

Changer les méthodes d'enseignement

*La différenciation des programmes
comme solution à la diversité des élèves*



Changer les méthodes d'enseignement

*La différenciation des programmes
comme solution à la diversité des élèves*



Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Remerciements

L'UNESCO tient à remercier toutes les personnes suivantes pour leur contribution à la réalisation de « Changer les méthodes d'enseignement, la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves »

Pour l'essentiel, ce document n'aurait pu être développé sans les efforts de Darlene Perner, aux États-Unis. En effet, Darlene Perner a dirigé le projet, modifié et coordonné tous les changements intervenus suite aux remarques pertinentes de plusieurs lecteurs. Certains d'entre eux ont contribué de manière substantielle à la réalisation de ce document sur plusieurs étapes, tandis que d'autres ont participé en apportant des commentaires d'ordre plus général :

Anupam Ahuja, Maria Luisa Barros de Sousa, Rosa Blanco, Vinayagum Chinapah, Diariatou Coulibaly, Nancy Edwards, Kenneth Eklindh, Windyz Ferreira, Rima J. Hatoum, Hala Ibrahim, Hegazi Idris, Gwo Jih Lee, Ragnhild Meisjord, Lois Ndegwa, Sithabile Ntombela, Hildegunn Olsen, Valérie Robin, Sue Robinson, Olof Sandkull, Martha Speelman, David Stephens, Julie Stone, Jill Van den Brule-Balescut, Sai Väyrynen, Traian Vrasmas, Roselyn Wabuge-Mwangi.

En outre, nous souhaitons mentionner que Sai Väyrynen a testé ce programme sur le terrain et apporté une contribution essentielle en le mettant en pratique dans deux provinces d'Afrique du Sud, via SCOPE (Programme de Coopération Finno-Sud-Africain dans le domaine de l'Éducation) sur une période de deux ans.

Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits contenus dans cette publication ainsi que des opinions exprimées, qui ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent nullement l'UNESCO.

Publié en 2005

Par l'Organisation des Nations Unies
pour l'Éducation, les Sciences et la Culture
7, Place de Fontenoy, 75352 PARIS 07

composé et imprimé dans les ateliers de l'UNESCO

© UNESCO 2005

Imprimé en France

(ED-2005/WS/16 cld 20190)

Table des Matières

Introduction	<i>5</i>
Module 1 : Présentation de la Différenciation des Programmes	<i>13</i>
Module 2 : Stratégies liées à l'environnement	<i>45</i>
Module 3 : Stratégies pédagogiques	<i>65</i>
Module 4 : Évaluation	<i>83</i>
Module 5 : Différenciation des Programmes : Synthèse	<i>101</i>
Exemples de cours	<i>111</i>
Glossaire	<i>129</i>
Diagramme de Venn	<i>131</i>
Références	<i>132</i>

Indications :



Stratégie d'Apprentissage



Exemple

Introduction

Un des défis majeurs auquel se trouve confronté le monde d'aujourd'hui est le nombre croissant de personnes qui se trouvent exclues d'une participation effective à la vie économique, sociale, politique et culturelle de leurs communautés.

Une telle société ne peut être ni efficace ni sûre. L'éducation est considérée comme la clef permettant d'améliorer les aptitudes personnelles et d'élargir le champ des options afin de profiter pleinement des libertés qui donnent un sens et une valeur à l'existence. En premier lieu, les connaissances apportées par l'éducation de base, telles que la lecture et l'écriture, ont une valeur intrinsèque. Deuxièmement, l'éducation peut améliorer des aspects plus négatifs de l'existence. À titre d'exemple, l'instruction primaire libre et gratuite réduit le travail des enfants. Troisièmement, l'éducation joue un rôle essentiel en permettant à ceux qui se trouvent au bas de l'échelle économique et sociale de progresser. L'éducation universelle, appliquée à tous, a un impact unique et essentiel. Elle s'attaque aux barrières sociales et économiques au sein de la société et joue ainsi un rôle capital dans l'accomplissement des libertés individuelles.

Les enseignants du monde entier sont en première ligne pour parvenir à la réalisation des objectifs du « Manifeste de Dakar pour l'Action et l'Éducation pour Tous : Faire face à nos engagements collectifs », tels qu'ils ont été exprimés lors du Forum Mondial sur l'Éducation Dakar en 2000.

Bien que le travail de terrain semble parfois « minime » ou « d'un intérêt limité », le succès de la réalisation de ces objectifs se construit d'abord dans les salles de classe.

Les objectifs les plus importants pour tout enseignant doivent être :

- assurer à tout enfant un accès libre et gratuit à un enseignement primaire de qualité (objectif n°2)
- faire en sorte que les besoins en matière d'apprentissage de tous les jeunes soient assurés par le biais d'un enseignement adapté (objectif n°3)
- améliorer tous les aspects qualitatifs de l'Éducation (objectif n°6)

En quoi ces objectifs sont-ils importants pour les enseignants ?

Eu égard aux droits des enfants, tout obstacle à l'éducation de l'enfant relève de la responsabilité sociale et professionnelle des enseignants. L'enseignement et l'édu-

cation ne doivent pas être considérés comme un simple exercice technique mis en œuvre dans la salle de classe. Chaque enseignant devrait plutôt s'efforcer de toucher tous les enfants de la communauté, c'est sa responsabilité d'adulte et de citoyen.

Qui plus est, il est prouvé dans le monde entier que beaucoup d'enfants ne réussissent pas à la hauteur de leur potentiel initial parce qu'ils trouvent l'enseignement « ennuyeux ». Il s'agit néanmoins d'un défi pour les enseignants que de veiller à ce que le travail effectué en classe soit adapté à l'enfant et à son contexte, qu'il respecte sa culture et réponde à ses besoins spécifiques. Beaucoup d'enfants fréquentent l'école primaire mais laissent tomber rapidement ou sont « poussés vers la sortie » à cause d'un enseignement et d'une méthodologie inadaptes et/ou un système d'évaluation qui les cataloguent comme peu performants. Les conditions de vie au foyer, le trajet domicile-école, l'insécurité, tout particulièrement pour les filles, ajoutent encore des obstacles à un apprentissage adapté. De nombreux enfants vont à l'école sans aucune expérience préalable d'apprentissage. Beaucoup d'entre eux viennent en cours accompagnés de leurs jeunes frères et sœurs car il n'y a personne à la maison pour s'occuper d'eux. Leur enfance est souvent alourdie par l'obligation d'effectuer des tâches telles que le ménage, laver le linge, faire la cuisine, s'occuper du bétail, veiller sur leurs frères et sœurs, ramasser du bois, apporter un revenu complémentaire à la famille, et autres... En tenant compte de ces facteurs, il est clair qu'un enseignement traditionnel de type « magistral » et basé sur le « par cœur » ne favorise pas la motivation que l'enfant pourrait avoir pour le monde scolaire. Quand le mouvement « Éducation pour Tous » parle de « tous les enfants », cela signifie avoir conscience des besoins de TOUS les enfants d'une classe, et pas seulement de ceux qui semblent s'adapter aux méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage.

