

De l'observation au projet de développement : repenser l'adaptation des objectifs pédagogiques

François Gremion, Valérie Rytz et Andréa Fuchs Fateh

Résumé

L'adaptation des objectifs d'apprentissage invite à passer d'une logique de réduction du programme d'études à une approche par les capacités, centrée sur le développement global de l'élève. Cette approche insiste sur l'observation fine comme fondement de toute adaptation pertinente, et sur une évaluation équitable qui reconnaît les progrès singuliers plutôt que de comparer à la norme. Le Projet Pédagogique Individualisé (PPI) devrait devenir un outil dynamique, non bureaucratique, guidé par une posture éthique : voir l'élève dans sa singularité et ses ressources, non dans ses déficits, inscrit dans un contexte de classe et d'école soutenant. Il ne s'agit pas de retirer l'adaptation, mais de faire évoluer le projet individualisé pour éviter l'enfermement. L'inclusion réussie repose sur une double compétence : (1) observer sans juger, (2) traduire pédagogiquement sans simplifier.

Zusammenfassung

Die Anpassung von Lernzielen ermutigt zu einem Perspektivenwechsel: weg von einer Logik, die auf die Reduzierung des Lehrplans abzielt, hin zu einem kompetenzorientierten Ansatz, bei dem die ganzheitliche Entwicklung der Lernenden im Mittelpunkt steht. Dieser Ansatz betont die genaue Beobachtung als Basis jeder sinnvollen Anpassung. Zudem legt er Wert auf eine gerechte Bewertung, die die individuellen Fortschritte der Lernenden anerkennt, anstatt sie mit der Norm zu vergleichen. Das «Projet Pédagogique Individualisé» (PPI) [individueller Förderplan] soll zu einem dynamischen und unbürokratischen Instrument werden. Es wird von einer ethischen Haltung geleitet, die die Lernenden nicht in ihren Defiziten, sondern in ihrer Einzigartigkeit und ihren Ressourcen sieht, eingebettet in einen unterstützenden Klassen- und Schulkontext. Es geht nicht darum, die Anpassung der Lernziele aufzuheben. Vielmehr soll der individuelle Förderplan weiterentwickelt werden, um eine Isolierung zu vermeiden. Erfolgreiche Inklusion beruht auf zwei Kompetenzen: (1) beobachten, ohne zu urteilen, (2) pädagogisch umsetzen, ohne zu vereinfachen.

Keywords: adaptation, capacité, évaluation de l'apprenant, objectif pédagogique, programme d'études / Anpassung, Befähigung, Beurteilung der Lernenden, Lehrplan, Lernziel

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2026-03-01>

Revue suisse de pédagogie spécialisée, Vol. 16, 03/2026



Introduction

L'adaptation des objectifs d'apprentissage permet aux élèves en difficulté d'accéder à un enseignement répondant à leurs besoins. Prévus dans les législations cantonales, cette disposition confère au corps enseignant un mandat : déterminer jusqu'où transformer les attendus scolaires sans trahir la finalité de l'école, à savoir la transmission d'un savoir commun. Pourtant, dans la pratique, cette prescription soulève des questionnements quotidiens. Comment et jusqu'où adapter les objectifs du plan d'études sans dénaturer les apprentissages ? Comment évaluer équitablement les élèves bénéficiant d'une telle adaptation ? Quelle perspective adopter pour éviter l'enfermement dans un cursus appauvri ?

Il s'agit ici de déplacer la focale pour interroger, non pas les défauts d'application, mais ce que révèle la mise en œuvre de l'adaptation des objectifs en termes de représentations professionnelles et de conflits de rythme. La présente réflexion pose quelques jalons à partir d'une expérience de formation et d'accompagnement des enseignantes et enseignants spécialisés de la partie francophone du canton de Berne à la rédaction du Projet Pédagogique Individualisé (PPI). Dans ce contexte, le PPI est l'outil institutionnel censé traduire ces adaptations pour les élèves bénéficiant de mesures

renforcées de pédagogie spécialisée (CDIP, 2007). Pour ce faire, le modèle de capacités développé par Hollenweger et Bühler (2019) a été reconfiguré pour une application du Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2023) aux élèves à besoins éducatifs particuliers (Gremion et al., 2022). Ce modèle fusionne les **Capacités transversales** et les **visées prioritaires de la Formation générale** afin d'orienter les objectifs des **Domaines disciplinaires** en faveur du développement de l'élève.

