



Projet pédagogique des écoles communales de Rixensart

basé sur le modèle proposé par le CECF



Table des matières

I. INTRODUCTION.....	3
1. CADRE LÉGAL.....	3
2. PROJET PÉDAGOGIQUE ET LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE	3
3. UN PROJET PÉDAGOGIQUE DANS LA CONTINUITÉ DU PROJET ÉDUCATIF	3
II. ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES.....	5
1. TROIS BALISES POUR VISER L'ÉMANCIPATION.....	5
2. FAIRE SOCIÉTÉ POUR APPRENDRE ET APPRENDRE À FAIRE SOCIÉTÉ	6
3. UNE REPRÉSENTATION DYNAMIQUE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENTS-APPRENTISSAGES..	8
III. PRINCIPES PÉDAGOGIQUES	11
1. PRINCIPE 1 Développer une approche réflexive et critique des pratiques	11
2. PRINCIPE 2 Gérer l'hétérogénéité des élèves.....	13
3. PRINCIPE 3 Confronter les élèves aux mêmes exigences sans niveler par le bas	15
4. PRINCIPE 4 Différencier de manière prudente, rationnelle et soutenable	17
5. PRINCIPE 5 Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques d'explicitation	19
6. PRINCIPE 6 Évaluer au service des apprentissages.....	22
IV. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	26

I. INTRODUCTION

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 qui précisent les contenus et attendus à atteindre pour les élèves.

En outre, le projet pédagogique du Pouvoir organisateur de Rixensart adopte une approche inclusive : il vise à concevoir, dès l'amont, un environnement d'apprentissage adapté à toutes et tous, y compris aux élèves à besoins spécifiques.

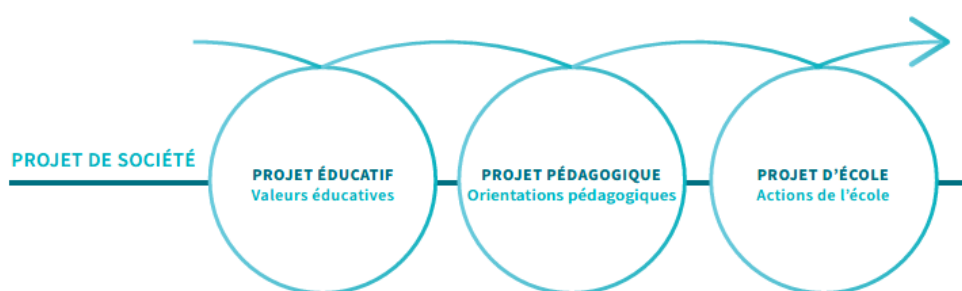
Tout comme le projet éducatif, ce projet pédagogique entend ainsi définir un socle commun de principes et d'orientations pédagogiques pour les écoles communales de Rixensart.

2. PROJET PÉDAGOGIQUE ET LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE

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 équipes éducatives.

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.

3. UN PROJET PÉDAGOGIQUE DANS LA CONTINUITÉ DU PROJET ÉDUCATIF



Dans une société traversée par des enjeux complexes, l'école n'est pas seulement l'endroit où s'acquièrent 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 concrétiser cette vision, le projet éducatif du Pouvoir organisateur de Rixensart s'appuie sur une visée émancipatrice. Celle-ci se décline à la fois en une émancipation sociale et une émancipation intellectuelle.

II. ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES

1. TROIS BALISES POUR VISER L'ÉMANCIPATION

Première balise | Un regard émancipateur sur l'élève et son entourage

Cette première balise repose sur la conviction que chaque enfant est capable d'apprendre et de progresser. Elle invite à développer une lecture « positive » de l'élève et de son entourage, fondée sur la bienveillance, la reconnaissance individuelle et la considération. En accord avec le postulat d'éducabilité, il s'agit de partir de ce que l'élève sait déjà, de ce qu'il connaît et de sa manière d'interagir avec son environnement. Ce regard constitue une condition essentielle de l'émancipation sociale.

Deuxième balise | Une visée émancipatrice favorisant l'appropriation des apprentissages

Cette balise implique de refuser les discours dogmatiques et de promouvoir une véritable appropriation des apprentissages, ainsi que le développement de savoirs explicatifs. Adopter une posture d'appropriation, c'est apprendre progressivement à comprendre et à mobiliser les codes de l'école afin d'accéder à la logique des apprentissages. Par opposition, une posture de conformité conduit les élèves à exécuter des tâches pour répondre aux attentes de l'enseignant-e sans en saisir le sens. Si l'école doit transmettre des savoirs instrumentaux, permettant d'agir et d'automatiser certaines procédures, elle ne peut se limiter de former de simples exécutants incapables d'en expliquer le fonctionnement. Il est donc indispensable d'associer la maîtrise des procédures à la capacité à répondre à la question : « comment cela fonctionne-t-il ? ». Cette exigence, liée aux savoirs explicatifs, doit traverser toutes les disciplines. Les savoirs ne doivent pas être imposés comme des croyances, mais enseignés de manière à en faire comprendre la logique et les fondements.

Troisième balise | Les fondements d'une pédagogie rationnelle

Cette troisième balise repose sur la volonté de rendre visibles les éléments de la culture scolaire, c'est-à-dire l'ensemble des aptitudes et attitudes attendues par l'école pour s'approprier les apprentissages, mais qui sont rarement enseignées explicitement.

Une pédagogie rationnelle implique notamment de :

- prendre en compte les éventuelles difficultés de rencontre entre l'élève et l'école, autrement dit, la rupture entre « sens commun » et « sens scolaire » ;
- confronter l'ensemble des élèves à des exigences communes ;
- tenir compte des représentations que les élèves se font des objets d'apprentissage ;
- proposer des pratiques soutenables au quotidien pour les équipes éducatives.

Une rupture à dépasser : de quoi parle-t-on ?

La rupture entre « sens commun » et « sens scolaire » se manifeste de différentes manières : dans le regard porté sur le monde, dans les modes de relation, mais aussi dans les usages du langage.