L'UNESCO reconnaît que les enseignants du monde entier sont prêts à essayer de nouvelles stratégies d'enseignement. Nous savons qu'il existe et avons pu observer des enseignants dévoués et engagés, qui changent la vie de leurs élèves et de leur entourage en leur donnant de vraies possibilités d'apprentissage. Nous savons que beaucoup d'enseignants sont aussi démoralisés, découragés, et démotivés par un manque de soutien des instances éducatives, une vie et des conditions de travail difficiles, et par bien d'autres motifs. Cependant, les enseignants font un travail difficile et ils ont un réel besoin de soutien et d'encouragement pour créer, développer et mettre en œuvre de nouvelles méthodes.

Des études ont mis en évidence que le seul enseignement dispensé par le professeur ne permettait pas un enseignement et un apprentissage efficaces. Les enseignants ont besoin de soutien pour pouvoir évoluer dans leur profession. Dans de nombreux pays, les enseignants peuvent bénéficier d'une formation continue, mais dans d'autres, en revanche, on trouve très peu, voire pas du tout, d'aide au développement professionnel dans les écoles. **Ce manuel tend à fournir une aide aux enseignants en développant et en élargissant leurs compétences.**

L'UNESCO s'est employée à développer « l'éducation inclusive » à travers le monde. La Conférence Mondiale de Salamanque sur les Besoins Spécifiques en Matière d'Éducation (1994) stipule que :

« ...les écoles classiques orientées vers l'inclusion sont le meilleur moyen de combattre les comportements discriminatoires, en développant des communautés accueillantes, en créant une société inclusive, en dispensant une éducation pour tous.



Elles apportent aussi une éducation effective à la majorité des enfants, améliorent l'efficacité du système et finalement le rapport coût-qualité de l'ensemble du système. »

Pour aider à la réalisation de cet objectif, l'UNESCO a publié un certain nombre de documents au fil des ans. Un des plus importants a été le « Pack d'Encadrement à l'Éducation pour l'Enseignant : Besoins Spécifiques d'une Classe ». Il pose les bases de l'inclusion dans les salles de classe en préconisant l'optimisation de l'utilisation des ressources, le travail collectif et l'adaptation des programmes. Le manuel « Changer les méthodes d'enseignement, la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves » s'inscrit dans cette optique. En effet, il met l'accent sur les stratégies que les enseignants peuvent mettre en œuvre pour apporter une expérience d'apprentissage significative à tous leurs élèves, et souligne l'importance de connaître ses élèves.

La demande pour ce type de matériel est venue d'enseignants travaillant dans des conditions très diverses à travers le monde. Beaucoup d'entre eux reconnaissent qu'ils doivent adapter, modifier et différencier leur enseignement de manière à assurer à tous les élèves de leur classe un enseignement qui corresponde à leur potentiel.

Cependant, ils ont également compris qu'il leur manquait les techniques et les connaissances pour mener cette mission à bien, tout particulièrement dans les endroits où il y a peu de ressources et où les classes sont surchargées.

L'élaboration de ce manuel est basée sur les expériences d'enseignants et d'autres professionnels de l'éducation issus de différentes régions du monde et qui ont travaillé en commun. En lisant ce manuel, vous remarquerez que tous les exemples proviennent des écoles. Certaines pratiques ont été mises au point par les enseignants eux-mêmes, d'autres sont le fruit de différentes activités de développement mises en œuvre dans les pays du Nord et du Sud. Ce manuel traite essentiellement de la bonne façon d'enseigner et s'appuie souvent sur le simple bon sens.

Qu'est ce qu'apprendre et enseigner ?

« L'Éducation Pour Tous » s'adresse à tous les enfants, mais qu'entendons-nous par « tous » ? Il est évident que les récents progrès en matière de développement de l'éducation n'ont pas bénéficié à tous de manière égale, et tout particulièrement aux groupes marginalisés. L'exclusion a souvent une origine sociale, économique, ethnique et linguistique. Les groupes ignorés par le monde de l'éducation sont notamment des enfants issus des minorités ethniques et linguistiques, des filles, des enfants socialement stigmatisés (enfants de prostituées, enfants issus d'une communauté de chiffonniers...), des enfants qui travaillent, des enfants des rues, des domestiques, des enfants ayant un handicap physique ou mental. Atteindre les groupes d'enfants marginalisés ne consiste pas à répondre aux besoins de certains au détriment des autres.

Nous avons déjà mentionné quelques-uns des obstacles à l'apprentissage auxquels ces enfants sont confrontés. Ces obstacles sont dus plus à un contexte socio-économique qu'à des facteurs inhérents aux enfants ; aborder tous les problè-

mes existant en dehors de l'école dépasse les compétences du système éducatif, mais l'éducation peut contribuer à réduire les désavantages sociaux et économiques. Nous croyons que l'ensemble du système éducatif a le devoir et est en mesure d'apporter des changements, malgré les défis et les pressions présents à tous les niveaux. Nous avons besoin de soutien et nous devons faciliter un développement qui aille dans la bonne direction.

En travaillant dans le cadre des programmes ou des directives ministérielles, les enseignants ont un impact direct sur ce qui se passe dans la salle de classe. En prêtant plus d'attention aux différents modes d'enseignement, à la formation, aux expériences et aux besoins en matière d'apprentissage, enseigner devient une pratique plus réfléchie. Par « pratique réfléchie », nous entendons que l'enseignant observe son propre enseignement, à savoir ce qui est en œuvre dans le processus d'apprentissage, et fait une évaluation critique de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas.

Souvent, des pratiques bureaucratiques quotidiennes et le manque de pertinence de certaines décisions constituent des barrières à l'apprentissage. À titre d'exemple, dans de nombreux cas, les enfants qui doivent prendre en charge leurs frères et sœurs ne sont pas autorisés à venir à l'école avec eux ; on leur retire donc toute possibilité de s'instruire. Les études montrent que beaucoup d'enfants qui affrontent des difficultés d'apprentissage deviennent frustrés quand ils ne sont pas soutenus efficacement, ou au bout du compte se trouvent exclus du système. Les enseignants peuvent aussi mobiliser les enfants dans les salles de classe en rendant l'enseignement intéressant, attractif et motivant, et en leur donnant la possibilité de réussir. Beaucoup d'enfants pensent qu'apprendre est inutile et ennuyeux, et encore une fois, les enseignants se trouvent en position clé pour introduire des techniques et un savoir-faire dans leur enseignement qui « collent » vraiment à la réalité des enfants.

Une autre manière de développer l'intérêt pour l'apprentissage est d'encourager l'implication des élèves dans leur propre apprentissage. Ceci recouvre des aspects tels que donner la possibilité de penser de manière indépendante et critique, ainsi que participer à la prise de décision au sein de la classe et de l'école. Parfois, ceci se révèle difficile. Nous devons analyser de manière critique la relation professeur-élève. Celle-ci relève du pouvoir, de la collaboration et de la négociation.

Nous sommes conscients du fait que les systèmes éducatifs entretiennent une relation interactive et complexe avec ce qui se passe dans la société dans son ensemble. Le système éducatif reflète et influence ce qui se passe dans la société et les courants sociaux influencent la politique d'éducation et sa mise en œuvre. Les systèmes éducatifs évoluent lentement mais les classes changent vraiment. Introduire de la souplesse dans les comportements et les pratiques peut aider les enseignants à répondre aux besoins des enfants, de leurs familles et de la société dans son ensemble.