On peut considérer que cette approche n'est pas seulement technique, mais profondément politique et éthique. Inspirée par la théorie de la justice de Rawls (1971) et les travaux de Sen (2000), l'approche par les capacités (Nussbaum, 2012) défend une éthique visant à soutenir le développement humain vers un idéal égalitaire. Elle garantit aux individus l'exercice de leur liberté de choix pour atteindre les fonctionnements qu'ils valorisent. Dès lors, l'équipe pédagogique se concentre sur le potentiel de l'élève plutôt que sur ses déficits (Gremion & Carron, 2023). Cette posture, légitimée par les travaux de Vygotski (1994), resitue les apprentissages scolaires comme leviers du développement humain, y compris pour les publics vulnérables.

Selon cette perspective, l'éducation inclusive ne fournit pas seulement des ressources, mais garantit également que l'élève dispose de la liberté réelle de convertir ces ressources en fonctionnements valorisés. Le PPI est ainsi reconsidéré non comme un contrat d'objectifs figés, mais comme un processus dynamique de reconnaissance des potentiels. En remplaçant la logique curriculaire dans une logique de développement, cette manière d'aborder le PPI met le corps enseignant à l'épreuve de ses propres pratiques.

L'éducation inclusive ne fournit pas seulement des ressources, mais garantit également que l'élève dispose de la liberté réelle de convertir ces ressources en fonctionnements valorisés.

Cette mise à l'épreuve révèle deux défis majeurs. D'une part, la rédaction d'un PPI requiert une professionnalité spécifique de tout membre du corps enseignant amené à adapter des objectifs. Or, face à cette exigence, de nombreuses professionnelles et professionnels semblent pris à défaut dans leur compréhension du PER. Une confusion persiste fréquemment entre le plan d'études, le programme et les moyens d'enseignement. Pourtant, le Projet global de formation de l'élève (CIIP, 2003) ne se limite pas à la seule entrée disciplinaire. Il repose sur l'articulation des trois dimensions du PER : (1) Domaines disciplinaires, (2) Capacités transversales et (3) Formation générale. Cette confusion tend à réduire l'adaptation des objectifs à un simple ajustement dans l'avancement attendu du programme, occultant la nécessité de viser le développement de l'élève. Ce constat renvoie au problème du conflit portant sur le rythme de l'élève différent et celui du groupe-classe, situation où l'élève différent est souvent perçu comme entravant la bonne avancée (Gremion & Gremion, 2025). Il s'agit ici d'une tension structurelle : le temps long du développement individuel contre le temps court de la progression collective.

D'autre part, la structuration d'un PPI pertinent repose sur deux conditions indispensables : une maîtrise de la compétence d'observation individuelle et de la classe, ainsi qu'une connaissance fine de l'élève. Ces deux piliers confèrent seuls leur légitimité à l'ensemble du processus. Mais il convient de préciser ce que l'on entend par « observation » : il ne s'agit pas d'une posture de jugement, ni d'une évaluation des écarts à la norme, mais d'une démarche descriptive, factuelle, presque humaine. Observer, c'est d'abord voir l'élève tel qu'il est, dans sa singularité, avant de le mesurer à l'aune d'un référentiel. C'est cette capacité à décrire sans juger, à comprendre sans catégoriser, pourrait-on dire de « raconter » l'élève, qui fonde la véritable expertise pédagogique.

Comment et jusqu'où adapter les objectifs du plan d'études sans dénaturer les apprentissages scolaires ?

En un sens, on peut dire que l'adaptation des objectifs d'apprentissage n'existe véritablement que lorsqu'elle cesse d'être conçue comme une simple réduction du programme pour devenir une réorientation vers le développement global de l'élève. Ce n'est pas une question de quantité, mais de finalité. Il s'agit ici de dépasser la confusion fréquente, et structurellement entretenue, entre le plan d'études, qui définit les visées de formation, et les moyens d'enseignement,

qui ne sont que des outils au service de ces visées. La clé réside dans une compétence double, indissociable : l'observation fine et la traduction-interprétation pédagogique. Sans cette double maîtrise, toute adaptation risque de n'être qu'un geste technique, vide de sens.

