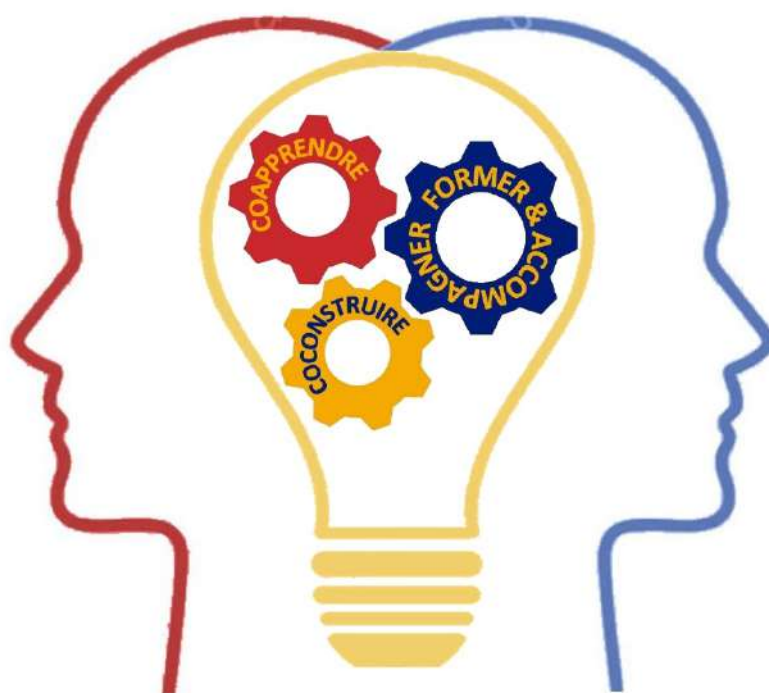




WALLONIE-BRUXELLES  
ENSEIGNEMENT

## Les cahiers de WBE

N°3 : La différenciation



### OUVRIR UNE FENÊTRE SUR WBE

Régulièrement et en fonction des actualités, WBE vous propose des cahiers qui ouvrent une fenêtre sur ce qui se fait dans notre Pouvoir Organisateur.

### DÉCOUVRIR DES SOURCES D'INSPIRATION

Ces cahiers ont pour objectif d'être des sources d'inspiration pour les équipes. Selon les orientations, gardons le cap et adaptons-nous !

### COLLABORER ET COOPÉRER

Nous vous proposons d'explorer, d'expérimenter, de réfléchir et de créer ensemble afin de relever les grands défis de demain.

## L'édito : A l'ensemble des personnels de l'éducation de WBE

Chères et chers collègues,

Après le premier numéro des « Cahiers de WBE » paru en juin 2021 sur le projet ADEN et le deuxième paru en novembre sur le GAAPE, voici le numéro trois de cette initiative WBE, un format long et lié à l'actualité de l'enseignement.

Ces publications régulières ont pour vocation de faire le point ou de se questionner sur une thématique et/ou un projet, réfléchis et travaillés au sein de WBE.

Fenêtres sur l'actualité de l'enseignement, les cahiers sont à découvrir pour nourrir la réflexion, inspirer les pratiques professionnelles, s'orienter et garder le cap.

Les Cahiers de WBE constituent ainsi un laboratoire d'idées, un lieu d'échange et de partage qui permet à chacun de s'approprier la réflexion, mais aussi de la mettre en pratique.

Ce troisième numéro présente les « Trois jours pour apprendre ensemble », une initiative de la DGPAP pour former les équipes de formation et d'accompagnement de WBE à la différenciation pédagogique. Différencier pour plus d'équité est l'orientation donnée par WBE dans ses écoles pour les années à venir afin de lutter contre le décrochage scolaire en pérennisant les pratiques de la différenciation pédagogique à tous les niveaux.

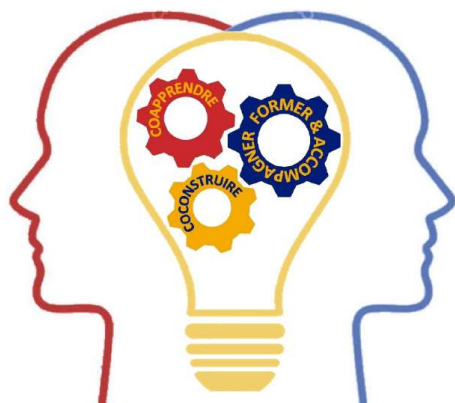
Nous vous souhaitons une lecture inspirante.