Comment débiter ?

À travers ce manuel, vous trouverez des exemples pratiques sur la manière dont les propositions peuvent être mises en œuvre dans des classes normales. La plupart de

ces exemples sont issus de contextes qui bénéficient de très peu de moyens. Si vous disposez de moyens plus importants pour enseigner, vous aurez un choix plus vaste en ce qui concerne vos approches.

Le développement professionnel (devenir un meilleur enseignant) consiste principalement à comprendre ce qui se passe dans les salles de classe et comment améliorer l'enseignement. Ceci ne nécessite pas beaucoup de moyens, mais plutôt une approche différente du travail. Enseigner et apprendre sont réellement une affaire de coopération et de travail collectif, de développement personnel des enseignants de tous âges et de toutes expériences. Cela exige le courage d'affronter la critique et d'expérimenter le partage et la confrontation. Enseigner, c'est apprendre et accepter qu'on ne peut pas toujours réussir. Quand vous commencez à mettre en œuvre une nouvelle stratégie ou un nouveau type de relation avec vos élèves, il est important de créer un environnement sécurisant. Les directeurs d'écoles et les autres membres du personnel administratif sont en première ligne pour faciliter cette expérience. Vous réaliserez bientôt qu'en commençant à travailler en groupe, vous favoriserez un climat de franchise et d'acceptation du changement. Les écoles qui savent créer un environnement où sont encouragés l'expérimentation et le partage évoluent. L'expérience montre qu'un seul enseignant ou un petit groupe d'enseignants peuvent amorcer le processus. Celui-ci s'étendra ensuite progressivement à toute l'école, par le biais de la collaboration et du partage d'expériences. Améliorer l'enseignement et l'apprentissage n'est pas une tâche aisée. Il s'agit d'une expérience éducative qui se déploie au fil du temps. Il n'existe aucune recette-miracle. Les établissements scolaires et les enseignants doivent l'élaborer eux-mêmes en fonction de leur contexte propre. Pour conclure, voici les paroles d'un directeur adjoint d'une école primaire qui résumant ce que les écoles sont susceptibles d'expérimenter : « *Nous ne savons pas tout mais nous sommes capables de faire preuve de créativité et de résoudre nos problèmes* ».

Quel est l'objectif de ce manuel ?

Ce manuel a été élaboré pour faciliter et soutenir l'éducation inclusive. Il est destiné à nous aider à devenir de meilleurs enseignants pour tous les élèves, en tenant compte de leurs capacités, au-delà de leurs handicaps et de leurs origines.

Quel est son contenu ?

Ce manuel traite des méthodes et des activités pédagogiques destinées à faciliter la différenciation des programmes. Qu'est-ce que cela signifie ? Carol Ann Tomlinson (1996) l'exprime mieux que quiconque : « Dans un sens, cela consiste juste à « secouer » la classe de manière à ce qu'elle convienne à un plus grand nombre d'élèves ». Les programmes différenciés constituent un mode de pensée. C'est une manière de réfléchir sur nos élèves, de se pencher sur ce que nos élèves ont vraiment besoin

d'apprendre à l'école. C'est une manière de réfléchir sur notre façon d'enseigner et sur le mode d'apprentissage de nos élèves. Cela consiste à réfléchir à la manière dont chaque élève va réussir à assimiler les connaissances et les concepts que nous voulons lui enseigner. Cela consiste à penser à ce qu'aiment nos élèves, à ce qui les intéresse, et ce qui les motive à participer activement au processus d'apprentissage. Cela consiste à penser l'enseignement et l'apprentissage d'une façon innovante et différente. Il n'y a ni commencement ni fin. Il s'agit d'un processus, et en tant que tel, il est en perpétuelle évolution. Pour cette raison, il n'y a pas qu'une seule façon de procéder. Il n'existe pas de livre de recettes, ni de recette miracle, et il n'existe aucun ingrédient qui fera en sorte que cela marche tout le temps. En revanche, ce qui existe, c'est une « philosophie » des élèves, de l'enseignement et de l'apprentissage. Soutenir cette idée revient à mettre en place une stratégie d'apprentissage qui contribue à la diversification des programmes. Le principal objectif de ce manuel est de comprendre la philosophie de la différenciation des programmes (également appelée différenciation de l'enseignement par Carol Ann Tomlinson (1999-2001) et enseignement multi-niveaux par Jean Collicott et Judith Stone (Campbell, Campbell, Collicott, Perner&Stone, 1988 ; Collicot, 1991 ; Perner, 1994 ,1997 ; Perner & Stone 1995)).

Comment se présente ce manuel ?

Ce manuel se divise en 5 modules ; chaque module présentant différentes suggestions, stratégies et activités. On peut essayer et mettre en œuvre les stratégies de chacun des modules séparément. Le dernier module met en commun différents éléments et stratégies contenus dans les autres modules pour montrer qu'ils peuvent fonctionner ensemble. Les 5 modules de ce manuel sont :

1. Présentation de la différenciation des programmes
2. Les méthodes liées à l'environnement
3. Les méthodes d'enseignement
4. Les méthodes d'évaluation
5. La différenciation des programmes : mise en commun

Une section *Travaux pratiques* se trouve à la fin de chaque module et propose des activités pour faciliter la mise en œuvre de chaque module. Bien que le document soit destiné à être lu et utilisé par les enseignants de manière individuelle, nous espérons qu'ils auront la possibilité d'y travailler ensemble.

À la fin de ce manuel, vous trouverez 3 chapitres

1. Exemples de cours
2. Glossaire
3. Références

Dans le chapitre Exemples de Cours, nous proposons 5 exemples de cours. Ils montrent différentes méthodes et activités qui peuvent être utilisées dans le cadre de la différenciation des programmes.

Remarque importante :

Il y a beaucoup d'éléments et de méthodologies dans la différenciation des programmes. Apprendre à se servir de cette différenciation implique la constitution d'un répertoire de connaissances. Chaque connaissance acquise contribue au développement professionnel de chacun et ajoute une pierre à l'édifice. Au fil du temps, ces connaissances acquises peuvent être intégrées dans n'importe quelle salle de classe. Cependant, il faut du temps pour comprendre, mettre en pratique et maîtriser toute nouvelle méthode d'enseignement. Nous apprenons à connaître les techniques qui marchent et celles qui ne marchent pas avec nos élèves (par ex. : si nos élèves assimilent les connaissances, les concepts et les modes de comportement que nous leur enseignons). Bien que tout ceci puisse sembler très contraignant à première vue, il est essentiel de faire le premier pas et d'essayer une seule méthode à la fois. Adaptez la méthode de façon à ce qu'elle soit appropriée pour vous, votre culture et votre mode d'enseignement.

Ajoutez ensuite d'autres méthodes et développez la vôtre...bientôt vous vous sentirez à l'aise dans la différenciation des programmes et vous verrez les résultats à travers la réussite scolaire de vos élèves ; au fur et à mesure que vous acquerez des compétences nouvelles, vous serez en mesure d'intégrer d'autres éléments à ce type d'enseignement. Vous allez comprendre que la différenciation des programmes n'est pas un « type d'activités ». C'est une façon de planifier, d'évaluer et d'enseigner à un groupe hétérogène d'élèves dans une salle de classe unique, et permettant à chacun de développer au maximum son potentiel.