L'observation constitue la condition *sine qua non*. Elle ne se limite pas à un constat visuel ni à la lecture passive d'un diagnostic externe. Elle consiste en une démarche active, continue, contextualisée, ancrée dans le quotidien de la classe. Par elle, l'enseignante ou l'enseignant vise à connaître l'élève dans sa singularité : ses comportements, ses préférences, ce qui le bloque ou l'engage, ses stratégies de contournement, ses moments de persévérance, bref l'ensemble des ressources amicales et contextuelles investies. Sans cette connaissance personnelle et fine, toute tentative d'adaptation des objectifs risque d'être désincarnée, inopérante, voire contreproductive.

L'observation pédagogique ne se limite pas à justifier ou alimenter une demande de bilan. Elle permet surtout de dépasser le diagnostic biopsychosocial, nécessaire mais insuffisant, pour accéder à la réalité vivante de l'élève. Un rapport de procédure d'évaluation standardisée (PES), établi par des psychologues scolaires dans le canton de Berne, bien qu'utile, ne peut remplacer le regard de l'équipe enseignante, qui observe l'élève au quotidien, comment il interagit avec les savoirs et ses pairs, dans un environnement scolaire concret. C'est par l'observation que l'on découvre qu'un élève, pourtant en difficulté, est capable de persévérance face à des tâches scolaires, ou qu'il développe des stratégies de contournement ingénieuses. Ces détails, invisibles dans un rapport officiel, constituent pourtant une connaissance incontournable pour une adaptation réussie. Ils sont la matière première de toute pédagogie inclusive.

C'est par l'observation que l'on découvre qu'un élève, pourtant en difficulté, est capable de persévérance face à des tâches scolaires, ou qu'il développe des stratégies de contournement ingénieuses.

Une fois l'élève connu, non pas étiqueté mais compris, l'enseignante ou l'enseignant agit comme interprète lors de la traduction pédagogique. Cette expertise consiste à transformer les données issues de l'observation, ainsi que les priorités de développement souvent formalisées dans le langage de la Classification internationale du fonctionnement (CIF) par les personnes professionnelles de la santé, en objectifs pédagogiques opérationnels tels que spécifiés dans le PER. Cette traduction n'est pas un exercice mécanique de réduction des exigences. Elle implique de déterminer quelles priorités du développement de l'élève doivent être soutenues par le savoir scolaire, afin de favoriser son plein potentiel et sa future participation citoyenne.

Il s'agit d'identifier comment une compétence disciplinaire peut être mobilisée, tout en restant fidèle aux objectifs d'apprentissage, afin de renforcer à la fois une capacité transversale et une visée prioritaire de la Formation générale, selon le modèle des capacités. Par exemple, un objectif de géométrie adapté ne vise pas seulement à tracer des figures, ce qui respecte les attentes disciplinaires, mais il peut aussi, selon les besoins identifiés lors de la phase d'observation, développer l'autonomie, la collaboration ou la conscience de soi. Ainsi, adapter « jusqu'où ? » signifie jusqu'où aller dans l'exigence disciplinaire tout en s'en servant comme levier pour renforcer une capacité. L'adaptation devient alors un outil de développement ancré dans le Projet global de l'élève, et non une simplification arbitraire du programme.

Au fil du temps, notre accompagnement nous a permis d'identifier quatre postures distinctes face à la rédaction du PPI, mettant en lumière la tension structurelle entre observation et formalisation. Si une minorité parvient à allier les deux pour produire de véritables projets (posture 1), la majorité des enseignantes et enseignants se divise. D'un côté, ceux qui, bien qu'observateurs, peinent à traduire leur analyse (posture 2). De l'autre, ceux qui maîtrisent la forme administrative, mais produisent des documents de peu de sens, faute d'observation (posture 3). Enfin, certains, démunis sur les deux tableaux, subissent le dispositif comme une pure contrainte (posture 4). Mais, quel que soit leur profil, les enseignantes et enseignants sont souvent animés par la « peur de la faute au travail », telle que décrite par Hughes (1997). Cette attitude traduit un souci de « faire juste » ce qui est attendu par l'institution, plutôt que de construire un projet pédagogique ayant du sens pour l'élève. Ce phénomène est d'autant plus marqué que la maîtrise des

définitions de base, telles que celles d'objectif, de critère et d'indicateur, apparaît souvent comme caduque. Autrement dit, ce qui devrait être un prérequis fondamental de la professionnalité enseignante ne semble pas acquis, laissant l'acteur démuni face à un exercice de formalisation qu'il ne peut pleinement maîtriser.

Comment évaluer de manière équitable les élèves bénéficiant d'une telle adaptation ?