**Catherine Guisset**  
*Directrice générale du Pilotage  
et des Affaires pédagogiques*

**Julien Nicaise**  
*Administrateur général*

## Table des matières

1. Trois jours pour apprendre ensemble .....	4
2. Différenciation structurelle et différenciation pédagogique .....	5
3. Le tronc commun, une opportunité pour la différenciation pédagogique .....	8
4. Malentendus scolaires, quand la culture scolaire nous égare .....	10
5. L'enseignant, un passeur entre l'élève et le savoir .....	13
6. Vers un enseignement différencié à WBE.....	16



# 1. Trois jours pour apprendre ensemble

La Direction générale du Pilotage et des Affaires Pédagogiques a organisé, au bénéfice de ses équipes de formateurs, de Conseiller au Soutien et à l'Accompagnement et de chargés de mission pédagogique, trois jours pour apprendre ensemble. L'objectif de cet événement était de permettre aux acteurs pédagogiques de WBE de **bénéficier de l'état de la recherche sur la différenciation pédagogique pour former et accompagner les écoles dans les défis de demain.** Des

chercheurs de l'ULB, de l'UMons, de l'ULiège, en partenariat avec des équipes de l'UNamur, de l'UCLouvain et de Hautes écoles, ont animé ces journées autour de grandes thématiques et de recherches-actions organisées en FWB. Les conférences étaient suivies d'un ou de plusieurs ateliers de réflexion et d'appropriation en lien étroit avec leur contenu théorique et l'état actuel de la recherche.

Ainsi, WBE souhaitait permettre aux équipes chargées de soutenir les pédagogies mises en oeuvre dans les écoles, de construire une vision partagée de la différenciation afin de nourrir leurs interventions sur le terrain.

Les grands thèmes abordés : différenciation et tronc commun, différenciation en mathématique et en lecture, différenciation et travail collaboratif, transfert des compétences, évaluations diagnostiques, pédagogie différenciée et pédagogie différenciatrice, malentendus socio-cognitifs, RCD, personnalisation et différenciation.

## 28 OCTOBRE 2021

L'équipe de recherche EQUALE (Evaluation et Qualité de l'Enseignement) de l'ULiège, en partenariat avec l'UNamur, l'UCLouvain et des Hautes écoles, ont présenté les résultats de leur recherche-action sur la différenciation dans le tronc commun.

**Alternance de conférences et d'ateliers d'appropriation et de réflexion.**

## 29 OCTOBRE 2021

L'équipe de recherche de Sabine KAHN et Bernard REY de l'ULB a présenté la différenciation pédagogique sous l'angle de la difficulté scolaire comme inhérente à la rencontre entre l'élève et le savoir enseigné à l'école.

**Alternance de conférences et d'ateliers d'appropriation et de réflexion.**

## 18 NOVEMBRE 2021

L'équipe de recherche de Natacha DUROISIN de l'UMons a présenté les types et intérêts des évaluations pour la différenciation pédagogique ainsi que les notions de remédiation-consolidation-dépassement (RCD) en contexte d'accompagnement personnalisé.

**Alternance de conférences et d'ateliers d'appropriation et de réflexion.**

## 2. Différenciation structurelle et différenciation pédagogique

La **différenciation structurelle**, longtemps expérimentée dans les écoles, relève d'une logique de séparation et non d'inclusion. En effet, elle constitue un système, organisé sur le long terme, qui part du principe que les élèves en difficulté doivent être séparés des autres et accompagnés dans un processus de remédiation ou de groupes de niveaux.

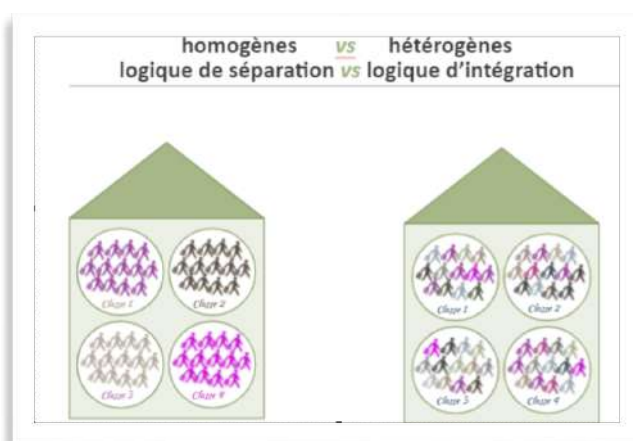


La **politique du redoublement**, dénoncée par les enquêtes de l'OCDE et que le Pacte pour un enseignement d'excellence aspire à voir disparaître, relève de cette même logique de **séparation**. Or, aucune recherche en pédagogie n'a pu attester de l'efficacité de la différenciation structurelle et les grandes enquêtes internationales (PISA) démontrent une corrélation forte entre différenciation structurelle et iniquité.

