



WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT

REPÈRES

méthodologiques généraux

UN FONDEMENT COMMUN POUR UNE DÉMARCHE COLLECTIVE

Cette section présente les sept repères méthodologiques fondamentaux qui constituent le socle des programmes disciplinaires. Sélectionnées pour leur caractère pérenne et leur portée **transdisciplinaire**, ces balises incarnent l'engagement collectif de Wallonie-Bruxelles Enseignement en faveur de l'**efficience** et de l'**équité** : principes clés de son projet éducatif et des référentiels du tronc commun.

Ces sept repères, déjà mobilisés et déployés dans l'enseignement fondamental, constituent la base sur laquelle les programmes du primaire ont été élaborés.

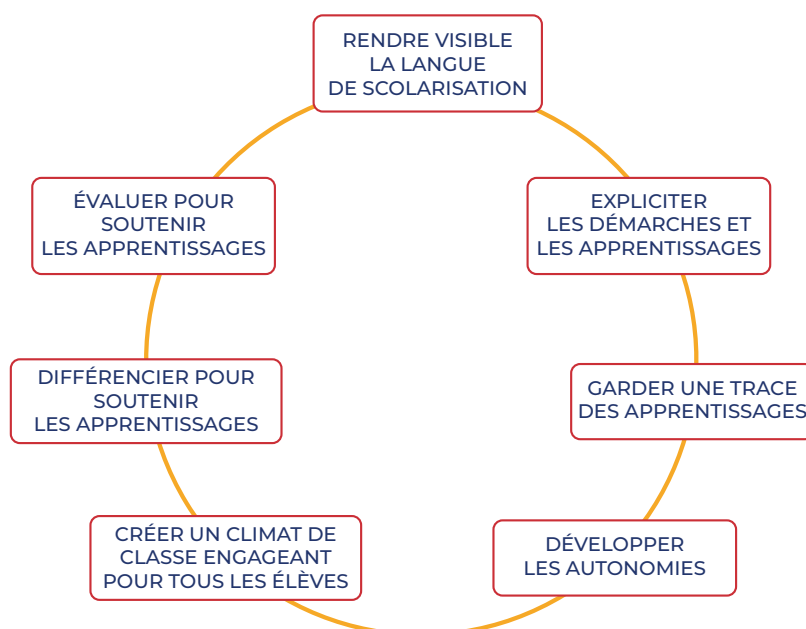
Destinés à être déployés à la fois de manière individuelle et collective, ces axes transversaux visent à structurer la pratique quotidienne afin de garantir un enseignement de qualité, équilibré et répondant aux **besoins spécifiques des élèves**. Ils offrent un cadre cohérent pour la mise en œuvre des programmes du tronc commun, tout en favorisant une approche intégrée entre les disciplines. Ces repères sont cruciaux pour la cohérence de l'ensemble du **continuum pédagogique** et des programmes déjà finalisés et à venir de Wallonie-Bruxelles Enseignement.

Ces sept repères soutiennent également l'innovation pédagogique et encouragent la diversité des méthodes d'enseignement afin de répondre aux défis d'un environnement éducatif en constante évolution. Ils sont conçus pour faciliter la **différenciation** pédagogique en proposant des stratégies adaptées aux besoins de chaque élève à toutes les étapes de l'apprentissage : en amont, pendant les cours et lors des phases de consolidation ou de remédiation.

L'adhésion à ces principes est essentielle pour maintenir la cohérence et la pertinence des programmes tout en favorisant la progression des élèves dans leurs apprentissages. En s'appuyant sur ces repères, chaque enseignant(e) participe à la construction d'un projet éducatif cohérent, où chaque composante s'inscrit dans une vision globale et structurée.

Grâce à leur dimension transversale, ces repères renforcent la collaboration entre les disciplines et jouent un rôle déterminant dans la promotion d'un apprentissage centré sur la diversité des besoins des apprenants.

7 REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES



REPÈRES

méthodologiques généraux

INTRODUCTION

STRUCTURE DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Chacun des repères méthodologiques est décliné selon quatre points essentiels :