D'une certaine manière, l'évaluation équitable n'existe que lorsqu'elle cesse d'être un acte de mesure normative, c'est-à-dire une comparaison des individus entre eux, pour devenir un acte de reconnaissance de la progression singulière. Ce n'est pas une question de bienveillance, mais de justice épistémique : il s'agit de voir ce que l'élève sait faire, non pas ce qu'il ne sait pas faire par rapport à la moyenne du groupe. Une tension majeure émerge lorsque l'élève bénéficiant d'une adaptation des objectifs est évalué selon les mêmes barème et seuil de réussite que le groupe-classe. En effet, cet élève peut atteindre les attentes fondamentales du plan d'études, celles qui sont définies comme essentielles pour toutes et tous, pourtant jugées insuffisantes au regard de la moyenne du groupe. Cette discordance entre la validation des acquis réels de l'élève et son positionnement relatif dans la classe place le corps enseignant face à un dilemme éthique et professionnel : comment valider une compétence qui, bien qu'acquise, reste en deçà des standards collectifs ?

Il s'agit ici d'un conflit de légitimité : celle de la norme collective contre celle du développement individuel. L'approche par les capacités propose de dépasser cette impasse en valorisant les acquis, même modestes, comme des réussites significatives, garantissant à chaque élève un cadre de dignité. Car ce n'est pas la taille de la réussite qui compte, mais le fait qu'elle soit reconnue comme telle. L'observation joue ici un rôle central, une fois de plus, pour distinguer l'échec lié à la performance (stress, format de l'épreuve) de l'échec lié à la compréhension. Un enfant peut avoir compris l'objectif, acquis la compétence, mais échouer lors de l'évaluation formelle en raison du stress ou du format de l'épreuve. L'enseignante ou l'enseignant qui a pris le temps d'observer l'élève en situation d'apprentissage quotidien sera capable de distinguer ces deux types d'échec. Sans cette observation préalable, l'adulte peut conclure à tort que l'élève ne sait pas, alors que la compétence est présente en travail individuel ou dans un contexte moins anxiogène.

Ce n'est pas la taille de la réussite qui compte, mais le fait qu'elle soit reconnue comme telle.

Évaluer un élève sur sa capacité à performer dans un cadre standardisé, plutôt que sur sa capacité à mobiliser ses acquis dans des contextes variés, revient à une forme de trahison pédagogique. L'enjeu est donc de passer d'une évaluation de la performance à une évaluation des progrès réels, en tenant compte du parcours singulier de chaque élève. Il s'agit de résoudre la tension entre exigence collective et reconnaissance individuelle, non pas en abaissant les attentes, mais en diversifiant les chemins pour y parvenir. L'autoévaluation et la pédagogie universelle permettent à l'élève de choisir le moment et la forme de son évaluation, favorisant ainsi son autonomie et sa capacité à s'autoréguler. La diversification des supports, notamment via le numérique, offre la possibilité de tester les mêmes objectifs à travers des situations ou des vocabulaires différents, assurant une forme de justice cognitive.

Il s'agit donc moins de changer les outils d'évaluation que de changer le regard porté sur l'élève et sur l'acte d'évaluer. Évaluer, dans une perspective inclusive, ce n'est pas classer, ni sanctionner, ni même certifier ; c'est accompagner, reconnaître et donner du sens aux progrès. C'est aussi accepter que certains élèves progressent lentement, irrégulièrement, parfois en apparence en retrait, mais que ce retrait n'est pas un renoncement, c'est une stratégie, une pause, une recomposition. Et c'est précisément cette capacité à voir au-delà de la performance immédiate, à lire les signes discrets de la compréhension, qui fonde l'expertise pédagogique inclusive.

Car finalement, l'évaluation équitable n'est pas une technique, c'est une posture. Une posture qui suppose de croire que chaque élève, quels que soient son rythme, ses difficultés, ses écarts, est capable d'apprendre, et que le rôle du corps enseignant n'est pas de le mesurer à l'aune d'une norme extérieure, mais de lui donner les moyens de se mesurer à lui-même, dans sa propre trajectoire de croissance.

À quel moment convient-il de retirer l'adaptation pour éviter l'enfermement dans un cursus appauvri ?

