de posture** (mise en visibilité des obstacles et des spécificités des savoirs en jeu, dispositifs sollicitant les postures d'appropriation et les rendant visibles)

## E. L'explicitation, une pratique qui se nuance

Le croisement de ces différents paramètres souligne que de nombreux dispositifs d'explicitation peuvent être mis en place, du modelage et de la pratique guidée pour certains types de savoirs procéduraux, à des dispositifs d'explicitation liés à la culture scolaire, tels que le journal des apprentissages. Une approche complémentaire et nuancée est donc à promouvoir.

### Deux filtres utiles

Il est nécessaire de développer une vision nuancée de l'explicitation se traduisant sous la forme de plusieurs dispositifs complémentaires. Quel que soit le choix pédagogique, les deux filtres suivants peuvent permettre de se questionner.

- Les dispositifs et pratiques permettent-ils aux élèves d'accéder aux savoirs explicatifs au-delà des savoirs instrumentaux ?
- Les dispositifs et pratiques dépassent-ils une posture de conformité (obéissance et docilité à un discours et/ou arguments d'autorité) pour développer une posture d'appropriation (esprit critique et réflexif, capacité à interroger les normes et les savoirs en jeu) ?



## PRINCIPE 6 | Évaluer au service des apprentissages

L'évaluation est à la fois partie intégrante du processus d'apprentissage et le dispositif qui lui attribue une valeur. Cette valeur ne peut se limiter à une « note ». Elle doit constituer une source d'informations précieuse sur les apprentissages en cours, tant pour l'enseignant·e que pour les élèves. L'évaluation constitue donc principalement un feedback qui permet de situer le niveau de compréhension, de cibler les éventuels obstacles à dépasser et donc, de réguler les apprentissages.

Dans le même ordre d'idée, l'évaluation ne peut être envisagée comme instrument nécessaire à la motivation des élèves. Une telle vision risque surtout de transformer l'élève en « comptable », susceptible de calculer ses efforts pour obtenir la note qui lui permet de passer à l'unité suivante (10/20). On s'éloigne alors d'une motivation intrinsèque, en lien avec les enjeux d'apprentissage en eux-mêmes.



Les principes pédagogiques régissant l'évaluation sont abordés selon la structure suivante :

- A. L'alignement pédagogique**
- B. L'évaluation en tant qu'outil diagnostique et formatif**
- C. L'évaluation sommative**

### A. L'alignement pédagogique

Dans la continuité de la balise du regard émancipateur porté sur l'élève, il est nécessaire de :