Présentation de la Différenciation des Programmes

Comment différencier nos cours et comment apprendre à mieux connaître nos élèves ?

M^{me} Kichwa décide de faire un cours de lecture dans sa classe. Elle rentre dans la salle de classe et se trouve en face de ses 80 élèves. Certains sont en train de crier, d'autres cassent des morceaux de craie et les jettent, d'autres attendent sagement le début du cours. Elle claque des mains et les élèves sortent leurs livres de lecture.

M^{me} Kishwa demande alors aux élèves ce qu'ils ont lu la veille. Une fois qu'ils lui ont répondu, elle leur demande de passer à l'histoire suivante, Priscilla et les papillons. L'un des élèves, lecteur régulier de la classe, se lève et commence à lire cette histoire. Pendant qu'il est en train de lire, d'autres élèves cherchent encore leur livre ou bavardent ; beaucoup n'ont pas apporté leur livre. Seuls quelques élèves sont à la bonne page et écoutent la lecture du garçon.

En même temps, M^{me} Kishwa est occupée à remplir le registre de présence, et, de temps en temps, elle lève la tête pour réprimander l'un ou l'autre des élèves. « Regardez vos livres, je vais vous interroger. Tous ceux qui ne répondront pas correctement aux questions devront rester debout dans le couloir. » Puis, la principale rentre dans la classe et fait signe à M^{me} Kichwa de venir lui parler dans le couloir au sujet du registre de présence.

Ceci correspond à une classe de lecture typique de nombreux endroits dans le monde. Le professeur découvre sa classe et débute le cours en choisissant un élève sachant déjà lire pour commencer la lecture du texte. Les autres élèves sont supposés suivre avec le texte. À la fin de l'histoire, l'enseignant évalue la compréhension du texte par les élèves en posant quelques questions. Ceux qui connaissent les réponses lèvent la main et l'enseignant fait appel à eux. En général, une fois qu'ils ont répondu aux questions, la leçon de lecture prend fin.

Observons M^{me} Kishwa un an plus tard dans une autre classe. Elle se sert du même livre de lecture pour enseigner à ses élèves.

M^{me} Kishwa envisage de faire un cours de lecture. Elle rentre dans la salle de classe et se trouve devant 80 élèves. Elle passe un peu de temps à parler avec les enfants de manière informelle en les encourageant à se détendre, à parler entre eux, à sourire et à rire. Les élèves voient qu'elle tient un livre, Priscilla et les papillons, et M^{me} Kishwa le lève de manière à ce que tous les élèves puissent le voir. Puis M^{me} Kishwa présente le livre en leur posant des questions à son sujet. Par exemple, elle leur demande : « Quelles sont les couleurs sur la couverture de ce livre ? », « D'après vous, qui sont les personnages principaux de ce livre ? », « Quel est le titre de ce livre ? », « Qui en est l'auteur ? ». Une fois qu'un élève a répondu, M^{me} Kishwa demande à d'autres élèves d'expliquer ce que signifie le terme « auteur ». Ensuite elle demande si un élève sait ce qu'est un papillon. Elle encourage le travail en binôme pour que chaque élève échange avec son voisin. Elle continue à poser des questions pour capter leur attention, telles que « Quelqu'un souhaite-t-il essayer de deviner le sujet de l'histoire ? », « D'après vous, de quelle manière cette histoire pourrait-elle commencer ? », « Comment pourrait-elle se conclure ? ». M^{me} Kishwa facilite les réponses en soufflant aux élèves quelques questions comme : « Qui est Priscilla selon vous ? », « Que croyez-vous qu'il arrive à elle et aux papillons » ?

Dans le même temps, la principale rentre dans la classe et se joint à la discussion. Elle donne son avis sur ce qu'elle pense être le sujet de l'histoire. Avant que la principale ne parte, elle rappelle à M^{me} Kishwa que dans trois jours, elle et les autres enseignants devront rester 15 minutes de plus pour contrôler les registres de présence. M^{me} Kishwa la remercie de le lui avoir rappelé. À la fin, M^{me} Kishwa lit une partie de l'histoire.

Elle demande à ses élèves d'apporter pour le lendemain des informations sur les papillons, des histoires en provenance de leur famille, de leur communauté ou d'élèves plus âgés. M^{me} Kishwa leur rappelle également qu'ils travailleront en groupe pour finir l'histoire de « Priscilla et les papillons ».

Ces deux courts récits de la leçon de lecture de M^{me} Kishwa nous aident à nous poser certaines questions telles que :

Lequel de ces deux cours vous semble le plus efficace pour :

- ☑ capter l'attention des élèves vis-à-vis du cours ?
- ☑ faciliter l'apprentissage des élèves ?
- ☑ répondre aux différents modes d'apprentissage des élèves ?
- ☑ faire participer et impliquer les élèves ?
- ☑ utiliser le matériel et les ressources humaines existantes ?
- ☑ évaluer le niveau d'apprentissage des élèves ?

Quand les enseignants se penchent sur leur propre expérience, ils découvrent qu'ils ont les réponses à beaucoup de ces questions. Ils comprennent qu'ils ont la possibilité d'utiliser beaucoup de stratégies pour aider chaque élève à apprendre à son rythme et à son niveau. Pour y parvenir dans une période limitée dans le temps, il faut parfois travailler de concert, former des équipes conjointes d'enseignants et d'élèves pour susciter des discussions qui conduiront à de nouvelles idées et méthodes pédagogiques. Nous renforçons nos compétences quand nous travaillons en commun, comme nous le verrons dans le deuxième module. En posant des questions, en planifiant, en s'attaquant aux problèmes, en préparant et en partageant aussi l'information et les outils disponibles, en procédant à des évaluations avec les collègues et les élèves, nous pouvons améliorer nos propres méthodes pédagogiques.

Dans ce module

...nous décrirons et proposerons des exemples d'activités concernant quelques aspects clefs des programmes et de la différenciation des programmes scolaires. Nous nous intéresserons aux similitudes entre les enseignants et les élèves, à leurs différences, à l'évaluation, et à l'interaction de ces différents éléments avec l'apprentissage. Vous y trouverez également une façon de modifier les composantes d'un programme en fonction des différents élèves ou groupes d'élèves. Un certain nombre de méthodologies permettant de mieux appréhender nos élèves seront identifiées.



À titre d'exemple, une des modifications mise en œuvre par M^{me} Kishwa a été de poser une série de questions sur le livre. Ce faisant, tous les élèves ont pu répondre à au moins une des questions, ont pu s'interroger mutuellement, et ainsi prendre une part active au cours de lecture.

Qu'est ce qu'un programme ?

Un programme est composé de ce qui est appris et enseigné (le contexte), de la manière dont cet enseignement est transmis (les méthodes d'apprentissage) et des ressources mises en œuvre (par exemple les livres utilisés pour apporter et faciliter l'apprentissage).