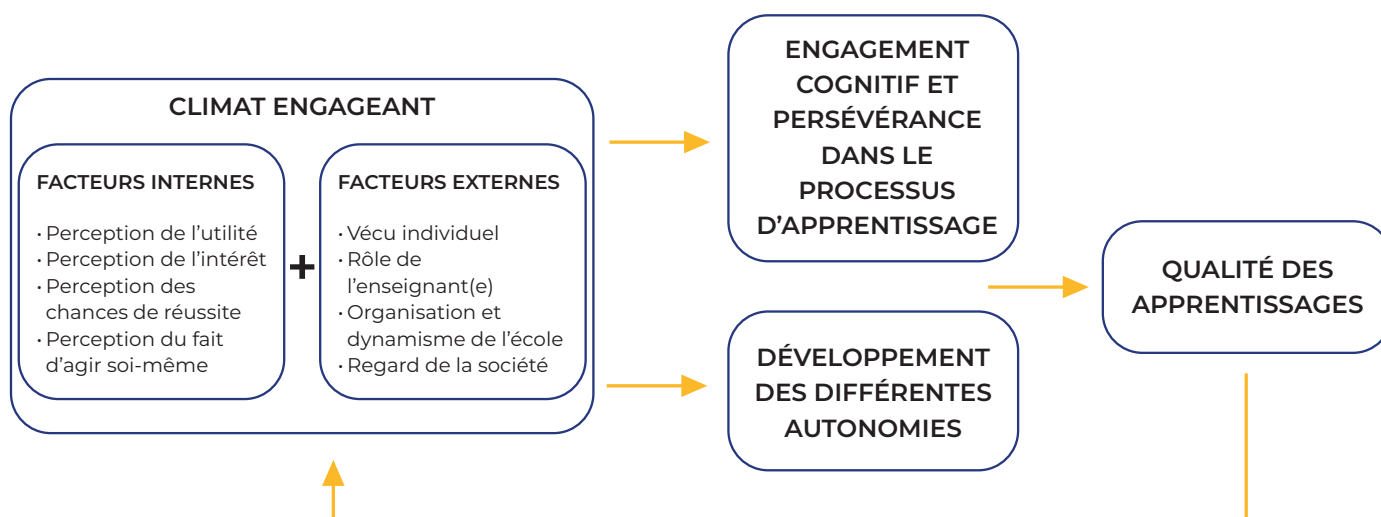
- **Une définition** : qui clarifie le repère.
- **Les enjeux spécifiques pour les élèves** : en lien avec les besoins éducatifs.
- **Des propositions de stratégies** : que les enseignants peuvent mettre en œuvre pour favoriser l'apprentissage.
- **Des points d'attention** : à garder à l'esprit pour éviter des écueils.

Cette structure permet aux enseignant(e)s de comprendre facilement et rapidement chaque repère, tout en leur offrant une base pour leur mise en œuvre. Cependant, elle ne prétend pas être exhaustive concernant les enjeux, les stratégies ou les formes que chaque repère peut prendre.

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

Créer un climat engageant, c'est agir sur une série de facteurs liés aux élèves eux-mêmes (facteurs internes) ou à leur environnement (facteurs externes) et ce, afin de susciter la motivation, l'engagement et la persévérance de chacun dans les activités/tâches d'apprentissage.

Les enjeux de la création d'un tel climat sont essentiels : l'engagement et la persévérance de l'élève participent au renforcement de ses différentes autonomies et sont au cœur de la qualité du processus d'apprentissage.



Plusieurs stratégies pourront être mises en œuvre pour créer un climat engageant, par exemple :

- **Prendre en compte, respecter l'élève dans sa globalité et dans toute sa complexité (acquisition des codes...), l'écouter, exploiter les réussites et les erreurs comme des opportunités d'apprentissage.**
Cela implique : d'observer l'élève avec finesse pour pouvoir s'ajuster, de différencier, d'assurer des feedbacks constructifs et encourageants, mais aussi d'être disponible et flexible (accepter de s'adapter à l'élève, aux circonstances, au climat de classe...).
- **Donner du sens** aux apprentissages en recourant à des moments d'explicitation pour mettre en lumière les enjeux cachés des apprentissages et des démarches (leur utilité, leur valeur, leur plus-value...).
- **Privilégier des activités pédagogiques porteuses de sens et d'intérêt pour l'élève.** Il s'agit de viser le plaisir d'apprendre et l'engagement des élèves dans les tâches proposées afin de favoriser les apprentissages (à travers, par exemple, la mise en activité, le jeu, la manipulation, des activités centrées sur la collaboration ou la coopération, le recours aux projets, des visites ou des leçons en extérieur...).
- Privilégier des activités pédagogiques qui permettent aux élèves de **percevoir leurs capacités de réussite** (activités différenciées, adaptées à la zone proximale de développement...) et **veiller à les accompagner de feedbacks constructifs.**
- Veiller à **maintenir la continuité et à assurer les transitions.** Le travail collaboratif des équipes éducatives permet d'assurer cette cohérence tant au sein du cursus de l'élève qu'entre les différentes disciplines.
- **Informers les parents** des activités réalisées, des méthodes utilisées et de toute stratégie visant à créer un climat de classe engageant afin de soutenir leur enfant dans leur scolarité.

DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

Développer les différentes autonomies chez l'élève (autonomies cognitive et langagière, motrice, sociale et affective), c'est l'amener à construire progressivement sa capacité à décider et à agir seul.

Les enjeux de l'autonomisation interviennent tout au long du parcours d'apprentissage. Les différentes autonomies se construisent progressivement tout au long de la vie, l'École étant un lieu privilégié pour soutenir leur développement. Dès lors, plutôt que se demander si un élève est ou non « assez autonome » à un moment de son parcours d'apprentissage, **il convient de s'interroger sur le « comment lui permettre de développer à son rythme ses différentes autonomies ».**

AUTONOMIE SOCIALE

- S'intégrer au groupe
- Construire et intégrer des règles et des consignes
- Coopérer, partager...