	SENS COMMUN Dans la vie quotidienne...	SENS SCOLAIRE À l'école...
L'objet	... les objets sont utilisés pour leur fonctionnalité .	... l'objet devient « objet d'étude » à comprendre, il faut se distancier de son sens fonctionnel.
La tâche	... on réalise une tâche « pour faire » (réaliser une recette pour préparer le repas).	... on réalise une tâche pour apprendre (réaliser une recette pour apprendre les mesures de masse).
La réussite	... on fait et réussit immédiatement ce que l'on fait. L'erreur est évitée, voire dénigrée.	... on fait pour apprendre, transformer ses représentations, ce qui nécessite d'accepter l'échec provisoire. L'erreur est une étape essentielle aux apprentissages.
Le langage	... les pratiques de langage sont liées à l'action , à un ressenti, un vécu partagé et une complicité avec l'interlocuteur·rice.	... les pratiques de langage visent à construire un objet commun , établir des liens, interroger, analyser ce qui est semblable et différent de ce qu'on connaît déjà.
Les relations	... les relations sont principalement régies par les affects .	... on parle de relations didactiques : 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. 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 apprennent à vivre ensemble et à faire société. Les valeurs portées par le projet éducatif se traduisent dans un ensemble d'invariants qui portent, d'une part, sur les conditions à réunir pour favoriser les apprentissages et, d'autre part, sur les visées transversales à mobiliser pour former des citoyennes et citoyens et à part entière.

A. Des conditions pour apprendre

Le cadre et le climat dans lesquels se déroulent les enseignements-apprentissages constituent des variables importantes sur lesquelles peuvent agir l'ensemble des acteurs de l'école : élèves,

enseignant-es, parents, éducateur·rices, direction. Il s'agit ici de poser des conditions indispensables permettant à tous les élèves, sans discrimination, de s'engager pleinement et personnellement dans leurs apprentissages. Ces conditions concernent l'école en tant que lieu de vie collective, construit et partagé par l'ensemble de la communauté éducative.

Considérer, être considéré·e

Au-delà des notions de bienveillance et de respect, celle de considération apparaît essentielle. Chaque élève a le droit d'être considéré·e comme une personne à part entière, sujet et acteur ou actrice d'une « attention véritable » pour reprendre Simone Weil. En retour, chaque élève a le devoir de considérer les autres, dans un apprentissage progressif et fondamental de la vie en collectivité.

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

Construire un cadre et des règles légitimes pour toutes et tous

Des règles telles que demander la parole, se déplacer sans gêner les autres ou respecter le silence lors d'un travail individuel contribuent à installer un climat favorable aux apprentissages. Toutefois, ce cadre n'a de sens que si chaque élève peut en comprendre les raisons, en percevoir l'utilité pour la vie en collectivité et le déroulement des apprentissages, et, progressivement, en questionner la pertinence voire participer à son évolution.

En dehors de la classe, ce cadre est tout aussi nécessaire dans les espaces communs (entrée de l'école, cour, réfectoire, couloirs) et dans les interactions entre les différents acteurs de l'école. Pour être respecté, il doit être construit collectivement et partagé dans le respect des rôles de chacun afin de garantir sa légitimité.

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

La construction d'une pensée critique et autonome repose sur la possibilité, pour chaque élève, de s'exprimer. Encourager la prise de parole, en classe comme dans les espaces de démocratie scolaire, constitue une condition nécessaire au développement d'une pensée libre, singulière, construite avec et parfois contre celle des autres.

L'école peut alors être pensée 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 »².

Développer ses autonomies, y compris affective

Développer les différentes autonomies (cognitive, langagière, motrice, sociale et affective), revient à permettre à chaque élève de construire progressivement sa capacité à décider et à agir par lui-même.

Dès la maternelle, la gestion des émotions joue un rôle central dans l'entrée des apprentissages. Apprendre suppose en effet une disponibilité à la fois intellectuelle et affective. L'un des enjeux de l'école est donc d'amener les élèves à identifier, comprendre, exprimer et réguler leurs émotions. Il ne s'agit pas seulement de nommer ce que l'on ressent, mais aussi d'en comprendre les causes afin de mieux les réguler.

L'autonomie émotionnelle constitue une condition essentielle des apprentissages. Être autonome, « c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls

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

² Bautier, E. & Rayou, P. (2013). Les inégalités d'apprentissage. PUF. (p.82).

intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés »³.

Il s'agit ainsi d'amener progressivement les élèves à différer leurs réactions, à réfléchir avant d'agir et de s'exprimer. Les dispositifs de démocratie scolaire, ainsi que l'explicitation des pratiques pédagogiques, jouent ici un rôle déterminant. Ce travail relève de l'ensemble de l'équipe éducative, et non des seuls enseignant-es.

B. Des compétences pour vivre ensemble

Les compétences liées aux visées transversales des référentiels du tronc commun ont pour finalité de permettre à chaque élève de prendre place dans la société. Elles visent à former des citoyen·nes actifs-ves, des individus socialisés, reliés aux autres par un ensemble de valeurs communes.

Ces visées transversales invitent 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 ainsi que le monde professionnel ;
- construire des projets personnels et professionnels et apprendre à poser des choix éclairés.

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 »⁴.

Autrement dit, il ne suffit pas de placer les élèves en situation de coopération pour qu'ils apprennent à coopérer. Comme tout autre savoir, ces visées transversales doivent être enseignées explicitement, travaillées et rendues visibles afin d'être véritablement appropriées par les élèves.