La différenciation structurelle peut être verticale, il s'agit essentiellement du redoublement, ou horizontale, il s'agit des filières précoces, des classes de niveau et de la remédiation structurelle.

A contrario, la **différenciation pédagogique** relève d'une logique de l'inclusion ou de l'intégration. Elle concerne tous les élèves, quel que soit leur niveau, elle est temporaire et flexible.

Ainsi, le Pacte pour un enseignement d'excellence prône le RCD<sup>1</sup> (Remédiation/consolidation/dépassement) en contexte d'accompagnement personnalisé dans des classes hétérogènes, ces dispositifs ont pu être mis en place dans les écoles en partant d'épreuves diagnostiques qui permettent d'orienter les élèves en fonction de leurs besoins.



<sup>1</sup> Avis n°3, p 227. [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=14928&do\\_check=RRGYKNCGHJ](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ)

La **différenciation pédagogique** est un terme inventé par Louis Legrand, pédagogue dans la mouvance de l'École Nouvelle<sup>2</sup> dans les années 80. Pour lui, différencier l'enseignement, c'est prendre en compte la réalité individuelle de l'élève pour y conduire.<sup>3</sup>

« Les pratiques de différenciation permettent notamment de contribuer à l'objectif de maîtrise des acquis de base par tous, en particulier dans le cadre du schéma RCD évoqué ci-dessus. Les pratiques de différenciation peuvent revêtir des formes personnelles ou collectives. Il conviendra de réaliser un inventaire des stratégies de différenciation qui pourraient être intégrées dans les Plans de pilotage des écoles et d'évaluer leurs impacts : différenciation simultanée ou successive ; processus d'enseignement-apprentissage ; structures et organisation des classes (temps et espaces, dont les classes verticales, groupements collaboratifs des élèves, tutorats entre pairs exercés sous la supervision de l'enseignant.) ; contenus, ressources, tâches et produits »  
Avis n°3

Par ailleurs, elle est définie dans le code de l'enseignement comme « des **démarches qui consistent à varier les moyens, les dispositifs et les méthodes, pour amener les élèves à atteindre au minimum les attendus annuels visés dans les référentiels, en tenant compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves**<sup>4</sup>.

En Belgique, le décret relatif à la **promotion d'une école de la réussite** dans l'enseignement fondamental<sup>5</sup>, publié en 1995 met en évidence les trois axes à favoriser pour permettre « une école de la réussite ». Il s'agit de la continuité des apprentissages, de l'évaluation formative et de la pédagogie différenciée.

L'avis n° 3 quant à lui prône une **généralisation de la pédagogie différenciée**<sup>6</sup> en particulier pour lutter contre le décrochage scolaire et répondre à l'hétérogénéité des profils d'apprentissage des élèves.

La pédagogie différenciée est **une pédagogie des processus**, « elle met en oeuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés. »<sup>7</sup> Elle demande donc d'avoir pu identifier les besoins des élèves au préalable via des évaluations diagnostiques par exemple. Il s'agit donc de varier

<sup>2</sup>Langouet, G. (1987). Legrand (Louis).—La Différenciation pédagogique. Revue française de pédagogie, 79(1), 89-91.

<sup>3</sup> Legrand, L. (1995)—Les différenciations de la pédagogie, PUF,Collection «Pédagogues et Pédagogies.

<sup>4</sup> Décret du 3 mai 2019 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun,Art. 2.1.1-1

<sup>5</sup> Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental du 14 mars 1995.

<sup>6</sup> Avis n°3 du groupe central, p 227 [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=14928&do\\_check=RRGYKNCGHJ](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ)

<sup>7</sup>Forget, A. (2017, March). Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe?. In CONFÉRENCE DE CONSENSUS (p. 17).

les moyens, les dispositifs et les méthodes pour atteindre les attendus fixés en tenant compte de l'hétérogénéité des classes et en se basant sur les besoins des élèves qui peuvent évoluer au cours du temps.

Comment mettre en place la différenciation pédagogique dans les classes ?

La plupart des auteurs sont unanimes sur le fait que nous pouvons choisir de différencier en classe selon les contenus, les processus ou les productions.

**Différencier selon les contenus** permet aux élèves de travailler sur des supports différents, par exemple des textes différents sur une même thématique, afin de rendre accessibles à chacun les savoirs et compétences visés.