AUTONOMIE COGNITIVE ET LANGAGIÈRE

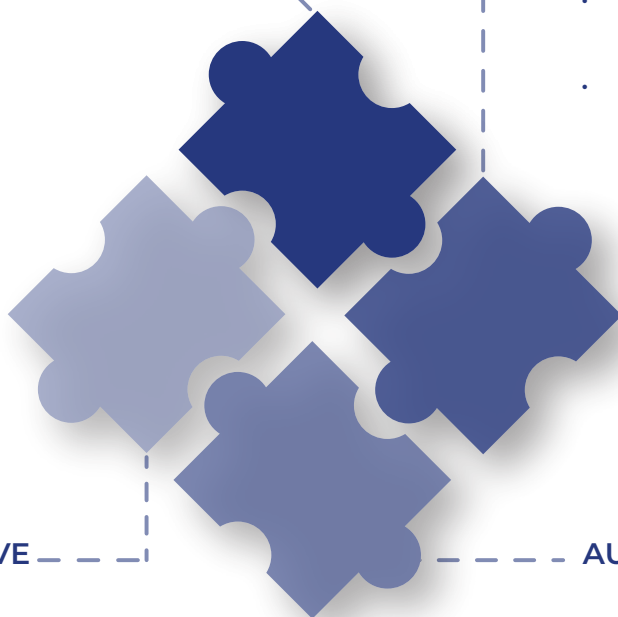
- S'exprimer sur un sujet, se poser des questions, émettre des hypothèses
- Verbaliser des démarches
- Choisir des stratégies et justifier ses choix...

AUTONOMIE AFFECTIVE

- Se connaître
- Développer sa confiance en soi
- Être flexible, savoir s'adapter...

AUTONOMIE MOTRICE

- Adapter ses mouvements en fonction de la situation
- Coordonner ses mouvements dans l'espace et dans le temps
- Construire et structurer l'espace et le temps



Plusieurs stratégies pourront ainsi être mises en place en classe/à l'école :

- Instaurer un **climat de classe** permettant le développement des différentes autonomies (prise en compte de l'élève dans sa globalité, écoute active et rétroactions constructives, observation fine...).
- Proposer **des activités qui permettent aux élèves de s'exercer à devenir de plus en plus autonomes** :
 - Sur les plans cognitif et langagier : l'autoévaluation, le travail collaboratif/coopératif entre élèves, le tutorat, le plan individuel de travail, les ateliers autonomes d'expérimentation/manipulation/analyse, les activités permettant le travail de l'oralité et de l'argumentation, les ateliers philos, etc. permettront d'exercer la métacognition.
 - Sur le plan affectif : le travail réflexif sur les émotions, l'autoévaluation...
 - Sur le plan moteur : la structuration du temps et de l'espace.
 - Sur le plan social : le tutorat, les travaux coopératifs/collaboratifs, le conseil de classe des élèves...
- Développer l'approche éducative de l'orientation en intégrant, au sein de séquences didactiques, des activités **qui favorisent la connaissance de soi et la construction d'un projet de vie**.
- Assurer **la cohérence (fond/forme) et la continuité de l'apprentissage des différentes autonomies tout au long de la scolarité** par une implication de l'ensemble de l'équipe pédagogique (travail collaboratif, concertation...).
- Informer **les parents** et les informer des stratégies d'autonomisation mises en place à l'école/en classe afin qu'ils puissent les soutenir au mieux.



Point d'attention :

Les activités d'autonomisation pratiquées pendant le temps scolaire ne peuvent être efficaces et significatives pour l'élève que lorsqu'elles prennent en compte sa zone proximale¹ de développement. Dans un même ordre d'idées, il importe de connaître les différentes phases du développement cognitif de l'élève (entre autres ses capacités d'adaptation en dehors des automatismes acquis) et d'ajuster ses pratiques en fonction de celles-ci.

¹

La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Différencier, c'est mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de stratégies **afin d'amener la totalité des élèves de la classe** à atteindre des objectifs cognitifs communs de valeur égale : **les attendus fixés par les référentiels**.

La différenciation vise ainsi à réduire les écarts de performances entre élèves, dans le respect de l'hétérogénéité présente dans les classes. Il s'agit d'accorder à chaque élève le droit à la difficulté, que celle-ci soit ponctuelle ou récurrente, mais également d'offrir à chaque élève la possibilité de dépasser les attendus.

Penser une différenciation inclusive de tous les élèves sous-entend tenir compte de la diversité des élèves au quotidien, depuis la planification des apprentissages jusqu'à leur évaluation sommative, en passant par tous les moments d'enseignement-apprentissage et la régulation de ceux-ci.

Ainsi, il s'agit, avant tout, de **conscientiser les mécanismes permettant à l'enseignant(e) d'exercer une vigilance ciblée**. En d'autres mots, c'est l'amener à effectuer consciemment des choix entre ce qui doit focaliser son attention et ce sur quoi il/elle peut la relâcher.