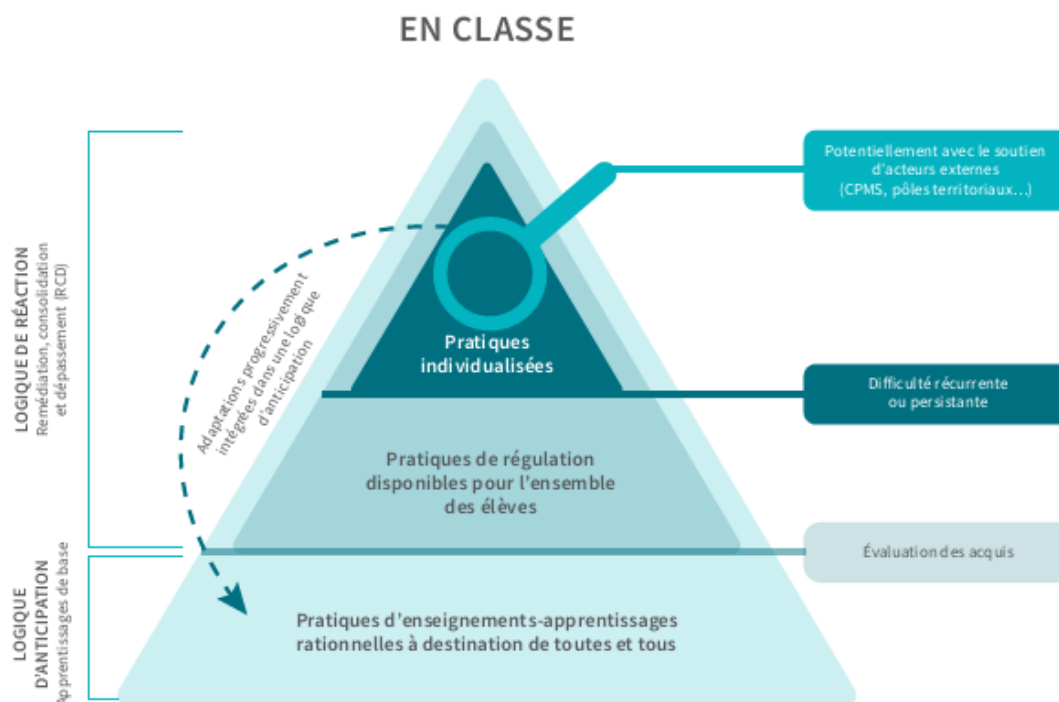
3. UNE REPRÉSENTATION DYNAMIQUE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENTS-APPRENTISSAGES

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.

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

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

Une représentation systémique pour tous les niveaux d'enseignement



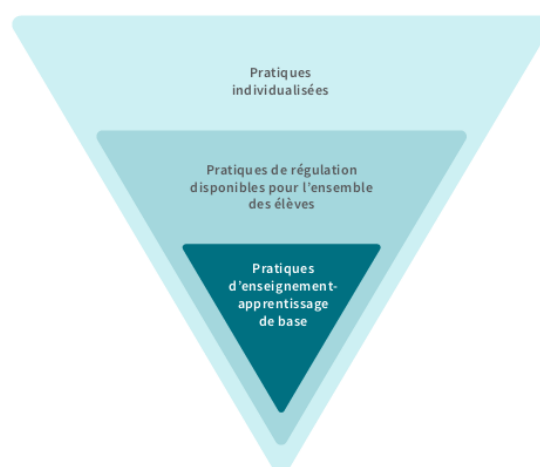
Au premier niveau : des pratiques d'enseignements-apprentissages rationnelles

Le premier niveau correspond aux pratiques de base proposées à l'ensemble des élèves. Il vise à anticiper les malentendus et les éventuelles difficultés liées à la rencontre entre l'élève et l'école. Cette anticipation passe par la mise en visibilité des obstacles et par l'explicitation des éléments nécessaires pour apprendre. À ce stade, afin de minimiser les risques d'un enseignement à plusieurs vitesses, tous les élèves sont confrontés aux mêmes exigences à travers des tâches identiques et cohérentes.

Éviter l'inversion de la pyramide

Il peut arriver, souvent de manière inconsciente, que cette logique s'inverse. Les pratiques d'enseignements-apprentissages s'adressent alors implicitement à des élèves déjà familiers du « sens scolaire », au risque d'exclure ceux qui ne partagent pas cette connivence.

Cette situation entraîne un nombre important d'élèves en difficulté, ce qui oblige l'enseignant-e à mettre en place une différenciation lourde et parfois peu soutenable, voire à envisager une individualisation importante des apprentissages.



Au deuxième niveau : des pratiques de régulation soutenables et collectives

Le deuxième niveau regroupe les pratiques mises en œuvre à la suite des enseignements de base. Malgré un enseignement rationnel et inclusif, visant à anticiper les difficultés en s'appuyant sur les représentations des élèves, une certaine hétérogénéité demeure inévitable. A partir des évaluations formatives, l'enseignant·e dispose d'indicateurs permettant d'identifier les niveaux d'appropriation. Le plus souvent, cette hétérogénéité se réduit grâce aux actions du premier niveau et à l'approche spiralaire des apprentissages. Cependant, lorsque cela s'avère nécessaire des dispositifs de différenciation peuvent être mis en place sous forme de remédiation, de consolidation, ou de dépassement. Ces dispositifs restent collectifs et s'intègrent dans les dispositifs d'accompagnement personnalisé. Ils peuvent prendre différentes formes : coenseignement, groupes de besoin, tables d'appui, tutorat ou entretiens d'explicitation. Ces pratiques de régulation doivent, autant que possible, se dérouler au sein de la classe afin d'éviter d'isoler les élèves dans des dispositifs de soutien externes.

Au troisième niveau : des pratiques individualisées et/ou spécialisées

Le troisième niveau intervient lorsque les difficultés sont récurrentes et persistantes. Il s'inscrit dans le cadre des dispositifs spécifiques de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Ces difficultés peuvent être liées à divers facteurs : contextes sociaux, difficultés psychologiques, troubles d'apprentissage, troubles de l'attention ou situations de handicap.

Dans ces cas, une intervention complémentaire à celle de l'équipe éducative peut donc s'avérer nécessaire. Il ne s'agit pas de transférer la prise en charge hors de la classe, mais de bénéficier du regard expert complémentaire afin de définir des adaptations pertinentes. Une fois celles-ci identifiées et mises en place, ces adaptations ont vocation à être progressivement intégrées aux pratiques de base.

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

Une enseignante mène une séquence d'apprentissage portant sur l'addition des nombres jusqu'à 100. Elle met en place des activités visant à anticiper les obstacles, à rendre visibles les enjeux, notamment à l'aide de matériel permettant de visualiser la décomposition du second terme de l'addition.

À l'issue de la séquence, une évaluation formative lui permet d'identifier trois élèves en difficulté. Elle décide alors de mettre en place un temps d'accompagnement personnalisé sous forme de table d'appui (niveau 2), pendant que le reste de la classe travaille la même notion en coenseignement avec un collègue.

Au terme de ce dispositif, l'une des élèves présente toujours des difficultés persistantes.

Au fil de l'année, les difficultés de l'élève se confirment malgré les dispositifs de premier et deuxième niveaux. L'enseignante sollicite alors le regard complémentaire du pôle territorial (niveau 3).

Après observations et analyses, plusieurs pistes sont proposées. Des essais-erreurs conduisent notamment à l'utilisation temporaire de tables d'opération ainsi qu'à l'éventuelle introduction de logiciels spécifiques.