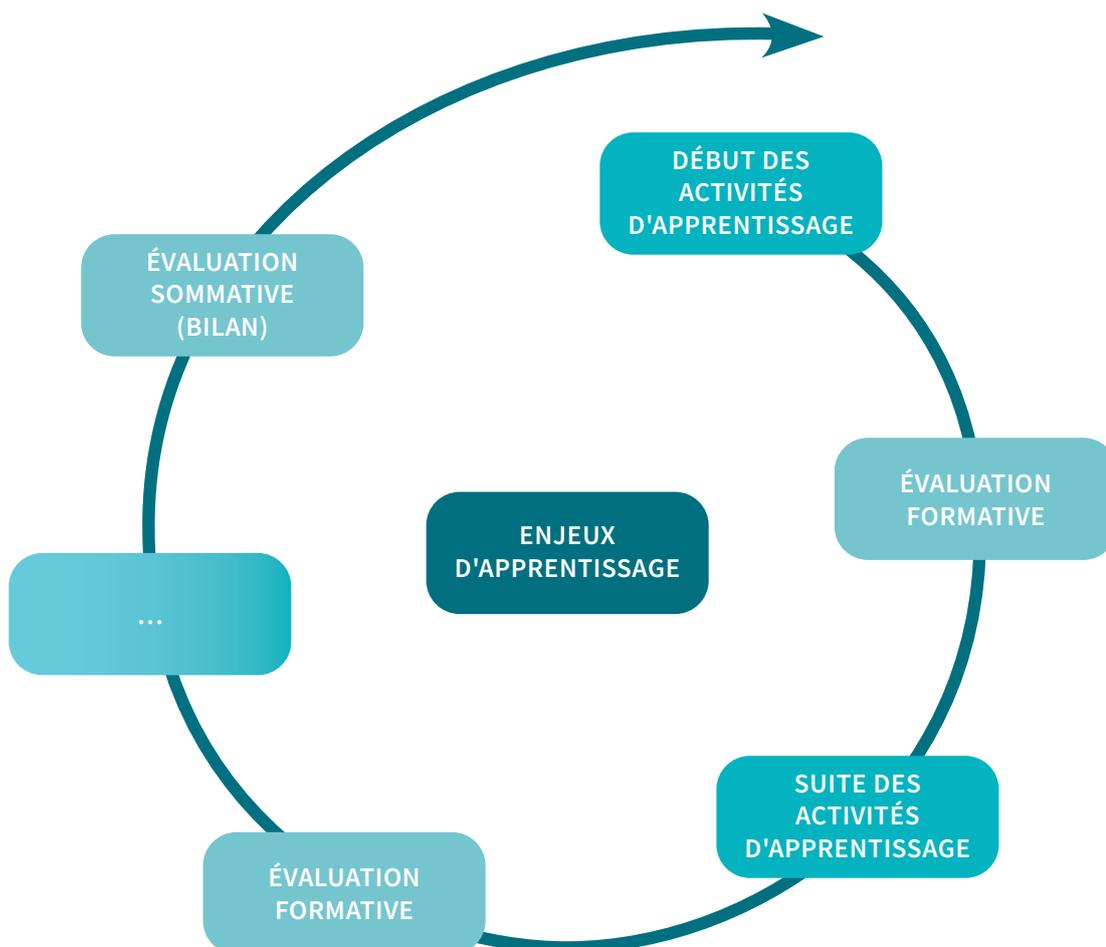
- faire porter l'évaluation sur ce que l'élève a appris et non sur ce qu'il est ;
- faire porter l'évaluation sur ce qu'il ou elle a appris à l'école et non en dehors de celle-ci.

L'alignement pédagogique correspond à l'adéquation et la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment, Higher education, 32 | 3. 347 - 364.



Toutefois, cette schématisation pourrait laisser entendre que l'évaluation s'opère systématiquement en fin d'apprentissage. Dès lors, le schéma mérite d'être présenté de manière à multiplier les temps d'évaluation formative au cœur des activités. Ainsi, l'enseignant·e peut sans cesse réguler les apprentissages en cours selon la compréhension des élèves.



L'évaluation formative permet alors à l'enseignant·e d'ajuster ses activités d'enseignements-apprentissages. Il ou elle peut, par exemple, consacrer une séance supplémentaire de pratique guidée ou au contraire, passer plus rapidement que prévu à la suite si les élèves ont toutes et tous compris.



## B. L'évaluation en tant qu'outil diagnostique et formatif

L'évaluation est donc un outil permettant de situer qualitativement le niveau d'appropriation des élèves. Pour jouer ce rôle, elle doit permettre aux acteurs et actrices, non seulement de situer le niveau de compréhension, mais aussi de cibler les éventuelles difficultés à dépasser. Il ne suffit pas de quantifier le nombre de réponses correctes, il faut également analyser ces réponses pour leur donner un sens et diriger les actions d'apprentissages suivantes. Ainsi, l'évaluation formative permet d'apporter des informations quantitatives, mais surtout qualitatives. Pour cela, elle doit être construite de manière à rendre visibles les obstacles des notions évaluées en ciblant précisément l'utilité de chaque item, le type d'information que chaque item permet de renvoyer.

### L'évaluation formative peut prendre des formes diverses

- Observer l'activité effective des élèves, faire verbaliser leur raisonnement en cours d'activité (explicitation et métacognition)
- Utiliser des grilles critériées basées sur les indicateurs de réussite (par exemple, dans les productions d'écrit).
- Construire une évaluation dont chaque item est porteur d'un indicateur spécifique.
- Évaluation par l'enseignant·e, par les pair·es ou autoévaluation.

## C. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative est communément perçue sous deux aspects :

- faire la somme des acquis, autrement dit, le bilan des apprentissages après une séquence d'apprentissage en vue de communiquer ces acquis ;
- faire une somme mathématique et attribuer une note chiffrée aux élèves.

Ces deux aspects ne s'excluent pas mutuellement.