Cette vigilance passe par :

- **« la chasse » aux gestes pédagogiques inconsciemment différenciateurs**, autrement dit, des gestes creusant les inégalités entre élèves. C'est le cas lorsque l'enseignant(e) estime le travail d'un(e) élève sur des critères n'étant pas directement liés aux savoirs, que ce soit sur le niveau de langue, le soin apporté à sa production ou la qualité de sa calligraphie, par exemple.
On parle alors de **différenciation passive**.
- la considération que les difficultés scolaires peuvent résulter d'un rendez-vous manqué entre culture de l'élève et culture scolaire. Dans ce cas, s'installe une distance entre l'élève et l'école, entre l'exécution d'une tâche et l'apprentissage visé par cette tâche. L'élève se trouve dans l'impossibilité d'identifier ce qui constitue la spécificité des apprentissages scolaires.
- la **prise de conscience que tous les élèves** sont, à minima, marqués par une **double culture** : celle de la maison et celle de leur scolarisation antérieure.
Le postulat d'une culture identique n'est donc jamais fondé. Ce constat justifie donc la nécessité de **prendre le temps d'enseigner les spécificités de la culture scolaire**, mais également celles de la classe.
- la **prise de conscience** que certaines stratégies de différenciation mises en place par l'enseignant(e) peuvent se révéler **contreproductives** malgré ses intentions initiales. Ainsi, **la simplification des tâches systématique**, par exemple en les segmentant, en proposant un guidage pas à pas ou en ne proposant que des tâches simples et mécaniques aux élèves peut, sur le long terme, éloigner ces élèves des enjeux d'apprentissage vécus par tous les autres élèves. Le risque est alors de **creuser le fossé entre ces élèves en difficulté et les autres**.

Tenir compte de la diversité des élèves signifie également accepter qu'une partie d'entre eux ne possède pas naturellement la posture d'élève attendue par l'école, c'est-à-dire celle d'un(e) élève autorisant des apprentissages consistants.

Voici quatre pistes qui permettront la co-construction de cette posture :

- amener l'élève à **interpréter les tâches en se servant des savoirs scolaires** ;
 - amener l'élève à **interpréter les tâches en réfléchissant par lui-même à la situation** ;
 - amener l'élève à **interpréter les tâches sur les seuls éléments pertinents à prendre en compte** ;
- amener l'élève à **communiquer sur les tâches sous une forme compréhensible par tous**.

Pour cela, il est indispensable :

- **D'apprendre aux élèves à repérer la posture attendue en fonction de la situation : une posture de reproduction** à certains moments du processus d'apprentissage ou **une posture engagée, réflexive et critique** à d'autres moments du processus ;
- **D'apprendre aux élèves à conscientiser l'attente de l'école de recourir aux savoirs scolaires**, quelle que soit la tâche scolaire proposée ;
- **D'apprendre aux élèves à identifier les enjeux d'apprentissages** qui sous-tendent les tâches proposées au-delà de la production et de la mise en action en elles-mêmes ;
- **De confronter les élèves à des tâches complexes et inédites**, qui nécessitent de mobiliser et agencer plusieurs procédures ;
- **De préparer explicitement les élèves aux évaluations durant le temps scolaire** en rendant visibles les critères et les indicateurs (grilles d'évaluation) permettant d'évaluer la maîtrise des attendus.

L'attention ciblée et la coconstruction d'une posture d'élève attendue par l'école sont donc deux préalables indispensables à une différenciation équitable.

Celles-ci peuvent néanmoins s'avérer insuffisantes pour certains élèves qui, malgré ces précautions, rencontrent des difficultés.

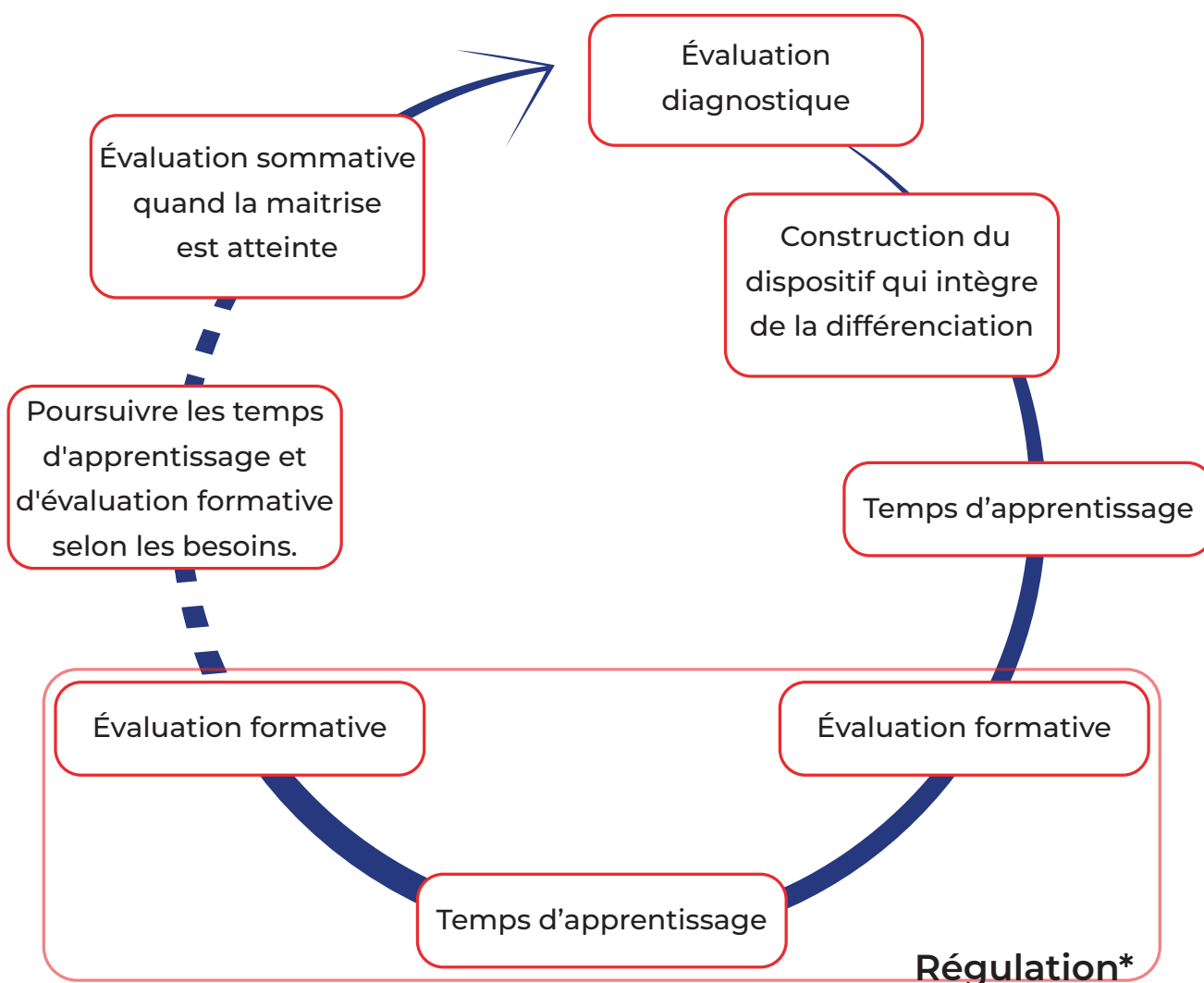
Toutefois, différencier ne doit pas se comprendre au sens d'individualiser, ni de remédier en isolant l'élève du reste de la classe. Renonçant à un contrôle individuel de chaque élève, plusieurs dispositifs peuvent permettre la mise en place d'une différenciation active. Parmi ceux-ci : le coenseignement, la table d'appui, le plan de travail, le tutorat ou la mise en place de groupes de besoins.

ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Évaluer, c'est mesurer et apprécier le niveau des acquis d'un élève à un moment déterminé de son parcours d'apprentissage, et ce pour pouvoir le situer par rapport à un ensemble d'attendus fixés (référentiels).

Pour évaluer, l'enseignant utilise différents types d'évaluations, dont les fonctions varient selon leurs finalités et leurs modalités.

Les enjeux de l'évaluation sont essentiels. **L'évaluation fait partie intégrante du processus continu d'apprentissage.** En effet, les évaluations diagnostiques et formatives* permettent régulièrement d'ajuster le dispositif pédagogique. Les informations ainsi obtenues doivent servir à la mise en place de pratiques différenciées permettant à l'élève de maîtriser, in fine, les attendus visés par les référentiels du tronc commun.



***Régulation :**

Ajustement du dispositif pédagogique par rapport aux attendus visés qui intègre de la différenciation.

Pour faire de l'évaluation un levier d'apprentissage, **plusieurs stratégies** pourront être adoptées :

- Utiliser les différents types d'évaluation dans une logique de continuité, tout au long du processus d'apprentissage (séquence, période, année...) **pour permettre une observation fine/nuancée de l'élève** sur le long terme et **réguler les pratiques pédagogiques en conséquence**.
- **Valoriser les forces** de l'élève tout au long du processus d'apprentissage.
- S'interroger quant au **statut accordé à l'erreur** : permettre à l'élève de prendre conscience de son erreur, c'est l'aider à la dépasser (feedbacks constructifs, conflits sociocognitifs, métacognition...).
- Utiliser les résultats des évaluations comme une **source d'information** permettant de réguler son action éducative.
- **Réfléchir à la pertinence, au choix et à l'alternance des modalités d'évaluation** par rapport aux attendus du référentiel. Celle-ci peut se pratiquer tant oralement que par écrit : évaluation collective, autoévaluation, évaluation par les pairs, par l'enseignant et l'élève, par l'enseignant seul, notamment par le biais de l'observation en classe et des interactions qui s'y produisent...
- Cibler l'objet de l'évaluation.
 - Évalue-t-elle bien ce qu'elle prétend évaluer ?
 - L'attendu est-il un produit final, une démarche, ... ?
- Doter tout type d'évaluation d'**outils permettant l'objectivation** : consignes efficaces et précises, grille critériée, critères, indicateurs... Cette phase d'explicitation est importante tant pour l'enseignant(e) que pour l'élève (autoévaluation, évaluation par les pairs...).
- Donner du sens aux différents types d'évaluation en recourant à **des moments d'explicitation pour mettre en lumière leurs finalités respectives** (leur utilité, leur valeur, leur plus-value...).
- Réfléchir en équipe pédagogique à la **cohérence** de l'évaluation (outils de communication des résultats...) au fil du parcours scolaire et assurer les transitions.



Point d'attention :

Tous les attendus ne doivent pas être formellement évalués dans la mesure où leur acquisition peut être observée au travers des activités d'apprentissage.

“De tout ce qui précède, il est clair que le bon usage des attendus, sans rendre l'évaluation omniprésente, se conçoit essentiellement dans la perspective de l'apprentissage et de l'évaluation formative. Quelle que soit sa forme, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi : l'élève n'apprend pas pour être évalué, ses acquis sont évalués pour l'aider à apprendre.” Référentiel sciences - page 16.