En complément, l'agent de pôle suggère l'utilisation d'un carré de 100 comme support de calcul. L'enseignante choisit d'intégrer cet outil au premier niveau, pour l'ensemble des élèves, car il peut bénéficier à tous.

Cet exemple illustre la dynamique progressive des pratiques d'enseignements-apprentissages. Il est essentiel de souligner que le recours au deuxième niveau n'est pas systématique et que l'intervention du troisième niveau reste exceptionnelle.

III. PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Une fois les grandes orientations définies, il s'agit de les concrétiser à travers un ensemble cohérent de principes pédagogiques visant à les préciser, les opérationnaliser et en traduire les effets dans les pratiques.

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

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

L'analyse des situations où une partie des élèves ne parvient pas à entrer dans les apprentissages amène à interroger les effets des pratiques d'enseignements-apprentissages notamment sous l'angle des mécanismes susceptibles de produire ou de renforcer les inégalités, parfois de manière non intentionnelle.

Responsabiliser sans culpabiliser

Il ne s'agit pas d'attribuer la responsabilité des difficultés scolaires aux enseignant-es dont l'engagement au quotidien est central, ni aux familles qui, le plus souvent, évoluent à distance des codes scolaires. Le regard critique ne vise donc pas les acteurs, mais le système éducatif dans son ensemble, de la formation initiale à la formation continue en passant par les injonctions institutionnelles et leurs effets parfois peu interrogés.

Cette posture réflexive implique notamment de :

- A. Porter un regard critique sur les effets des pratiques
- B. Développer des gestes professionnels conscients
- C. Identifier les éléments qui contribuent à la posture d'appropriation
- D. Concevoir des dispositifs permettant de développer cette posture

A. Porter un regard critique sur les effets des pratiques

Certaines logiques pédagogiques dominantes, parfois perçues comme des évidences (situations attractives, mises en activité systématique, travail de groupes...), méritent d'être interrogées car elles peuvent produire des effets contraires aux intentions initiales.

Six logiques dominantes à interroger :

La logique de production, qui valorise la réussite de la production au détriment de l'apprentissage réel.

La logique d'accumulation, qui suppose que la répétition d'exercices suffit à apprendre.

La logique du cours dialogué, qui repose sur quelques élèves moteurs et peut transformer l'apprentissage en jeu de devinettes.

La logique d'attractivité, qui risque de détourner l'attention des enjeux d'apprentissage au profit du contexte ou du support.

La logique de surétayage, qui simplifie excessivement les tâches et réduit les exigences pour certains élèves.

La logique de sous-étayage, qui laisse les élèves sans repères suffisants pour comprendre les attentes.

B. Développer des gestes professionnels conscients

Face aux effets potentiellement différenciateurs de certaines pratiques, c'est-à-dire creusant les écarts entre les élèves, il est nécessaire de développer une posture professionnelle consciente et réflexive visant à limiter ces écarts.

Cela implique notamment de :

- anticiper les risques de malentendus ;
- distinguer clairement « faire » et « apprendre » ;
- rendre explicites les enjeux d'apprentissage ;
- confronter tous les élèves aux mêmes exigences ;
- prendre en compte les erreurs comme objets d'apprentissage ;
- éviter de s'appuyer exclusivement sur certains élèves moteurs ;
- garantir l'engagement de chaque élève dans la tâche.

Ces gestes professionnels doivent être pensés en amont et mobilisés avant, pendant et après les apprentissages, afin de favoriser chez les élèves une posture cognitive et langagière orientée vers l'apprentissage. Ils concernent notamment la gestion des échanges, le cadrage des tâches, le traitement de l'erreur et l'organisation des modalités de travail.

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

Développer une posture d'appropriation chez tous les élèves suppose d'identifier ce qui la constitue, souvent de manière implicite.

Sans prétendre à l'exhaustivité, cette posture repose notamment sur la capacité à :

- Identifier les enjeux d'apprentissage au-delà de la tâche.
- S'approprier les critères de réussite et pouvoir dire par soi-même si une production est réussie ou non.
- Etablir des liens entre les apprentissages
- Adopter des postures adaptées aux tâches proposées : 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.
- Communiquer, expliquer, justifier, argumenter sa pensée, oralement ou par écrit.
- Mobiliser les savoirs de manière pertinente
- Identifier ce qui doit être retenu et réutilisé

Pourquoi cette posture reste-elle souvent invisible ?

Cette posture d'appropriation est souvent difficile à identifier car elle est devenue implicite pour de nombreux enseignant-es, familiarisés très tôt avec les codes scolaires. Par conséquent, il leur est parfois difficile de percevoir les obstacles rencontrés par les élèves qui ne disposent pas de ces repères implicites.

D. Concevoir des dispositifs favorisant la posture d'appropriation

Une fois cette posture identifiée, il s'agit de la développer chez les élèves à travers des dispositifs spécifiques leur permettant de passer du « faire » au « comprendre ». 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'apprentissage⁵.

Parmi ces dispositifs, on peut citer :

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

Ces démarches visent à rendre les élèves capables d'interpréter les tâches scolaires comme de véritables situations d'apprentissage.

2. PRINCIPE 2 | Gérer l'hétérogénéité des élèves

La gestion de l'hétérogénéité des élèves constitue une contrainte propre à l'enseignement collectif et un enjeu professionnel majeur pour chaque enseignant-e.

Deux fondements guident cette gestion :

- A. Passer d'une approche centrée sur les profils à une approche centrée sur les conceptions des élèves
- B. Considérer l'erreur comme un levier indispensable aux apprentissages

A. Passer d'une gestion des profils à une gestion des conceptions des élèves

De nombreux discours éducatifs invitent à prendre en compte la diversité des élèves, sans toujours préciser de quelle diversité il s'agit. Dans cette perspective, le projet pédagogique propose de s'éloigner d'une différenciation a priori, basée sur des caractéristiques externes aux apprentissages, telles que les profils d'apprentissage ou les « intelligences multiples », souvent associées à des formes de catégorisation des élèves (faibles, forts, lents, rapides...).

Ces modèles, aujourd'hui largement remis en question par la recherche, présentent le risque d'enfermer les élèves dans des fonctionnements supposés. Or, l'école a précisément pour mission de favoriser l'émancipation en permettant à chacun et chacune de développer des compétences variées, au-delà de ses dispositions initiales.