**Différencier selon les processus** demande à l'enseignant de varier les démarches d'enseignement, par exemple via un enseignement explicite ou via des méthodes de découverte et de tâtonnement, et de proposer des modalités d'apprentissage diversifiées en fonction des spécificités des élèves.

**Différencier selon les productions** permet d'offrir aux apprenants différentes modalités d'expression de leur progression, par exemple un compte-rendu écrit, un exposé oral, un portfolio...

On comprend donc que la différenciation pédagogique est conçue et planifiée en trois temps dans la classe : avant les apprentissages via des évaluations diagnostiques pour identifier les besoins des élèves ainsi que ce qui est « déjà là », pendant les apprentissages en collectif et après les apprentissages via l'évaluation formative et le RCD qui permettent aux élèves de revoir ce qui n'est pas maîtrisé ou d'aller plus loin.

Pour conclure, la pédagogie différenciée constitue donc un véritable défi dans nos écoles aujourd'hui, il s'agit en effet de permettre à tous les élèves d'atteindre les attendus des référentiels tout en respectant leur diversité et en les accompagnant vers l'autonomie.



14 intervenants des universités belges francophones ont répondu présents pour ces trois jours consacrés à la différenciation pédagogique à WBE

### 3. Le tronc commun, une opportunité pour la différenciation pédagogique

Dans le Code de l'enseignement, le tronc commun est défini comme un **continuum pédagogique** : « Toute école organisant l'enseignement fondamental, maternel, primaire ou le degré inférieur de l'enseignement secondaire définit, dans son projet d'école, les moyens qu'elle mettra en oeuvre pour faciliter la transition entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire, d'une part, et entre les deux dernières années de l'enseignement primaire et le degré inférieur de l'enseignement secondaire, d'autre part. » (Code Art 1.5.1.5)

Il s'agit d'un parcours commun pour les élèves jusqu'à l'âge de 15 ans, mis en place afin de **lutter contre le redoublement et les procédures de relégation**, en particulier pour les élèves issus de milieux défavorisés. Or, de nombreuses recherches<sup>8</sup> ont montré l'existence de liens entre l'inégalité des résultats des élèves et l'indice socio-économique (ISE<sup>9</sup>) et ont fait apparaître que notre enseignement en FWB était un des moins équitables d'Europe.

Il existe différentes manières de mesurer le degré de ségrégation sociale d'un système scolaire, toutefois, quelle qu'elle soit, on observe systématiquement **une forte corrélation négative entre ségrégation et indice d'équité**.<sup>10</sup>

Or, lorsqu'on compare au niveau international les données des enquêtes PISA, on peut mettre en évidence l'impact de l'organisation d'un système éducatif, selon une logique de séparation ou une logique d'intégration, sur les écarts de performance des élèves plus ou

## Quelques indicateurs d'iniquité en FWB

**Iniquité socio-économique des résultats scolaires des pays de l'OCDE**

Les scores moyens PISA et statut socio-économique (ISE) des pays de l'OCDE en 2012

Pays	Score PISA (approx.)	Statut ISE (approx.)
Israël	7	1
Indonésie	8	2
Philippines	9	3
Canada	10	4
Chine du Sud	10	5
Israël	10	6
Mexique	10	7
Inde	11	8
Pays-Bas	12	9
Australie	12	10
Royaume-Uni	12	11
Corée	13	12
Finlande	13	13
Israël	14	14
Israël	15	15
Israël	15	16
Israël	15	17
Israël	16	18
Israël	16	19
Israël	17	20
Israël	17	21
Israël	18	22
Israël	18	23
Israël	19	24
Israël	20	25
Israël	20	26
Israël	21	27
Israël	22	28
Israël	23	29
Israël	24	30

1 Index of Economic, Social, and Cultural Status  
SOURCE: PISA 2012

**Les élèves issus de quartiers à ISE faible accumulent plus de retard dès l'enseignement primaire, une différence qui se renforce par la suite**

Part d'élèves à l'heure (Pourcentage)

ISE faible	Niveau primaire			Niveau secondaire		
	1P	6P	5S	1P	6P	5S
Quartile 1	88	69	26			
Quartile 2	91	78	37			
Quartile 3	93	84	44			
Quartile 4	96	88	49			