De notre point de vue, la question du retrait de l'adaptation est mal posée lorsqu'elle est formulée en termes binaires (maintenir ou supprimer). Il s'agit ici de déplacer la focale : non pas interroger la fin brutale du dispositif, mais examiner la cohérence du parcours scolaire dans sa continuité. La question doit être replacée dans une perspective plus large : celle du projet d'intégration de l'élève et de la logique de son trajet institutionnel. En effet, les mesures renforcées de pédagogie spécialisée sont, par nature, des dispositifs de longue durée, d'intensité soutenue, nécessitant un personnel spécialisé pour répondre à un besoin qui impacte la vie quotidienne (CDIP, 2007). Dès lors, leur suppression abrupte, simplement parce que des objectifs ponctuels sont acquis, est rarement pertinente, voire contreproductive. Cependant, lorsque le renforcement des capacités a permis à l'élève d'intérioriser ses outils, notamment dans le domaine du comportement, un changement de statut ou un désinvestissement progressif de la mesure peut devenir pertinent. L'enjeu réside alors moins dans le « retrait » que dans l'évolution du projet pédagogique, visant une autonomie durable et une intégration significative dans le cursus ordinaire.

Conclusion

La réussite de l'adaptation des objectifs repose sur un changement de paradigme : passer d'une logique de conformité administrative à une approche par les capacités, centrée sur le développement intrinsèque et social de l'élève. Dans cette perspective, la maîtrise technique des notions d'objectif, de critère et d'indicateur ne suffit pas. Elle doit s'enraciner dans une observation quotidienne, attentive et bienveillante. C'est cette connaissance fine de l'élève, de ses motivations, de ses ressentis et de sa singularité, qui confère son sens à l'adaptation des objectifs d'apprentissage. Sans elle, le projet se réduit à un exercice bureaucratique vide, déconnecté de la réalité de l'élève.

La réussite de l'adaptation des objectifs repose sur un changement de paradigme : passer d'une logique de conformité administrative à une approche par les capacités, centrée sur le développement intrinsèque et social de l'élève.

Il s'agit là d'une posture éthique fondamentale. Le corps enseignant ne doit pas se contenter d'appliquer des recommandations ou de diagnostiquer des déficits, mais interpréter des situations pour reconnaître des potentiels. Trop souvent, faute de cette observation, les enseignantes et enseignants s'en tiennent à une vision normative, définissant l'élève par ses manques plutôt que par ses capacités. Or, la reconnaissance de la singularité est le prérequis indispensable pour éviter ce piège et faire de l'outil administratif la simple formalisation d'une compréhension humaine. C'est précisément dans cet espace entre la norme et la singularité, entre le temps du groupe et celui de l'individu, que se joue la véritable inclusion : non pas comme un dispositif, mais comme une posture.

Autrices et auteur



Prof. François Gremion
Domaine « Inclusion scolaire »
HEP-BEJUNE
francois.gremion@hep-bejune.ch



Valérie Rytz
Répondante Conseil et soutien
à l'intégration du Canton de Berne
valerie.rytz@be.ch



Andréa Fuchs Fateh
Responsable de l'enseignement spécialisé
francophone du Canton de Berne
Andrea.fuchs@be.ch

Références

- Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. https://edudoc.ch/record/87690/files/Sonder-paed_f.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse latine et du Tessin [CIIP]. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003*. https://www.ciip.ch/files/1086/Documents/Documents-officiels/2003/Declaration_CIIP_Finalites-objectifs_ecole_2003-01-30%20.pdf
- Gremion, F., & Carron, P. (2023). L'approche par les capacités. *Enjeux pédagogiques*, (41), 39-41. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/7253.pdf>
- Gremion, F., Fuchs Fateh, A., Rytz, V., & Brügger, V. (2022). *Mise en application du Plan d'études romand pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées*. Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/327521>
- Gremion, F. & Gremion, L. (2025). Perception de l'égalité et de l'équité dans la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans T. Assude (Ed.), *Complexité de l'éducation inclusive : acteurs, institutions, changements et résistances* (Vol. 23p. 13-26). ISTE éditions.
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (14. Mai., 2019). *Anwendung des Lehrplans 21 bei Schülerinnen und Schuler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz. <https://edudoc.ch/record/204678>
- Hughes, E.-C. (1997). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Éditions de l'EHESS.
- Nussbaum, M. (2012). *Capacités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion.
- Organisation mondiale de la Santé [OMS]. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*.
- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*. Points.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'Inégalité*. Seuil.
- Vygotski, L. S. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Delachaux et Niestlé.