Cela n'exclut pas de varier les modalités d'enseignement en mobilisant, à des moments pertinents, différents canaux (auditif, visuel, kinesthésique) ni de valoriser la diversité des talents dans l'ensemble des domaines du tronc commun.

⁵ 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

Dans cette optique, la première diversité à prendre en considération est celle des représentations que les élèves construisent à propos des objets d'apprentissage. On parle alors d'**hétérogénéité didactique**, caractérisée par :

- l'écart entre ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils ont à apprendre
- la diversité des conceptions des élèves face à un même objet d'apprentissage.

S'appuyer sur cette hétérogénéité implique plusieurs étapes :

1- Identifier les représentations des élèves

Il s'agit d'abord de mettre en évidence les conceptions initiales des élèves à partir de tâches communes, les confrontant aux mêmes enjeux d'apprentissage.

Pourquoi ne pas simplement transmettre directement les « bonnes » réponses ? Parce que l'émancipation passe par la remise en question de ses propres représentations. Ignorer celles-ci reviendrait à les remplacer sans compréhension, au risque d'installer une adhésion superficielle aux savoirs scolaires. Dans une perspective non dogmatique, il est donc essentiel de partir des conceptions des élèves.

2- Confronter et travailler les représentations.

Les conceptions des élèves étant diverses, elles doivent être mises en discussion afin de faire émerger des questionnements. Toutefois, cette confrontation ne suffit pas à elle-seule.

Le rôle de l'enseignant-e est d'accompagner ce processus en sélectionnant les productions pertinentes, en mettant en évidence les obstacles ou les stratégies intéressantes, et en apportant des éléments complémentaires (documents, exemples, démarches expertes adaptées au niveau des élèves). Le moment d'institutionnalisation — où les élèves identifient ce qu'il faut retenir et réinvestir — est ici central.

Construire une représentation plus élaborée

À partir de leurs conceptions initiales et des apports proposés par l'enseignant-e (un texte, une carte, une procédure de calcul...), les élèves élaborent progressivement une compréhension plus structurée et partagée des savoirs.

3- Une indispensable nuance

Prendre en compte l'hétérogénéité didactique ne signifie pas d'exclure toute diversification a priori. Dans certaines situations - élèves allophones, troubles sensoriels, écarts importants de niveaux - des adaptations spécifiques restent nécessaires.

B. Considérer l'erreur comme un levier d'apprentissage

Dans cette perspective l'erreur ne doit pas être perçue comme un échec, mais comme un indicateur précieux des conceptions des élèves. Elle s'inscrit comme étape naturelle, inhérente à tout apprentissage. Si l'ensemble des élèves réussit d'emblée les tâches proposées, cela signifie qu'elles n'offrent pas de réel potentiel d'apprentissage. Tout apprentissage implique donc d'adopter une posture d'essai-erreur, de (re)mobiliser ses connaissances pour en constater les limites et de les faire évoluer vers des conceptions plus construites.

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

Traitement de l'erreur

Aborder la question du traitement de l'erreur peut effrayer les enseignant-es. Certain.es craignent, à juste titre, les conséquences de l'exposition d'une erreur commise par un ou une élève devant l'ensemble de la classe. Il convient toutefois de préciser que ce traitement doit être mené avec toute la prudence et la bienveillance nécessaires. L'erreur doit être présentée aux élèves comme un signe d'engagement dans la tâche, reconnue collectivement pour sa valeur formative et contributive aux apprentissages de tous et non comme un motif de stigmatisation de celui ou celle qui l'a commise.

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

Adapter les exigences revient à différencier les parcours cognitifs et, ce faisant, à creuser inévitablement les écarts entre les élèves⁶. Lutter contre les inégalités scolaires suppose donc de confronter l'ensemble des élèves aux mêmes exigences.

Adapter, diversifier : prudence !

Une diversification a priori peut conduire, parfois de manière invisible, à la constitution de filières au sein même des classes. Les élèves ne sont alors plus confronté-es aux mêmes exigences ni aux mêmes apprentissages ce qui aboutit à un enseignement à plusieurs vitesses. Or, si on ne peut nier que des élèves n'avancent pas tous au même rythme, on ne peut accepter que certain-es n'aient pas accès aux mêmes savoirs exigeants et consistants.

Ainsi, les élèves doivent être confronté-es, dans un premier temps, aux mêmes exigences. Des groupes de besoin peuvent ensuite être mis en place pour répondre à une hétérogénéité des rythmes et des modes d'appropriation.

L'enjeu central de ce projet pédagogique est donc de garantir une réelle exigence commune sans pour autant adapter les tâches à la baisse sur les élèves en difficulté.

Cette ambition repose sur une visée émancipatrice, qui se traduit notamment par :

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

Ces deux principes structurent des séquences didactiques ambitieuses permettant aux élèves de s'approprier les contenus des référentiels.

Par ailleurs, il n'existe pas de catégorie figée d'élèves « en difficulté ». Dans une logique d'éducabilité, chaque élève est capable de progresser et d'accéder à des savoirs, des savoir-faire et des compétences exigeants.

Confronter l'ensemble des élèves aux mêmes exigences sans niveler par le bas suppose alors 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 spirulaires
- C. Confronter l'ensemble des élèves à toutes les catégories de tâches
- D. Anticiper les obstacles et mettre en évidence les stratégies efficaces

⁶ 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 appropriation solide des contenus ne peut se faire au détriment de l'un de ces trois pôles. Les savoirs doivent être articulés aux savoir-faire et aux compétences, et 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.

Articuler savoirs instrumentaux et savoirs explicatifs

Un savoir instrumental permet de réaliser une tâche et d'obtenir un résultat. Un savoir explicatif permet de comprendre le fonctionnement de cette tâche et d'en expliquer la validité

Dimension instrumentale | Les élèves apprennent à effectuer des opérations de base (addition, soustraction...)

Dimension explicative | Ils-Elles comprennent le fonctionnement de ces opérations et comment elles peuvent être appliquées à des situations concrètes (achats ou mesure de distances...)

B. Articuler les attendus et développer des apprentissages spirales

Les savoirs, savoir-faire et compétences au sein d'une même discipline doivent être mis en relation et travaillés conjointement afin de créer des liens entre les différents attendus. Des articulations interdisciplinaires peuvent également être envisagées lorsqu'elles sont pertinentes.