Différence entre 1<sup>er</sup> et 4<sup>ème</sup> quartile: 8%, 18%, 23%

OCDE, FWB, "Cohésion sociale et éducation", 15 avril 2014

**L'ISE influence le parcours scolaire sur plusieurs dimensions**

ISE faible	Accumulation de retard	Orientation vers le qualifiant	Orientation vers le spectable <sup>1</sup>	Sortie du système
	Pourcentage d'élèves en retard après 10 ans	Pourcentage d'élèves en apprentissage à 15 ans	Pourcentage d'élèves de 15 ans dans le spectacle <sup>2</sup>	Taux de sortie (premier) du système
Quartile 1	31	27	8,8	9,7%
Quartile 2	22	31	6,3	7,5%
Quartile 3	16	25	2,9	6,0%
Quartile 4	12	20	1,9	6,3%

1 Analyse basée sur élèves formés en Belgique pour lesquels l'ISE est disponible  
2 Pourcentage des élèves de 15 ans dans le spectacle en 2012 et 2013 en ce qui concerne le système scolaire de la FWB en 2011 et 2012  
SOURCE: FWB, "Cohésion sociale et éducation", Bruxelles, 15 janvier 2014

<sup>8</sup>Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (164), 55-66.

<sup>9</sup> L'ISE est calculé sur base des 7 variables caractérisant les ménages des élèves fréquentant l'implantation, l'école ou le secteur statistique (couvrant les revenus, les niveaux des diplômes, les activités professionnelles, les taux de chômage, d'activité et de bénéficiaires d'une aide sociale). Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.

<sup>10</sup> Hirtt, N., (Juin 2017), Impact des facteurs de ségrégation et du financement sur l'équité des systèmes éducatifs européens, Quelques leçons statistiques de l'enquête PISA 2015 in L'école démocratique, n°70.



moins favorisés d'un point de vue socioéconomique et donc sur l'équité.

Partant, il apparaît que regrouper les élèves dans des classes, des filières ou des écoles en fonction de leur niveau accentue les écarts. Ainsi, selon les enquêtes comparatives internationales<sup>11</sup>, non seulement la différenciation structurelle ne conduit pas à élever le niveau de performance moyen d'un système éducatif, mais encore elle ne contribue pas non plus à élever le niveau des élèves les plus performants. Par ailleurs, elle accroît significativement les écarts entre les élèves et amplifie les inégalités liées à l'origine sociale.

Par conséquent, les systèmes éducatifs qui mettent en place un tronc commun jusqu'à 15 ans, en supprimant en grande partie la différenciation structurelle dont le redoublement, permettent plus d'équité scolaire.

En outre, selon la recherche, il semble que plus la première orientation est repoussée dans le temps, plus le niveau général des élèves est élevé, et le nombre d'élèves en difficulté réduit.<sup>12</sup>

Au niveau international, face au modèle de séparation qui mène aux filières précoces, il existe trois modèles différents de tronc commun qui ont des effets nuancés sur les performances et les inégalités.

1° Un modèle d'intégration uniforme, souvent encore associé à de la remédiation ciblée sur les élèves en difficulté, à du redoublement et des classes de niveaux aux effets délétères. (France, Espagne, Grèce, Portugal).

2° Un modèle d'intégration individualisée, différenciation qui ne vise pas les seuls élèves faibles et qui met en place un redoublement exceptionnel. (Pays scandinaves et asiatiques).

3° Un modèle d'intégration à la carte selon une approche modulaire, peu de redoublement et une différenciation pour tous les élèves. (Royaume-Unis, Canada, Etats-Unis).

Pour conclure, il apparaît que la mise en place d'un tronc commun de longue durée, associé à des dispositifs de différenciation pédagogique, sans redoublement, est donc bien, statistiquement, corrélé à une plus grande égalité des performances par origine sociale.<sup>13</sup>

Effets de l'organisation du système sur les performances et les inégalités (PISA 2015)

	Score en lecture	Écarts-type	Pourcentage d'élèves		Variance entre écoles	Écarts interquartiles en fonction du SES
			Sous le niveau 2	Au niveau 3 ou plus		
Modèle de la séparation	491	101	22	9	46	108
Modèle d'intégration uniforme	489	96,6	20,6	7	28,7	92
Modèle d'intégration à la carte	507	99,6	16,6	11,5	18,9	87,4
Modèle d'intégration individualisée	508	95,7	15,4	10,4	16,6	75,3

<sup>11</sup>Monseur, C., & Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international. L'école peut-elle être juste et efficace.

<sup>12</sup>Lafontaine, D. (2017). Tronc commun et différenciation: l'un ne va pas sans l'autre., p. 126.

<sup>13</sup>Hirtt, N- (2017) ,Impact des facteurs de ségrégation et du financement sur l'équité des systèmes éducatifs européens, Quelques leçons statistiques de l'enquête PISA 2015 in L'école démocratique, n°70.