Souvent, en tant qu'enseignants, nous basons le contenu de nos programmes, « les programmes officiels », sur un ensemble prédéterminé de résultats et d'objectifs éducatifs. Comme ces programmes officiels peuvent être prescrits par les autorités, les enseignants se sentent obligés de les utiliser et les appliquent souvent sans souplesse. Les enseignants ont le sentiment qu'ils ne peuvent pas modifier ces programmes ni prendre des initiatives, y compris dans la sélection des livres scolaires. Il en résulte que les enseignants sont contraints d'enseigner uniquement à partir de ces ouvrages, et au groupe des élèves « moyens ». Dans beaucoup de pays, les enseignants agissent ainsi car le système éducatif comporte des examens difficiles que les élèves doivent passer et qui servent aussi à évaluer les enseignants.

Nous nous intéresserons également aux programmes non officiels ou « cachés », c'est-à-dire l'enseignement informel qui se transmet dans les salles de classe, dans le cadre de l'école ou à l'occasion d'échanges entre élèves, en présence ou non de l'enseignant. Il est essentiel que nous soyons conscients de ces programmes informels, car ils peuvent être utilisés pour renforcer l'enseignement officiel, par exemple en encourageant les élèves à étendre leur apprentissage à l'extérieur de la salle de classe par le biais d'activités extra-scolaires et du travail à la maison. Il est important que les élèves soient encouragés à considérer ceci comme « leur » travail et non comme une corvée à accomplir parce que l'enseignant le demande.



Intéressons-nous un peu au « programme » du cours de M^{me} Kishwa. On peut supposer que M^{me} Kishwa est tenue de faire lire le livre parce que celui-ci est imposé comme histoire de début d'année pour les 6^e. Elle sent bien qu'elle a dû sacrifier la participation des élèves, leur intérêt et leurs niveaux de lecture durant ce cours. Elle a fait cela avec de bonnes intentions et pour rester fidèle au programme. Un an plus tard, dans sa

nouvelle classe, M^{me} Kishwa continue à se sentir obligée de faire lire le livre mais elle le fait différemment. Dans cette nouvelle classe, M^{me} Kishwa fait appel à la participation des élèves, à leur intérêt et leurs connaissances préalables, ainsi qu'à leurs différents niveaux de lecture pour « faire son travail ! ». M^{me} Kishwa encourage ses élèves, chacun selon son niveau, à participer à la leçon de lecture. Elle permet aussi aux élèves de découvrir la signification que chacun donne à l'histoire. M^{me} Kishwa aide les élèves à avoir un regard positif face à la lecture et à l'apprentissage.

Quand vous pensez aux programmes, prenez en compte certaines questions et réfléchissez-y :

- ☑ Qu'est ce qu'un programme ?
- ☑ Qu'êtes-vous supposés traiter dans un programme ?
- ☑ Pourquoi les programmes scolaires représentent-ils le plus grand défi pour l'inclusion ?
- ☑ Pourquoi certains élèves sont-ils considérés incapables de suivre le même programme ?
- ☑ Est-il opportun de réduire le programme ?
- ☑ Comment percevez-vous les programmes et leur application en classe ?
- ☑ Quels sont les facteurs qui influencent les programmes scolaires ?

Qu'est-ce que la différenciation ?

« Dans un sens, cela consiste juste à transformer la classe de manière à ce qu'elle convienne à un nombre plus important d'élèves »

Carol Ann Tomlinson (tiré d'un entretien avec Leslie J. Kiernan, 1996)

Pour être juste envers nos élèves et pour faciliter l'apprentissage de la totalité d'entre eux, nous adaptons ou modifions les programmes afin de les faire « coller » aux besoins des élèves. Les enseignants différencient les programmes afin qu'ils ne soient pas discriminants et qu'ils ne profitent pas seulement à un groupe d'élèves (c'est-à-dire à ceux qui ont, ou sont proches du niveau scolaire ou de l'âge prévus par le programme en question). Les enseignants offrent aux élèves une variété d'expériences d'apprentissage pour répondre à leurs différents besoins.

La différenciation des programmes est donc le processus de modification ou d'adaptation des programmes en fonction des différents niveaux d'aptitudes des élèves d'une classe. Les enseignants peuvent adapter ou différencier les programmes en changeant : le contenu, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage du contenu (ce qu'on appelle aussi parfois processus) et les méthodes d'évaluation (parfois appelées « travaux »). **Cela peut signifier, par exemple, diviser la classe en quatre groupes de niveau ou la diviser** en groupes de niveaux mixtes dans lesquels les élèves les plus avancés aident les élèves qui le sont moins.

Quel est le contenu du programme et comment pouvons-nous le modifier ?

Le contenu : Avant de prendre des décisions sur la façon dont nous allons enseigner et sur ce que nous devons modifier, nous devons d'abord identifier le contenu.

Le contenu, c'est ce que nous enseignons. Le contenu, c'est ce que l'élève est censé apprendre, c'est-à-dire savoir, comprendre ou être capable de faire. Cela inclut des faits, des concepts et des compétences que les élèves vont acquérir dans leur environnement d'apprentissage. Parfois, les enseignants sont capables de choisir le contenu de manière à répondre aux besoins de leurs élèves. Parfois, c'est la hiérarchie de l'établissement qui a défini le contenu des programmes ; parfois c'est une combinaison de l'enseignant et de la hiérarchie. En raison des exigences du programme et des contraintes de temps, cela représente souvent un défi pour les enseignants de sélectionner un contenu basé sur les caractéristiques suivantes :

- ☒ être compréhensible,
- ☒ prendre en compte les besoins et les centres d'intérêt des élèves,
- ☒ prendre en compte l'environnement, et
- ☒ apprendre plus que de simples faits

Nous savons que pour beaucoup d'enseignants, le contenu est simplement ce qui est prescrit par le Ministère de l'Éducation. Dans la différenciation des programmes, les enseignants sont encouragés à modifier le contenu jusqu'à un certain point pour aider les élèves à atteindre les résultats escomptés.



Par exemple, M^{me} Kishwa, dans sa nouvelle classe, travaille sur la capacité de lecture et de compréhension du texte. M^{me} Kishwa a préparé son cours de manière à ce que la plupart des élèves de sa classe soient en mesure de répondre à des questions telles que : « Quel est le titre de ce livre ? » « Qui en est l'auteur ? »

Elle demande aussi : « Quelle est la couleur de la couverture du livre ? » « Que voyez-vous sur la couverture de ce livre ? ». Après qu'un élève a donné le titre du livre elle demande : « Qui est, d'après vous, le personnage principal de ce livre ? ». Elle a modifié le contenu en posant ces questions additionnelles pour que tous les enfants puissent participer au cours et commencent à appréhender ce que signifie « lire un texte ».

Quelles autres composantes du programme pouvons-nous modifier ?

Une fois le contenu changé en fonction des besoins, nous pouvons prendre en considération d'autres composantes que nous pourrions vouloir modifier pour un élève en particulier ou pour un groupe d'élèves.