Ce projet pédagogique s'inscrit pleinement dans une approche spiralaire des apprentissages.

Celle-ci permet de revenir régulièrement sur les notions au cours de la scolarité afin d'en consolider la compréhension et d'en approfondir progressivement la maîtrise.

Les programmes d'étude du réseau de l'enseignement officiel subventionné proposent de nombreuses séquences didactiques illustrant cette logique d'articulation, en explicitant les choix didactiques et leur mise en œuvre.

C. Confronter les élèves à toutes les catégories de tâches

Les tâches scolaires sont diverses : mémorisation des savoirs, automatisation de procédures, application de démarches, transfert dans un nouveau contexte, recherche, résolution de problèmes complexes, découverte, etc.

L'école contemporaine, plébiscitant la formation de l'esprit et insistant sur la pensée critique, réflexive et autonome, tend parfois à hiérarchiser ces tâches en valorisant uniquement celles jugées « complexes ». Il est pourtant essentiel de confronter l'ensemble des élèves à toutes ces catégories, sans les opposer ni les hiérarchiser.

Chaque type de tâche contribue aux apprentissages. La mémorisation et l'automatisation, par exemple, doivent être enseignées dans une logique d'appropriation et non déléguées au travail hors classe.

Il s'agit donc d'apprendre en classe à identifier ce qu'il faut mémoriser, à automatiser certaines procédures et à utiliser des stratégies efficaces, puis de transférer ces acquis dans des situations nouvelles.

L'écueil à éviter consiste à réserver les tâches complexes aux élèves les plus à l'aise, tout en cantonnant les autres à des exercices de reproduction.

D. Anticiper les obstacles et rendre visibles les stratégies efficaces

Confronter les élèves aux mêmes exigences suppose d'anticiper les obstacles, dès la conception des tâches, ainsi que les stratégies attendues pour les dépasser. En confrontant les élèves à ces obstacles et en analysant différentes stratégies, il devient possible de les expliciter et de les rendre accessibles à tous. Il est ensuite essentiel de formaliser les éléments à retenir et de les faire approprier, notamment par des phases de pratique guidée. Enfin, il convient de proposer aux élèves des situations variées permettant le transfert des apprentissages dans différents contextes.

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

L'un des principaux défis auxquels sont confrontées les équipes éducatives est de concilier une double injonction : permettre à l'ensemble des élèves d'atteindre les attendus des référentiels, tout en tenant compte des rythmes et des particularités de chacun·e. Cette tension peut conduire à 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 » et sur une représentation pyramidale des pratiques, ce projet pédagogique propose une mise en œuvre de la différenciation fondée sur la rationalité et la soutenabilité.

Les principes de différenciation s'inscrivent dans une logique de progression des pratiques d'enseignements-apprentissages et se déclinent en quatre niveaux :

- A. Un regard réflexif sur les effets différenciateurs contreproductifs
- B. Une gestion de l'hétérogénéité didactique (1^{er} niveau)
- C. Une différenciation a posteriori pour réguler les apprentissages (2^e niveau)
- D. Des interventions pour les difficultés récurrentes et persistantes (3^e niveau)

A. Un regard réflexif sur les effets différenciateurs contreproductifs

Si la différenciation vise à répondre à l'hétérogénéité des élèves, de nombreuses recherches montrent qu'elle peut paradoxalement renforcer les écarts.

Ces effets proviennent souvent de pratiques peu questionnées : simplification des contenus, morcellement des tâches ou surétayage pour les élèves identifié·es en difficulté.

Certaines formes explicites de différenciation (groupes de niveaux, remédiations externes à la classe) peuvent également accentuer les inégalités.

On peut distinguer deux formes de différenciation contreproductives :

Différenciation passive : pratiques ordinaires qui produisent des écarts sans intention explicite.

Différenciation active : pratiques intentionnelles visant à réduire les écarts, mais qui finissent par les renforcer.

Une vigilance particulière est donc nécessaire face à la différenciation a priori des contenus, processus, productions et structures⁷, car elle peut conduire à des parcours inégalement exigeants.

⁷ Dechamboux, L., & Mottier Lopez, L. (2019). Modéliser la différenciation des situations d'apprentissage dans le cadre de la microculture de classe.

Contenus : risque d'individualisation et de perte de progression commune.

Processus : nécessité de revenir régulièrement à une tâche commune pour garantir les apprentissages.

Productions : attention au passage de l'aide vers la dépendance.

Structures : vigilance sur les dispositifs (groupes, tutorat), qui doivent répondre à une intention pédagogique claire et être enseignés aux élèves.

B. Une gestion de l'hétérogénéité didactique (1^{er} niveau)

Différencier consiste à tenir compte des différences entre élèves sans les essentialiser ni les enfermer dans des profils figés (fort/faible, rapide/lent, etc.).

Ce projet privilégie une approche fondée sur l'hétérogénéité didactique, c'est-à-dire sur la manière dont les élèves se représentent les objets d'apprentissage. Il s'agit donc d'une différenciation a priori centrée sur les apprentissages eux-mêmes, et non sur des catégories d'élèves.

C. Une différenciation a posteriori pour réguler les apprentissages (2^e niveau)

La différenciation a posteriori intervient après l'enseignement, notamment dans des dispositifs d'accompagnement personnalisé. Elle vise à réguler les apprentissages sans isoler les élèves du groupe classe.

Quelques dispositifs possibles :

Le coenseignement : deux enseignant·es interviennent ensemble dans une classe pour mieux accompagner les élèves. Cette stratégie d'enseignement peut être permanente ou ponctuelle.

La table d'appui : soutien ponctuel animé par l'enseignant·e, intégré au fonctionnement de la classe et destiné à un sous-groupe d'élèves rencontrant une difficulté dans la classe.

Les groupes de besoin : regroupement d'élèves autour de difficultés communes, sans constituer des groupes de niveaux. Cela permet à l'enseignant·e de travailler à partir d'objectifs précis.

Le plan de travail : travail autonome planifié sur une ou deux semaines, souvent sur des exercices d'entraînement ou de consolidation.

Le tutorat entre élèves : entraide structurée et formalisée entre pairs. 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 des dispositifs de remédiation externe à la classe qui peuvent fragiliser les apprentissages en créant des discours parallèles et en excluant certains élèves des apprentissages collectifs.