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

Expliciter, c'est utiliser un langage qui rend accessibles à tous les élèves les procédures et démarches qui amènent à réaliser une tâche. C'est amener à formuler l'implicite : les objectifs pédagogiques d'une activité, les critères de réussite, les finalités qui font sens pour l'élève...

L'explicitation est donc une activité étroitement liée aux compétences langagières, **elle est exercée aussi bien par l'enseignant(e) que par les élèves**, lors de moments spécifiques qui lui sont dédiés.

En s'articulant aux différentes activités d'apprentissage, et ce tout au long du déroulement de la leçon/séquence, l'explicitation joue un rôle primordial à chaque étape des apprentissages et participe étroitement à l'acquisition de ceux-ci.

Comme le montre le schéma ci-dessous, les **enjeux** liés à l'explicitation sont nombreux :

Renforcer la lutte contre les inégalités scolaires et développer la différenciation.

- Rendre visible pour tous les codes de l'école (FLSco).
- Rendre visible pour tous ce qui est implicite dans les choix pédagogiques (attendus, objectifs, critères de réussite...).
- Permettre de construire ensemble une base de savoirs partagés.
- Permettre le transfert d'un savoir devenu générique / institutionnalisé.

Favoriser l'engagement de l'élève dans la tâche.

- Mettre en lumière les enjeux de l'apprentissage (utilité, intérêt, valeur...).
- Donner du sens aux activités d'apprentissage.

Renforcer les compétences et l'autonomie langagières.

- Développer les compétences langagières chez les élèves.
- Développer les capacités de reformulation.

Renforcer les compétences et l'autonomie cognitives.

- Accompagner la prise de conscience des démarches mentales et des compétences mises en œuvre dans une tâche.
- Structurer la pensée à travers l'utilisation du langage.
- Permettre à l'élève/au groupe de porter progressivement un regard réflexif sur lui-même en faisant apparaître son fonctionnement et les enjeux liés à celui-ci.

Pour favoriser l'explicitation dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant(e) pourra par exemple :

- Prévoir des temps d'explicitation à **différents moments** (avant, pendant et après les activités d'apprentissage), et ce dès la conception de la leçon/séquence.
- Proposer des activités permettant aux élèves de continuer à s'exercer progressivement à l'explicitation :
 - activités réflexives nécessitant de reformuler sa pensée et/ou ses démarches mentales (journal d'apprentissage, autoévaluation...) ;
 - activités de reformulation avec les autres élèves (tutorats, travaux collaboratifs, ateliers philos...) ou avec l'enseignant(e) (entretien d'explicitation).
- Assurer des **feedbacks et des ajustements** (différenciation) en fonction des reformulations données par les élèves. Cela donnera du **sens aux activités de reformulation**, permettra aux élèves de prendre conscience de la qualité de leur compréhension et les aidera à s'ajuster si nécessaire.



Point d'attention :

Prévoir des moments d'explicitation ne nécessite pas systématiquement d'entrer dans une démarche rigide requérant un fort niveau de guidance des élèves (avec une étape préalable de modélisation par l'enseignant(e)). Les moments d'explicitation peuvent rester plus ponctuels et variés dans leur degré de guidance.

Les moments d'explicitation ne peuvent être efficaces et significatifs pour l'élève que s'ils sont à sa portée (zone proximale de développement)². Il serait par exemple inefficace d'explicitier la réalisation d'un calcul écrit à travers une procédure complexe ou un algorithme long et abstrait inadapté aux élèves.