Composantes des Programmes – Ce que les enseignants peuvent modifier :

Méthodes de Présentation	▷▷▷	Comment les nouvelles informations sont présentées aux élèves ? Par exemple, l'enseignant présente-t-il le sujet ou est-ce que les élèves se le présentent mutuellement dans le cadre d'un travail en binôme ?
Méthodes de mise en pratique et de Prestation	▷▷▷	Quelles sont les méthodes et/ou activités utilisées par les élèves pour comprendre le contenu avec leurs propres mots
Méthodes d'Évaluation	▷▷▷	Comment les élèves montrent qu'ils ont compris ce qu'ils apprennent ou ont appris

(Campbell, Campbell, Collicott, Perner, & Stone, 1988; Collicott, 1991)

Méthodes de présentation. Cette composante regroupe une variété de techniques pour rassembler et présenter l'information. Cela peut signifier que l'enseignant fournit le sujet et que les élèves rassemblent l'information par eux-mêmes.



Par exemple, M^{me} Kishwa aurait pu apporter à ses élèves des livres de la bibliothèque, des articles, des écrits d'élèves plus âgés ou de sa composition sur les papillons, pour les faire partager et réunir des informations. Si M^{me} Kishwa n'avait eu aucun accès à ces ressources, elle aurait pu demander à certains de ses élèves de se lever et de faire partager leur connaissance des papillons.

Cela peut aussi signifier que l'enseignant crée un lien avec d'autres personnes de l'école ou de la communauté pour fournir des informations aux élèves.



Par exemple, dans sa nouvelle classe, M^{me} Kishwa a demandé aux élèves d'apporter des informations sur les papillons. Elle leur a suggéré de s'adresser à leur famille, leur communauté et leurs camarades pour qu'on leur raconte des histoires sur les papillons. Ils pouvaient également se rendre à la bibliothèque pour y chercher des informations complémentaires.

En d'autres termes, l'enseignant facilite la collecte de l'information, mais les élèves agissent par eux-mêmes. Il y a de nombreuses façons de présenter ou d'inclure un concept ou une connaissance dans un cours. On s'y réfère souvent sous le terme de *modes d'acquisition*.

Ceux-ci incluent des modes de collecte de l'information, comme observer, lire, écouter et faire. Les enseignants peuvent appliquer des modes d'acquisition en utilisant différentes techniques, telles que mettre les élèves en binôme (deux élèves travaillant ensemble) pour qu'ils s'écoutent mutuellement lire des pages d'un livre sur les papillons, ou bien elle peut montrer aux élèves différentes images représentant des papillons. Nous pouvons également utiliser nos capacités ou notre imagination pour varier *les modes d'acquisition*.





Par exemple, M^{me} Kishwa aime raconter des histoires et est très douée pour l'expression artistique. Elle utilisera ces talents spécifiques en donnant une suite à l'histoire des papillons et en interprétant quelques petites saynètes à propos de papillons. Elle encouragera les élèves à créer leurs propres histoires en travaillant individuellement, par deux ou en groupe.

Méthodes de mise en Pratique et de Prestation. Cette composante se focalise sur les méthodes et les activités utilisées pour aider les élèves à acquérir une meilleure compréhension de l'information présentée. Les élèves assimilent l'information, lui confèrent du sens, et la mettent ensuite en pratique. Il y a de nombreuses façons de mettre une compétence en pratique ou de donner un sens à un concept. On s'y réfère souvent par le terme de *modes de restitution*. Ceux-ci regroupent des pratiques comme écrire, parler, dessiner, et réaliser. Les enseignants peuvent mettre en application *les modes de restitution* en utilisant des techniques variées.



Par exemple, une fois que les élèves ont réuni plus d'informations sur les papillons et terminé la lecture de l'histoire de «*Priscilla et les papillons*», M^{me} Kishwa peut les faire travailler en groupes plus restreints et leur faire effectuer diverses activités basées sur leurs centres d'intérêts. Certains groupes peuvent écrire leur propre résumé de l'histoire ou proposer leur propre histoire de papillons. Certains élèves peuvent former un groupe et créer un poster de papillon ou une nouvelle couverture pour le livre. Certains peuvent monter leur propre pièce à partir de l'histoire et la jouer en groupe à toute la classe. De cette façon, M^{me} Kishwa peut faire activement participer tous ses élèves au cours.

Méthodes d'évaluation. Cette composante regroupe les méthodes utilisées pour évaluer si un concept ou une compétence enseignées ont été appris par les élèves. Les méthodes d'évaluation incluent l'observation des élèves pendant qu'ils utilisent différentes méthodes pour la mise en pratique et la Prestation. Elles comprennent également l'évaluation des «travaux» que les élèves développent pour montrer leur niveau de compréhension.



M^{me} Kishwa utilise différentes méthodes pour évaluer ses élèves. Par exemple, M^{me} Kishwa observe ses élèves pendant leur travail en groupe, elle les écoute commenter l'histoire entre eux, elle pose diverses questions sur l'histoire à chaque groupe, et utilise leurs travaux (ex : posters, images, présentations) pour l'évaluation. Grâce à ces méthodes, M^{me} Kishwa évalue si les élèves comprennent bien l'histoire et son contenu.

Que devons-nous savoir pour différencier les programmes ?

Dans la différenciation de programmes, toutes ces composantes peuvent être modifiées. Mais de manière réaliste, les enseignants, comme M^{me} Kishwa, ne modifient qu'une ou deux de ces composantes. Il y a de nombreux facteurs qui influencent la manière dont les enseignants vont différencier les programmes pour les élèves de leur classe. Dans la différenciation de programmes, il est important de réaliser qu'au bout du compte, ces éléments influencent l'enseignant et la façon d'apprendre de ses élèves.

**L'élève
&
L'enseignant**



- besoins
- capacités
- intérêts
- expériences préalables
- modalités et styles d'apprentissage/enseignement

Nous savons tous que les êtres humains présentent des similitudes et des différences qui façonnent nos préférences, nos centres d'intérêt, nos capacités, nos ambitions, nos désirs, nos rêves...

Les modèles de ressemblances ou de différences peuvent trouver leur origine dans la provenance ethnique, la religion, le sexe, la race ou le système de croyance. Avoir conscience de la culture et des modèles qu'elle engendre est important pour notre mode d'enseignement et d'apprentissage (voir tableau 1 page 21 sur les éléments à prendre en compte pour notre façon de penser et de réfléchir sur les questions relevant de la culture).

Nous acquérons des langages, des cultures et des coutumes différents, et avons des expériences de vie différentes en fonction de l'endroit où nous sommes nés - notre continent, pays, ville, région ou famille d'origine. Chacun de nous est unique, mais nous sommes aussi conscients qu'en tant qu'êtres humains, nous avons des points communs, tels que parler un langage commun, appartenir au même genre, partager des intérêts communs, être grand ou petit, actif ou passif... On retrouve cette grande diversité humaine dans toute la société et dans chaque groupe humain. Sa présence influence les paramètres de notre éducation. Mais souvent, dans les écoles, on attend des élèves qu'ils soient identiques dans leur façon d'apprendre. On attend d'eux qu'ils apprennent le même contenu de programme de façon identique et simultanée. Cependant, nous ne pouvons pas oublier que les élèves sont aussi différents et ont des besoins, des aptitudes, des centres d'intérêt, des histoires et des expériences différents, et par dessus tout, des manières différentes d'apprendre. Ce « mode » d'apprentissage qui est personnel et unique est aussi appelé *modalités et styles d'apprentissage*.