D. Des interventions pour les difficultés récurrentes et persistantes (3^e niveau)

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 peut être nécessaire, en collaboration avec des partenaires externes (sociaux, médicaux ou paramédicaux).

Plusieurs points de vigilance s'imposent :

Contextualiser les difficultés : les analyser en situation d'apprentissage en classe et non de manière isolée. 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.

Éviter l'essentialisation : ne pas réduire l'élève à un diagnostic. Les diagnostics permettent aux 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.

Refuser les protocoles automatiques : il n'existe pas de réponses standardisées applicables à tous les cas. Il s'agit d'objectiver progressivement les adaptations et aménagements qui soutiennent réellement l'élève dans ses apprentissages.

Inscrire les aménagements dans le collectif : adapter en tenant compte du fonctionnement de la classe. 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 le désétayage : prévoir dès le départ la possibilité de retirer progressivement les aides. 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 : les adaptations utiles à certains peuvent bénéficier à l'ensemble des élèves.

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

Face aux inégalités de notre système éducatif, notamment pour élèves les plus éloigné·es de la culture scolaire, enseigner explicitement les attendus de l'école apparaît comme une nécessité largement reconnue.

Souvent présentée comme une solution universelle, l'explicitation recouvre pourtant des pratiques diverses qu'il convient de préciser.

Elle peut être analysée à travers quatre questions essentielles :

- A. Que faut-il expliciter ?
- B. Quand expliciter ?
- C. Qui explicite ?
- D. Comment expliciter ?

A. Que faut-il expliciter ?

Développer des savoirs explicatifs ne signifie pas que les élèves doivent toujours (re)construire seuls les notions. L'enseignant-e reste un.e spécialiste de l'explication : il ou elle explicite, modélise des raisonnements experts et propose des démarches structurées (pas-à-pas, fiches de procédure, pratique guidée...)

L'explicitation peut porter sur différents éléments :

- **Les buts de la tâche** : Que fait-on et Pourquoi ? (À distinguer des procédures et savoirs en jeu)
- **La posture attendue** : s'agit-il d'appliquer, de transférer, de découvrir ? Faut-il reproduire ou réfléchir ?
- **Le cadre de l'activité** : consignes, attendus, clarification de la tâche pour éviter les malentendus.
- **Les procédures et démarches** : méthodes, stratégies, raisonnements disciplinaires 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** : vocabulaire, mais aussi structuration de la pensée et de l'argumentation pour que les élèves deviennent des utilisateurs-rices compétent-es de la langue.
- **Les attendus** : savoirs, savoir-faire et compétences des référentiels.
- **La posture d'appropriation** : capacité à comprendre ce qu'on apprend, à évaluer sa réussite, à mobiliser les savoirs de manière pertinente. 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...

Un enjeu central : rendre visible la posture d'appropriation

Dans les pratiques de classe, les règles de comportement (se taire, lever la main...) sont souvent très explicites, tandis que les règles d'appropriation restent implicites et échappent à de nombreux et nombreuses élèves.

Or, réussir à l'école ne dépend pas uniquement du respect des normes comportementales, mais surtout de la capacité à adopter une posture intellectuelle adaptée. Cette posture doit donc être enseignée explicitement.

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.

Il est ainsi essentiel de :

- relier les règles de comportement à leur sens ;
- distinguer clairement les règles de fonctionnement et les exigences intellectuelles.

Une activité d'écoute en maternelle	
Règles de comportement nécessaires au bon déroulé de l'activité	Éléments qui permettent de développer une posture d'appropriation
• Être silencieux.se pour pouvoir entendre l'histoire racontée et ne pas gêner les autres qui écoutent l'histoire • Être attentive.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.	• 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 ; les différents lieux de l'histoire et les moments de l'histoire pour pouvoir la raconter avec mes mots.

B. Quand expliciter ?

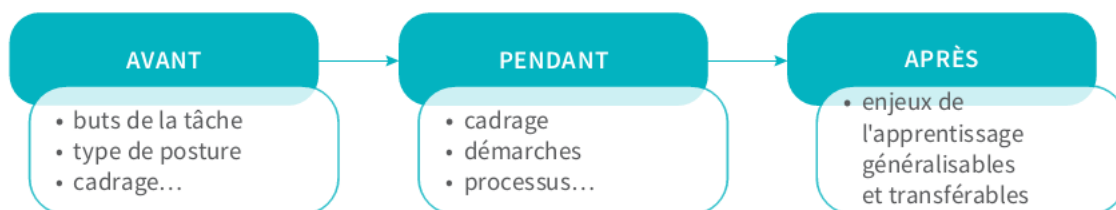
L'explicitation intervient à différents moments de l'apprentissage :

Avant : clarifier les objectifs et les enjeux ;

Pendant : ajuster, guider, rendre visibles les stratégies ;

Après : formaliser, stabiliser et institutionnaliser les apprentissages.

Se limiter à une explicitation initiale est insuffisant : elle doit accompagner l'ensemble du processus d'apprentissage.



C. Qui explicite ?

L'explicitation ne relève pas uniquement de l'enseignant.e. Elle doit être partagée :

- L'enseignant.e : 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 son choix, argumenter...

Cette mise en circulation de la parole favorise l'appropriation des apprentissages.

D. Comment expliciter ?

L'explicitation ne se réduit pas à la verbalisation.

Si le langage est central, il ne suffit pas à lui seul, notamment pour les élèves les moins familiers avec les codes scolaires.

Éviter une dérive dogmatique

L'explicitation ne doit pas devenir un discours d'autorité (« c'est comme ça parce que l'école le dit ») au risque de s'opposer à la visée émancipatrice de l'école. Elle doit au contraire s'appuyer sur les représentations des élèves pour les faire évoluer vers des savoirs plus construits.

Quelques leviers d'explicitation

- **Expliquer** : montrer, guider, accompagner pas à pas, rendre visible sa pensée ;
- **Cadrer** : faire expliciter, rappeler, reformuler, préciser les attendus ;
- **Conserver des traces** : démarches, stratégies, évolution des conceptions ;
- **Concevoir des tâches explicites** : rendre visibles les savoirs, les obstacles, les postures attendues

Une pratique à nuancer

L'explicitation peut prendre des formes variées, du modelage à la pratique guidée en passant par des dispositifs comme le journal des apprentissages. Elle doit donc être pensée de manière complémentaire et adaptée aux objectifs visés.