## 4. Malentendus scolaires, quand la culture scolaire nous égare

La question de l'échec scolaire peut être considérée en amont des pratiques de différenciation pédagogique **au moment de la confrontation des élèves avec les savoirs scolaires**. Pour Sabine Kahn et Bernard Rey<sup>14</sup> la difficulté est inhérente à tout apprentissage et **une part importante de l'échec scolaire peut s'expliquer par le fait que l'élève ne décrypte pas correctement les implicites des enseignants face aux tâches proposées en classe**. Si nous nous interrogeons sur l'origine des difficultés éprouvées par les élèves les moins performants, nous constatons qu'il s'agit de la mémorisation insuffisantes de certains faits, du manque d'automatisation de certaines procédures, de difficultés de compréhension des savoirs ainsi que de difficultés à interpréter les activités et les tâches proposées par l'enseignant. Les erreurs faites par les élèves sont souvent vues par les enseignants comme provenant d'ignorances, de savoirs insuffisamment mémorisés ou encore d'inattention, or il apparaît qu'ils viennent plus souvent de l'importation de la pensée courante dans le savoir.

Ainsi, **les malentendus peuvent émerger car il existe souvent un écart important entre la façon de penser de la vie courante des élèves et la façon de penser exigée par les savoirs scolaires**. En effet, un objet de la maison qui entre à l'école peut être vu comme un objet très différent et ne pas faire sens pour les élèves. D'où la nécessité d'établir des liens explicites entre le savoir scolaire et le concret car l'école est souvent en rupture avec la pensée de la vie ordinaire et de la vie familiale.

Par exemple, en géométrie à l'école primaire, l'enseignant qui introduit la notion de rectangle peut partir d'exemples de rectangles dans la vie quotidienne, mais pour faire accéder les élèves au concept de rectangle, il devra le définir en terme d'angles, de droites parallèles, d'égalité de mesure...

L'école est donc un lieu d'apprentissage de la complexité. **Chaque élève représente un monde avec ses représentations, sa culture familiale, parfois très éloignée de la culture scolaire, ce qui génère ces malentendus sociocognitifs** beaucoup plus présents chez les élèves dont l'ISE est plus faible qui sont en échec car ils ne comprennent pas les attendus scolaires. Les études montrent que les élèves dont



<sup>14</sup> Kahn, S., & Rey, B. (2008). Pratiques d'enseignement, forme scolaire et difficultés des élèves. Les dossiers des sciences de l'éducation, 19(1), 13-25.

l'habitus primaire correspond à l'habitus secondaire réussissent mieux et donc que les élèves issus de milieux favorisés ont plus de chances a priori de comprendre ce qu'on attend d'eux à l'école.

C'est ainsi que se construit le processus de renforcement des inégalités scolaires qui empêche l'école de jouer son rôle dans la transmission des savoirs et la construction des connaissances pour certains élèves. On comprend donc bien que rendre explicite la culture scolaire et dissiper ces malentendus contribue donc à la réduction des iniquités scolaires.

Comment dissiper ces malentendus scolaires qui égarent les élèves et entravent leur compréhension des attendus inhérents à l'école ?

« Le concept de secondarisation renvoie aux travaux de Bautier et Goigoux (2004) ou encore de Bautier (2006). On peut le définir comme la transformation d'un sens premier que les élèves attribuent aux tâches scolaires (faire pour faire - activité productive) en un sens second, plus symbolique, où le travail scolaire est rapporté par les élèves à une visée d'apprentissage, aux enjeux de l'activité scolaire (faire pour apprendre - activité constructive). Sans cette reconfiguration cognitive du statut des objets et tâches du quotidien scolaire, les apprentissages peuvent difficilement se réaliser. »

Michel Ramos février 2016.

Sabine Kahn et Bernard Rey<sup>15</sup>mettent en évidence cinq attitudes qui renforcent ces malentendus scolaires :

- Effectuer la tâche pour se mettre en règle ou pour faire plaisir à l'enseignant (non saisie de l'enjeu d'apprentissage).
- Penser que la réalisation de l'activité suffit à faire apprendre.
- Ne pas penser pouvoir dire par soi-même si sa propre réalisation est exacte (dans ce cas l'élève estime que seul l'enseignant est habilité à dire le vrai).
- Se centrer sur l'objectif matériel de l'activité et ne pas se préoccuper du savoir qui y est impliqué (absence de secondarisation).