Faire la somme des acquis après les activités d'apprentissage est nécessaire pour percevoir, au-delà des évaluations formatives en cours d'apprentissage et traitant souvent de sous-unités, si la compréhension globale des élèves est atteinte. Elle permet de décider d'organiser ou non une différenciation a posteriori (cf. deuxième étage de la pyramide).

Schématiquement, trois cas de figure peuvent alors se présenter :

- un nombre important d'élèves n'a pas suffisamment compris les notions en jeu. Il faut alors reprendre collectivement des activités d'apprentissage ;
- la compréhension des élèves n'est pas strictement équivalente, mais l'ensemble des élèves ont atteint les enjeux d'apprentissage visés, on passe donc aux séquences suivantes ;
- quelques élèves éprouvent des difficultés. Dans ce dernier cas, il est nécessaire de déterminer la nature de ces difficultés pour organiser des dispositifs de différenciations tels qu'évoqués dans le point consacré.

### Des points ou pas de points ?

La question principale n'est pas d'associer ou non les évaluations sommatives à des notes chiffrées, mais d'utiliser concrètement ces évaluations dans la régulation des apprentissages. En effet, les observations soulignent encore trop souvent une évaluation ne servant qu'à l'attribution d'une note puis rangée sans plus d'égard dans le classeur.

L'évaluation sommative peut avoir tendance à accentuer le cloisonnement entre les notions. On inscrit, par exemple, au journal de classe que l'évaluation porte sur la conjugaison des verbes du premier groupe à l'imparfait, sur le phonème [ou], sur le vocabulaire hydrographique, sur les grandeurs proportionnelles ou sur le cycle de vie du papillon. Dans ce cas, l'élève est rarement placé-e en situation de déterminer par soi-même quand il est pertinent de mobiliser telle ou telle notion. Par conséquent, il est essentiel de confronter les élèves à des situations qui nécessitent cette démarche d'identification des notions en jeu.

### Exemple

Après avoir enseigné les grandeurs proportionnelles, il est possible d'inviter les élèves à identifier parmi plusieurs énoncés, lesquels nécessiteront d'utiliser cette notion. La consigne n'est pas de résoudre ces énoncés, mais d'expliquer et d'argumenter en quoi la notion de grandeurs proportionnelles est pertinente ou non dans le cadre présenté.

Dans le même ordre d'idées, il est possible de confronter les élèves à des évaluations regroupant plusieurs notions avec un travail explicite sur l'identification des notions à mobiliser avant d'entrer dans la réalisation concrète des items proposés.





# 4. Références bibliographiques



## Livres

- Bautier, E. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage Programme, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école Apprendre l'école : Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique sociale.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.
- Charlot, B. (1996). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Antrhopos.
- Fabre, M. (2015). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Morel, S. (2017). *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute.
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école : Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses universitaires de Rennes.
- Piquet, E., & Elia, A. (2021). *Nos enfants sous microscope : TDHA, hauts potentiels, multi-dys & Cie : comment stopper l'épidémie de diagnostics*. Payot.
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Rochex, J. Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck Supérieur.



## Articles

- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.
- Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés. Revue de sciences humaines*, (25), 83-101.
- Dechamboux, L., & Mottier Lopez, L. (2019). Modéliser la différenciation des situations d'apprentissage dans le cadre de la microculture de classe. *Recherches*, 71, 9-37.
- DGESCO. (2016). Enseigner plus explicitement. En ligne.
- Kakpo, S., & Magos, I. (2012). Tu as des devoirs. *L'école des parents*, (6), 29-30.
- Meirieu, P. (2025). *L'enseignement explicite : une ambiguïté risquée*. Les cahiers pédagogiques. En ligne.
- Pasquinelli, E. (2019). Éducation : du bon usage des sciences cognitives. *Futuribles*, 428(1), 63-72.
- Sarrazy, B. (2011). De la diversité des sujets à l'hétérogénéité des élèves : un glissement de sens à surveiller. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 65-81.
- Thin, D. (2018). L'introuvable démission des parents des classes populaires [Untraceable resignation of the parents of lower classes]. *Le magazine de l'éducation*, (3).
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique. *Formation et profession*, 23(3), 33-44.



# Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces

28 mars 2025