²

La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

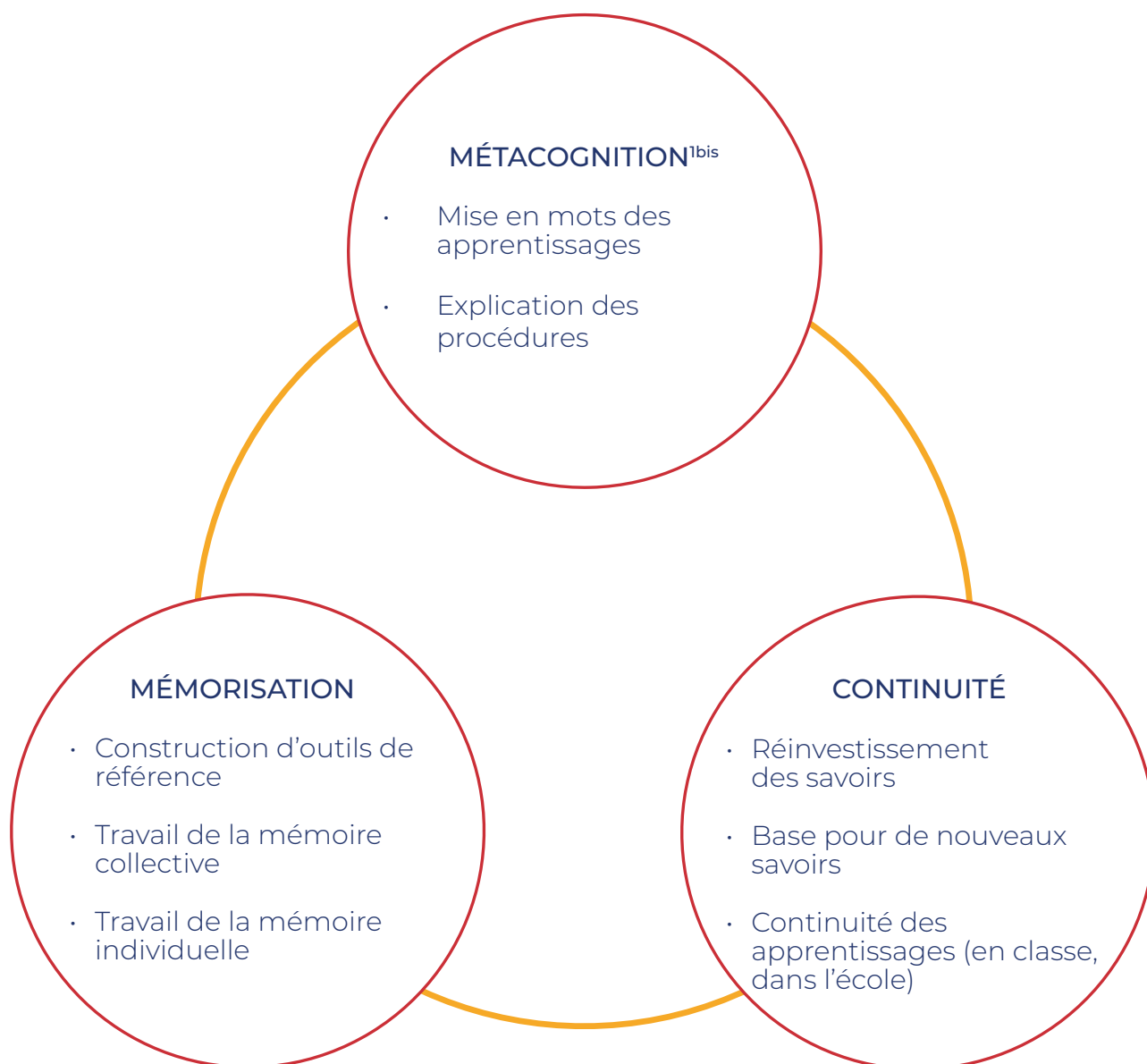
GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

La trace est « la mise en forme » d'un apprentissage.

Elle peut prendre des formes variées (papier, numérique, portfolio, synthèse, fiche-outil...) et intervenir à des moments différents du processus d'apprentissage.

Qu'elle soit individuelle ou collective, qu'elle se construise en début, au milieu ou en fin d'apprentissage, **les enjeux** liés à la constitution de la trace sont triples :

LA TRACE EST UN OUTIL DE...



^{1bis}

La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus.

INSTITUTIONNALISATION DES SAVOIRS³

Ces stratégies permettront aux élèves de garder une trace de leurs apprentissages :

- Veiller à ce que la trace reflète les étapes d'une recherche, d'une démarche/d'un processus à retenir et pas uniquement le résultat de cette démarche.
- Être attentif à ce que la trace soit **construite/conçue avec/(ou) par les élèves** et reflète l'état réel du travail réalisé.
- Élaborer la trace dans un souci de continuité, permet à l'élève et d'y revenir, de la compléter, de faire le lien entre les nouveaux apprentissages et les plus anciens.
- Rendre la trace **facilement accessible et de façon permanente** aux élèves afin qu'ils puissent la réinvestir.
- Afficher ce qui est pertinent en fonction du contexte et des besoins des élèves (éviter ainsi le « sur-affichage »). L'affichage doit rester évolutif.
- Prendre garde à ce que la trace ne se transforme pas en simple compilation ou en archivage.
- Soutenir, auprès des élèves, la démarche d'aller consulter la trace, de la mobiliser, quand le besoin s'en ressent (voir autonomie).
- Expliciter la fonction de la trace choisie aux élèves : la trace d'un prérequis ne possède pas la même fonction qu'une synthèse.
- Assurer la continuité des traces d'une classe à l'autre, mais également au sein d'une même équipe pédagogique.



Point d'attention :

Rendre les traces concrètes, dans la mesure du possible, grâce à l'utilisation d'exemples (issus du quotidien des élèves, explicités en classe...)

Pour l'enseignant(e), réfléchir dès la préparation et de manière continue (suite aux observations, aux interactions ...) à la trace permet de structurer la manière dont il/elle aborde les apprentissages avec la classe.

Dans les rapports qu'entretiennent la famille et l'École, la trace joue également un rôle d'outil de communication et permet de rendre visible aux parents l'état des apprentissages de leur enfant.

³ Institutionnaliser consiste en l'identification de ce qui est significatif dans la situation. Il s'agit de produire un savoir réutilisable, c'est-à-dire dépersonnalisé, décontextualisé et détemporalisé de ses conditions d'émergence.