La secondarisation consiste pour les élèves à exercer des activités de pensées, à réfléchir sur

leur « faire », sur le sens qui existe derrière l'effectuation de la tâche scolaire : il ne s'agit pas de faire pour faire, mais de faire pour théoriser.<sup>16</sup>

Il ne suffit donc pas que l'enseignant transmette des savoirs, il est nécessaire que les élèves puissent prendre conscience par eux-mêmes de la rupture entre le savoir scolaire et leur mode de pensée spontané. Il est de ce fait contre-productif de présenter le savoir comme un simple prolongement de la pensée ordinaire ou de l'observation. Par exemple, dans le cas de la multiplication par des nombres décimaux, la première évidence spontanée des élèves peut être que la multiplication donne un résultat « plus grand », or cette représentation mentale est fautive dans ce cas-ci. Le rôle de l'enseignant est donc de permettre ce passage entre tâche et savoir.

<sup>15</sup> in Conférence du 29/10/21 « Trois jours pour apprendre ensemble à WBE »

<sup>16</sup> Philippe Clauzard, <http://www.recherches.philippeclauzard.com>

En effet, derrière la tâche scolaire effectuée en classe, se cache une dimension seconde, un objet à apprendre. Ainsi, la réussite de la tâche scolaire n'entraîne pas nécessairement une assimilation du savoir visé. Seule une tâche, impliquant une secondarisation permet de s'assurer que l'élève n'a pas seulement réussi la tâche, mais a effectué une vraie appropriation du savoir. Pour stimuler cette prise de conscience, l'enseignant peut mettre l'accent sur les épisodes de glissement de la tâche au savoir qui font passer de la réussite à la conceptualisation. Cette capacité des élèves à se situer par rapport aux savoirs est un des critères de réussite scolaire, car elle permet de distinguer l'immédiateté de l'expérience quotidienne de la réflexivité des opérations intellectuelles exigées par les travaux scolaires.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Clauzard, P. (2009, December). Entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines: quel trait d'union?. In Colloque international «L'Expérience», Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle (p. nc).

## 5. L'enseignant, un passeur entre l'élève et le savoir

Nous voyons que les malentendus peuvent naître de l'écart entre les représentations que se font les élèves et les représentations de l'enseignant. Si les élèves restent au premier niveau alors que l'enseignant attend implicitement d'eux qu'ils mobilisent la capacité de secondarisation, un malentendu se crée et entrave la réussite de ces élèves qui ne décodent pas l'implicite. Le rôle de l'enseignant est alors de permettre le glissement de la tâche vers le savoir afin d'engager tous les élèves activement dans des échanges « seconds ». Il s'agit donc de prendre en compte leur représentation du monde et d'évaluer ce qui se passe dans la rencontre entre les élèves et le savoir.

Pour Bernard Rey<sup>18</sup>, l'enseignant n'est pas un spécialiste du savoir, il est spécialiste du passage de la pensée courante au savoir. La pratique enseignante, c'est aussi la manière dont un enseignant repère ou non ces malentendus, tente ou non de les éviter préventivement, y répond d'une manière qui les déconstruit ou au contraire les renforce.

Il est ainsi nécessaire d'avoir une réflexion a priori sur les savoirs enseignés et de « mettre le haut parleur sur la pensée cognitive des élèves »<sup>19</sup>.

Pour ce faire, l'enseignant peut mettre en place<sup>20</sup> :

- Des pratiques d'institutionnalisation c'est-à-dire tout ce que l'enseignant installe dans sa classe pour que les élèves comprennent que ce qu'ils font à l'école dépasse la maîtrise de procédures liées à une situation particulière.
- Des pratiques d'explicitation c'est-à-dire établir des liens entre les différentes activités pour aider les élèves à en saisir la cohérence, expliciter les règles, les consignes ainsi que le sens de ces dernières et leur intérêt pour l'apprentissage.
- Une attention portée à l'articulation des tâches simples et complexes. Comment l'enseignant établit le passage des unes aux autres et comment il tente de limiter les dérives, évoquées ci-avant.
- Une intérêt didactique porté aux erreurs des élèves c'est-à-dire se servir des erreurs des élèves comme des indicateurs des processus intellectuels en jeu, au travers d'évaluations diagnostiques et formatives par exemple.

Par ailleurs, il est essentiel d'apporter une attention particulière à la notion de transfert qui permet à l'élève d'utiliser tous ses acquis et compétences pour faire face à une situation inédite.