Deux filtres pour guider les pratiques

- Les dispositifs et pratiques permettent-ils aux élèves d'accéder aux savoirs explicatifs au-delà de la simple exécution ?
- Les dispositifs et pratiques favorisent-ils une **posture d'appropriation**, et non une simple conformité aux attentes ?

6. PRINCIPE 6 | Évaluer au service des apprentissages

L'évaluation est à la fois une composante du processus d'apprentissage et un dispositif qui lui attribue une valeur. Cette valeur ne peut se limiter à une simple note : elle doit constituer une source d'informations précieuse, tant pour l'enseignant-e que pour les élèves.

Elle agit avant tout comme un **feedback** permettant de situer le niveau de compréhension, de cibler les obstacles et de réguler les apprentissages.

Dans cette perspective, l'évaluation ne peut être envisagée comme un simple levier de motivation. Réduite à cet usage, elle risque de transformer l'élève en « comptable » de ses résultats, calculant ses efforts en fonction d'une note minimale à atteindre.

Une telle logique éloigne des enjeux d'apprentissage et de la motivation intrinsèque.

Les principes pédagogiques de l'évaluation s'articulent autour de trois axes :

- A. L'alignement pédagogique
- B. L'évaluation comme outil diagnostique et formatif
- C. L'évaluation sommative

A. L'alignement pédagogique

Dans une perspective émancipatrice, l'évaluation doit :

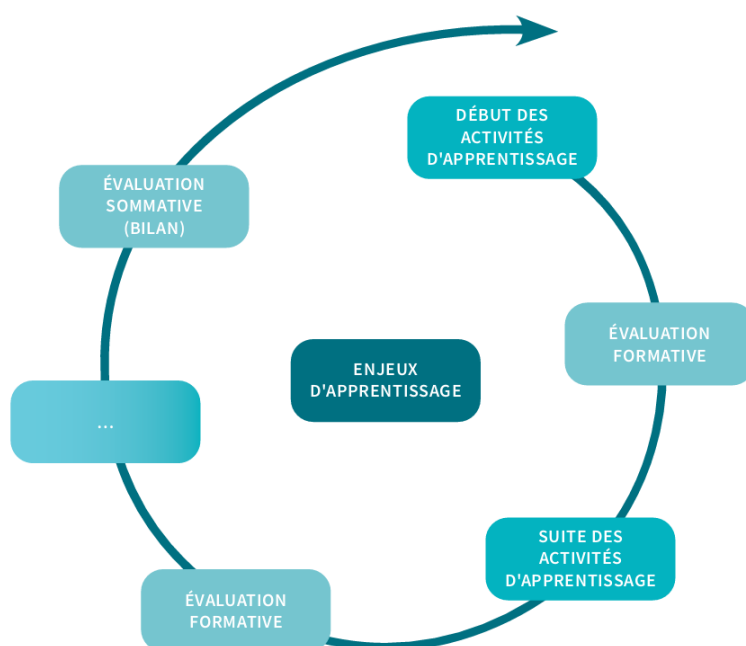
- porter sur **ce que l'élève a appris**, et non sur ce qu'il ou elle est ;
- porter sur **ce qui a été appris à l'école**, et non sur des acquis extérieurs.

L'alignement pédagogique désigne la cohérence entre :

- les objectifs d'apprentissage,
- les activités proposées,
- les modalités d'évaluation.



Toutefois, cette schématisation pourrait laisser entendre que l'évaluation s'opère systématiquement en fin d'apprentissage. Au contraire, elle doit être intégrée tout au long du processus d'apprentissage. Multiplier les temps d'évaluation formative au cœur des activités permet à l'enseignant-e d'ajuster en continu ses pratiques : prolonger une phase de pratique guidée, revenir sur une notion ou, au contraire, avancer lorsque les acquis sont stabilisés.



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

L'évaluation permet de situer qualitativement le niveau d'appropriation des élèves. Elle permet 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.

Une évaluation formative pertinente doit donc être conçue pour rendre visibles les obstacles rencontrés par les élèves. Chaque item doit avoir une fonction claire et produire une information exploitable.

Quelques modalités possibles :

- Observer l'activité des élèves, faire verbaliser leur raisonnement (explicitation et métacognition)
- Utiliser des grilles critériées basées sur les indicateurs de réussite (par exemple, dans les productions d'écrit).
- Construire une évaluation où chaque item cible une compétence précise.
- Mobiliser différentes formes d'évaluation : par l'enseignant-e, par les pair-es ou autoévaluation.

L'enjeu est de produire des informations à la fois quantitatives **et surtout qualitatives**, directement utiles à la régulation des apprentissages.

C. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative recouvre deux dimensions complémentaires :

- dresser un **bilan des apprentissages** à l'issue d'une séquence ;
- éventuellement attribuer une **note chiffrée**.

Au-delà de la note, elle permet d'apprécier la compréhension globale des élèves et d'orienter les décisions pédagogiques.

Trois situations peuvent alors se présenter :

- une majorité d'élèves n'a pas compris : un retour collectif est nécessaire ;
- les objectifs sont globalement atteints : la progression peut se poursuivre ;
- quelques élèves rencontrent des difficultés : une différenciation ciblée est à mettre en place.

Des points ou pas de points ?

La question essentielle n'est pas tant celle de la notation que celle de l'usage de l'évaluation. Trop souvent, celle-ci se limite à l'attribution d'une note, sans impact réel sur les apprentissages.

Par ailleurs, l'évaluation sommative peut renforcer le cloisonnement des savoirs si elle segmente excessivement les notions.

Dans ce cas, les élèves ne sont pas amenés à identifier eux-mêmes les savoirs à mobiliser.

Il est donc essentiel de proposer des situations qui sollicitent cette capacité d'identification.

Exemple

Après avoir enseigné les grandeurs proportionnelles, on peut demander aux élèves d'identifier, parmi plusieurs situations, celles qui relèvent de cette notion.

Il ne s'agit pas de résoudre les exercices, mais d'expliquer et d'argumenter en quoi la notion de grandeurs proportionnelles est pertinente ou non dans le cadre présenté.

De même, des évaluations intégrant plusieurs notions peuvent être proposées, avec un travail explicite préalable sur l'identification des savoirs à mobiliser.

IV. 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. Anthropos.
- 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.