Dans le monde entier, les enseignants forment un grand nombre d'élèves en même temps et les classes surchargées constituent un problème couramment évoqué quand on parle avec eux. D'un autre côté, ils manquent souvent de temps et de matériel d'apprentissage approprié pour se montrer créatifs et/ou pour préparer des cours détaillés et intéressants. Ils sont souvent débordés par beaucoup d'autres tâches. Ils ont à peine le temps de dispenser chaque cours de façon unique comme nous l'avons vu avec M^{me} Kishwa dans le *scénario 1*. Dans un contexte aussi difficile, on peut avancer que c'est déjà un défi au quotidien que de traiter tous les sujets au programme dans les temps. En d'autres termes, il est ardu de faire preuve d'innovation quand on travaille dans un environnement éducatif difficile.

Il est donc compréhensible que les enseignants, parfois, « espèrent » seulement que tous les élèves de leur classe ont assimilé ce qu'ils ont enseigné. En même temps, les enseignants sont conscients que les efforts qu'ils fournissent ne sont pas à la hauteur de leurs « espoirs » et qu'ils ont du mal à instruire chacun de leurs élèves. L'échec scolaire est une réalité universelle, et nul ne peut ignorer, tout particulièrement les enseignants, qu'il faut trouver de nouvelles méthodes pour face au nombre croissant d'élèves qui « décrochent » !



Tableau n°1 : Considérations culturelles

Voici quelques exemples de considérations culturelles (Vaughn, Bos & Schumm, 2003) qui influencent la façon dont les élèves apprennent :

Le Temps : Comment les élèves perçoivent-ils la notion de temps ? Comment la ponctualité est-elle perçue dans leurs cultures ?

L'Espace : Quelle distance personnelle les élèves mettent-ils entre eux et les autres élèves, entre eux et les adultes ? Comment la culture détermine-t-elle l'espace alloué aux garçons et aux filles ?

Habillement et Nourriture : De quelle manière l'habillement diffère-t-il en fonction de l'âge, du sexe, et de la classe sociale ? Quels vêtements et accessoires accepte-t-on ? Quels sont les plats typiques ?

Rituels et Cérémonies : Quels sont les rituels utilisés par les élèves pour montrer le respect ? À quelles fêtes les élèves participent-ils et pour quelles raisons ? Comment et où les parents s'attendent-ils à être accueillis quand ils viennent dans la classe ?

Travail : Quels genres de travaux les élèves sont-ils censés accomplir, et à quel âge, à la maison et au sein de leur communauté ? Jusqu'à quel point les élèves sont-ils censés travailler ensemble ?

Loisirs : Quelles sont les motivations du jeu ? Quelles activités typiques pratique-t-on à la maison et dans la communauté pour se distraire ?

Rôle des sexes : Quelles sont les tâches accomplies par les garçons ? Par les filles ? Quelles sont les attentes des parents et des élèves en terme de réussite pour un garçon et pour une fille, et comment cela diffère-t-il en fonction des matières ?

Statut : De quelles ressources (par ex. : domaine et matériel d'études, aide des parents et des proches pour les études) les élèves disposent-ils à la maison et au sein de leur communauté ? De quel pouvoir les parents disposent-ils pour obtenir des renseignements sur l'école et pour influencer les choix éducatifs ? Quels sont les genres de travaux considérés comme prestigieux et enviés ? Quel rôle l'éducation joue-t-elle dans l'atteinte des objectifs professionnels ? Quel niveau d'éducation la famille et l'élève envisagent-ils ?

Éducation : Quelles sont les méthodes d'apprentissage utilisées à la maison (par ex. : modélisation et imitation, histoires à caractère didactique et proverbes, enseignement oral direct) ?

Communication : Quels sont les rôles de la communication verbale et non verbale dans l'apprentissage ? Quels sont les rôles des conventions comme le silence, les questions, la rhétorique, et le style de discours dans la communication ? Quels sont les genres de littérature (par ex. : journaux, livres...) utilisées à la maison et dans quelle langue sont-elles rédigées ? Comment l'écriture est-elle utilisée à la maison (lettres, listes, notes...) et dans quelle(s) langue(s) ?

Interaction : Quels sont les rôles de la coopération et de la mise en compétition dans l'apprentissage ? Quel type d'interaction les enfants sont-ils censés avoir avec les enseignants ? (p. 273-274) (copyright en cours)

Vaughn, S., Bos, C. S. & Schumm, J. S. (2003). *Tracing exceptional, diverse, and at-risk students in the general Education classroom* (3rd ed.). Boston : Allyn and Bacon

Que pouvons-nous faire ? Nous pouvons apprendre à mieux connaître nos élèves, à nous servir des informations sur leurs points communs et leurs différences (par ex. : que savent-ils déjà, à quoi s'intéressent-ils ?) et utiliser nos propres façons de planifier nos cours. À titre d'exemple, quelques enseignants peuvent faire appel à leur talent de conteur pour faire un cours, tandis que d'autres pourront faire appel à leur talent artistique pour aider les élèves à exprimer le concept ou la connaissance qu'ils sont en train d'apprendre. Quand nous utilisons des méthodes ou des activités qui nous aident à diversifier les programmes, nous pouvons alors avoir *des expériences d'appren-*

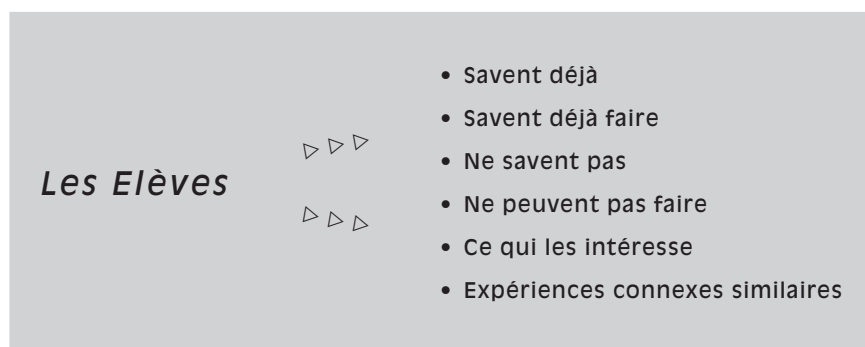
tissage et des objectifs différents par individu et/ou par groupes d'élèves au sein d'une même classe tout en ne faisant qu'un seul cours ! Certaines de ces méthodes seront présentées dans les prochains chapitres et dans les modules suivants.

Que savons-nous de nos élèves ?

Voyons comment nous pouvons apprendre à connaître nos élèves. Normalement, nous commençons par évaluer nos élèves. Il est important de connaître chaque élève, de savoir ce que chaque élève sait déjà et peut faire, et de savoir ce que chaque élève a encore besoin de savoir et de faire. Cela s'appelle *l'évaluation formative*. L'évaluation nous aide à en savoir plus sur les caractéristiques de nos élèves, à connaître leurs centres d'intérêt, leurs besoins individuels et leurs capacités. Dans la différenciation de programme, nous utilisons des moyens informels pour évaluer nos élèves. Nous pouvons les observer, les écouter, les autoriser à prendre la parole, observer leur travail, leur parler de leur travail, leur poser des questions et utiliser beaucoup d'autres méthodes pour en savoir plus sur eux (Voir module 4 pour plus d'informations sur ces méthodes et sur d'autres méthodes d'évaluation informelle). Une fois que nous avons rassemblé ces informations sur nos élèves, nous pouvons planifier différentes expériences d'apprentissage.