<sup>18</sup> in Conférence du 29/10/21 « Trois jours pour apprendre ensemble à WBE »

<sup>19</sup> I.Demonty in Conférence du 28/10/21 « Trois jours pour apprendre ensemble à WBE. »

<sup>20</sup> Kahn, S., & Rey, B. (2008). Pratiques d'enseignement, forme scolaire et difficultés des élèves. Les dossiers des sciences de l'éducation, 19(1), 13-25.

Dissiper les malentendus socio-cognitifs donne aux élèves la possibilité d'avoir accès aux savoirs seconds et donc de transférer les savoirs et compétences acquis à une autre tâche ou à une nouvelle situation. Ainsi, plus l'élève aura identifié les conditions dans lesquelles il peut utiliser ses connaissances, plus il sera capable de les mettre à profit dans d'autres situations.

Afin de favoriser le transfert des apprentissages, il est important de permettre aux élèves d'opérer un aller-retour entre la tâche et les savoirs seconds en quatre temps selon Natacha Deroisin<sup>21</sup> : contextualisation, décontextualisation, recontextualisation, généralisation.

**1° Contextualisation** : l'enseignant cible une tâche dans un contexte spécifique en veillant à faire réfléchir l'élève sur le sens du savoir ou du savoir-faire dans d'autres contextes.

**2° Décontextualisation** : pour que l'élève se distancie de la tâche initiale en menant une réflexion métacognitive, l'enseignant veille à faire émerger les représentations autant sur ce que l'élève pense savoir, comment il compte procéder, que sur la façon dont il va vérifier ce qu'il sait.

**3° Recontextualisation** : en donnant des exemples et des contre-exemples de savoir et/ou savoir faire, l'enseignant vérifie la capacité de l'élève à la mobilisation des connaissances apprises hors contexte initial.

**4° Généralisation** : pour que l'élève acquiert cette dernière compétence et que, quel que soit le contexte, les procédures soient automatisées, l'enseignant met en œuvre des stratégies dès le début de la séquence d'apprentissage.

Quelles sont ces stratégies ?

## Recommandations en matière de pratiques enseignantes du CNESCO

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

- Garantir des objectifs ambitieux communs à tous
- Prendre en compte la diversité des élèves dans les situations collectives
- Faire expliciter par les élèves ce qu'on attend d'eux
- Pratiquer l'auto-évaluation pour responsabiliser davantage les élèves
- Varier les situations d'apprentissage
- Agencer les différentes phases d'apprentissage
- Adopter des postures enseignantes variées
- Eviter les difficultés liées au travail à la maison

Source : Le Cnam, Cnesco, Recommandations du jury de la conférence, <https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/recommandations/>

<sup>21</sup>in Conférence du 18/11/21 « Trois jours pour apprendre ensemble à WBE »

- Avant la séquence, il y a lieu d'organiser **une mise en projet métacognitive** c'est-à-dire encourager les élèves à verbaliser les enjeux des apprentissages effectués, leur faire expliciter les relations qui existent entre les apprentissages réalisés, leur faire identifier explicitement les différents contextes dans lesquels les connaissances peuvent être mobilisées, les encourager à se poser des questions sur leurs connaissances et compétences avant d'entrer dans la tâche.
- Après la séquence, **une synthèse métacognitive** sera organisée en variant les situations au moment de l'apprentissage, en multipliant les exemples et les contre-exemples, en favorisant les interactions entre les élèves durant lesquelles ils doivent discuter, négocier, confronter leur façon de faire et exemplifier leurs connaissances, en faisant un maximum de liens entre les apprentissages et la vie quotidienne, les intérêts des élèves, les autres disciplines...

Pour conclure, le rôle de l'enseignant est primordial pour accompagner les élèves dans l'acquisition de ces aptitudes métacognitives qui ne sont pas spontanées. L'enseignant est donc bien ce passeur qui, en éclairant les processus d'apprentissage, permet à tous les élèves de s'approprier savoirs et compétences et d'accéder progressivement à l'autonomie.

## 6. Vers un enseignement différencié à WBE

Ces « trois jours pour apprendre ensemble » ont contribué au développement des compétences des acteurs pédagogiques de WBE et alimenteront les formations et accompagnements à venir des équipes éducatives de nos établissements scolaires afin de relever, tous ensemble, les défis de demain.

Un enseignement différencié qui permet à tous de comprendre les attendus scolaires et de progresser à leur rythme est une des missions essentielles de notre enseignement et un levier puissant d'équité.

*Différencier pour plus d'équité. Au-delà des mots, c'est une orientation, un cap vers lequel naviguer afin de contribuer à un enseignement plus juste.*