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

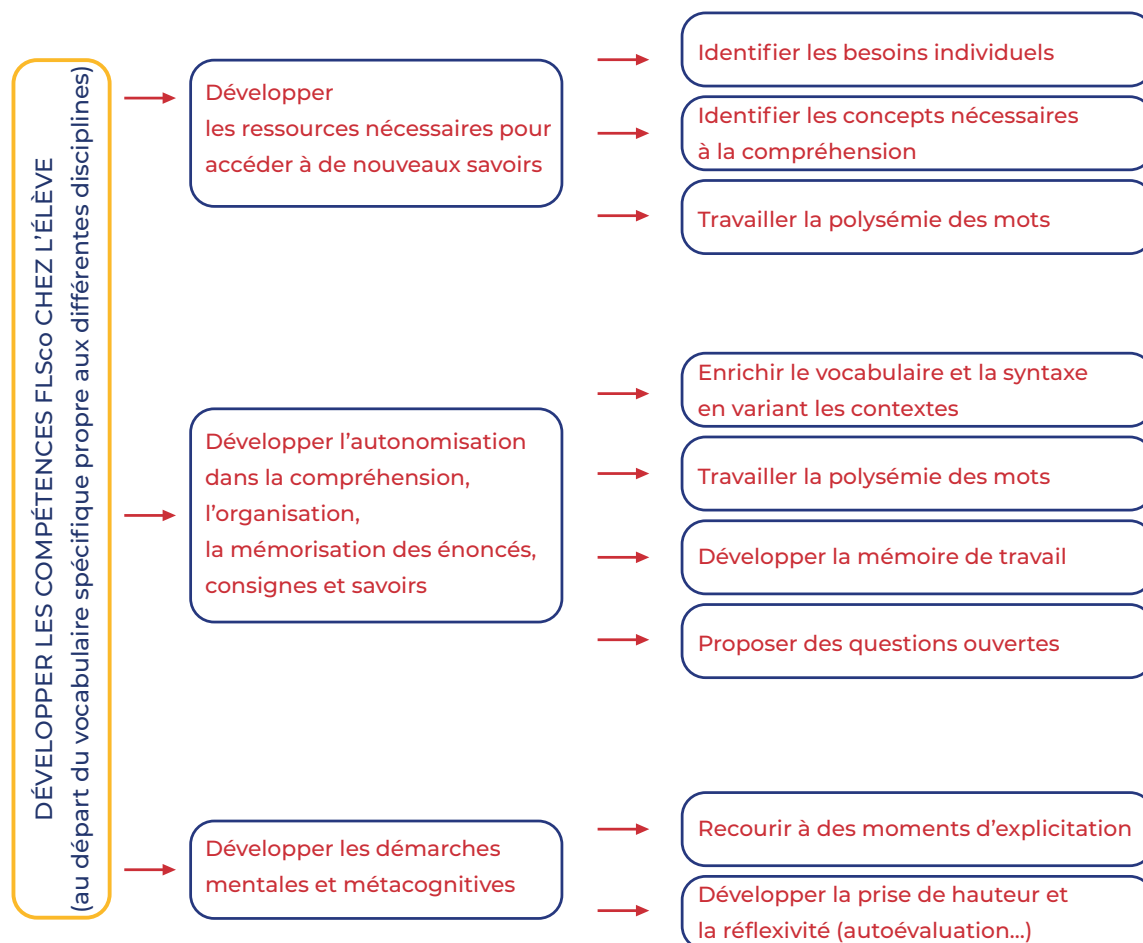
On entend par **FLSco (Français Langue de Scolarisation)** le langage et les codes utilisés dans les apprentissages, dès la maternelle et tout au long de la scolarité. C'est un usage scolaire de la langue, qui articule l'oral et l'écrit. Il se trouve présent dans toutes les disciplines à travers, notamment, l'utilisation de vocabulaire spécifique. Le FLSco concerne tous les élèves et une attention particulière doit être apportée aux élèves allophones et/ou issus de milieux socioéconomiques défavorisés.

Développer la langue de scolarisation, c'est **fournir aux élèves des clés** pour devenir des utilisateurs compétents de la langue autant d'un point de vue lexical que syntaxique.

L'élève apprend ainsi à verbaliser et à structurer sa pensée⁴. Le FLSco entretient un lien étroit avec le concept de littératie, à savoir « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »⁵

Le FLSco constitue une entrée de cette note méthodologique générale, car il s'agit d'un **enjeu fondateur et fondamental**. Il favorise l'accès aux apprentissages pour tous. La maîtrise du langage scolaire et de ses codes implicites sont, en effet, essentiels pour développer la confiance en soi, déployer progressivement des compétences citoyennes (participer activement, argumenter, justifier...) et lutter contre les inégalités scolaires. **Les 6 repères méthodologiques participent au développement de ce langage chez tous les élèves.**

Pour rendre visible la langue de scolarisation, l'enseignant(e) sera amené(e) à développer une pédagogie de l'oral pour favoriser l'accès au langage écrit et inversement :



4 BRIGAUDIOT, M. (). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

5 Définition de l'OCDE (<https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>).



Point d'attention :

Le développement du FLSco, dans sa globalité, implique également de veiller à rendre les codes et les fonctionnements implicites de l'École visibles pour les parents.

Tout parent a besoin de les connaître pour accompagner son enfant dans son parcours d'apprentissage.

Il s'agit là d'un point déterminant dans les rapports et la communication, tant orale qu'écrite, que doivent établir l'École et la famille. De son côté, l'enseignant(e) sera attentif(ve) à prendre en compte la diversité des codes familiaux.