En évaluant les élèves, nous collectons des informations sur :

- ▣ Ce que les élèves savent déjà et sont capables de faire.
- ▣ Ce qu'ils ignorent et ne peuvent pas faire.
- ▣ Ce qui les intéresse.
- ▣ Leurs expériences préalables.
- ▣ Les modes d'apprentissage les mieux adaptés pour eux.



Au début de l'année scolaire, certains enseignants passent la première semaine à effectuer ce genre « d'évaluation formative », en questionnant les élèves individuellement, par deux ou en groupe, sur leur apprentissage à ce jour. Cela peut constituer une façon amusante et utile de commencer l'année !

Parce que des obstacles à la réussite de l'apprentissage peuvent apparaître à tout moment, nous devons continuellement évaluer nos élèves. Ces obstacles peuvent se dresser à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école mais dans les deux cas, ils peuvent affecter le bien-être et l'apprentissage des élèves. Quelques méthodes d'évaluation sont décrites dans le module 4.

Une fois que l'information issue de l'évaluation est collectée, celle-ci sert à nous guider pour choisir notre façon d'enseigner et le contenu de l'enseignement. En d'autres termes elle permet de planifier notre enseignement quotidien, de préparer nos cours pour l'ensemble de la classe tout en tenant compte des différences entre les élèves. Les enseignants utilisent cette information pour différencier divers éléments du programme, de manière à prendre en compte les caractéristiques des élèves, en terme de différences de capacités, d'intérêt et de modes d'apprentissage. L'information issue de l'évaluation des caractéristiques de l'élève permet de guider les enseignants pour décider quand et comment différencier les programmes pour le groupe hétérogène que constituent les élèves de leur classe.

Pensez à votre classe et posez-vous les questions suivantes:

Qui sont vos élèves ? Par exemple, connaissez-vous les élèves « calmes » aussi bien que ceux qui recherchent votre attention ?

Y en a-t-il qui font ce que vous leur dites de faire et avancent dans le programme ? Certains vous préoccupent-ils ? Certains ne peuvent-ils tenir en place deux minutes et nécessitent-ils que l'on s'occupe d'eux tout le temps ? Certains sont-ils excellents en mathématiques, certains ont-ils des difficultés en orthographe ? Certains se tiennent-ils mal ?

Mais savez-vous vraiment qui ils sont et ce qu'ils aiment ? Savez-vous en quoi votre élève qui ne maîtrise pas l'orthographe est bon ? Savez-vous ce que vos élèves aiment et ce qu'ils n'aiment pas ? Connaissez-vous l'élève de votre classe qui a un talent caché ? Savez-vous comment vos élèves aiment apprendre ? Est-ce en écoutant, en observant, en agissant, en explorant, en discutant ?

Comment apprendre à mieux connaître nos élèves ?

Évaluer et en savoir plus sur nos élèves et leurs caractéristiques individuelles nous aidera à déterminer quelle partie du programme nous aurons besoin de différencier pour faire notre cours. La nécessité de différencier est basée principalement sur les caractéristiques suivantes des élèves :

- ☑ expérience préalable
- ☑ centres d'intérêts
- ☑ profil d'apprentissage

Essayons d'abord d'observer à nouveau M^{me} Kishwa et sa nouvelle classe.

C'est le début d'une nouvelle année scolaire. Dans la classe de M^{me} Kishwa, il y a beaucoup d'élèves travaillant à des niveaux différents. Auparavant, M^{me} Kishwa parlait et donnait des directives à ses élèves pour l'essentiel.

Elle se souvient de ses élèves de l'année précédente. Elle sait qu'elle n'a pas pu « atteindre » beaucoup de ses élèves parce que certains d'entre eux n'ont pas progressé. Ces élèves n'ont simplement pas compris ! Elle sait aussi qu'elle a utilisé le même style d'enseignement tout au long de l'année. M^{me} Kishwa décide d'évaluer la situation pour

cette année. Elle connaît son programme. Elle sait qu'elle doit mettre en œuvre beaucoup de stratégies différentes. Elle sait qu'elle veut instruire tous ses élèves.

M^{me} Kishwa veut répondre aux besoins de chacun de ses élèves et les aider à progresser. Dans ce but, M^{me} Kishwa décide de :

- 1) déterminer le niveau initial de chaque élève, le point de départ de l'élève, à partir duquel elle commencera à introduire le concept ou la connaissance spécifique à enseigner.
- 2) déterminer les points forts de chaque élève en fonction de son(ses) mode(s) d'apprentissage.
- 3) développer une classe respectueuse dans un environnement d'apprentissage positif pour tous les élèves.

À cet effet, M^{me} Kishwa crée des modèles d'activités qui répondent à ces trois exigences. Les élèves, avec son aide, vont faire certaines de ces expériences d'apprentissage dès le début de l'année scolaire.

Nous avons beaucoup de façons d'apprendre à connaître nos élèves. Beaucoup d'enseignants choisissent certaines stratégies pour mieux identifier les caractéristiques spécifiques d'un élève, dans le but d'apprendre à mieux connaître leurs élèves. Celles décrites ci-après, utilisées par M^{me} Kishwa et beaucoup d'autres enseignants, tiennent compte des expériences préalables, des centres d'intérêts, et des profils d'apprentissage des élèves.

1. *Expérience préalable*

La première façon d'apprendre à connaître ses élèves est d'en savoir plus sur leurs connaissances et leurs expériences préalables. Un élève, pour assimiler de nouvelles informations, se base sur des concepts ou des connaissances qu'il maîtrise déjà. Ceci ne fait pas seulement référence à l'apprentissage qui se transmet dans le cadre scolaire. Par exemple, un élève peut avoir une grande connaissance de l'agriculture parce qu'il vit dans une ferme et prend part à diverses activités agricoles. L'acquis expérimental ne se rapporte pas seulement à la connaissance, mais aux différentes expériences vécues - certains élèves peuvent avoir été traumatisés par une tragédie familiale, d'autres peuvent avoir une identité multiculturelle parce qu'ils ont grandi dans un tel environnement, ou encore un élève peut sembler mûr parce qu'il a été responsable de ses petits frères et sœurs en tant que chef de famille. Connaître le contexte du vécu de l'élève nous aide à décider où commencer notre enseignement avec lui. Parfois, les enseignants peuvent faire débiter tous les élèves au même point mais parfois, les élèves ont des vécus et expériences différents.



Par exemple, les élèves de la classe de M^{me} Kishwa ont eu l'occasion d'exprimer leurs connaissances préalables sur les papillons grâce aux questions qu'elle leur a posées. À partir de leurs réponses, elle a pu se faire une meilleure idée des élèves qui avaient déjà des connaissances sur les papillons et l'étendue de leurs connaissances avant la lecture de l'histoire.

Il est parfois possible de se servir d'un élève ou des connaissances préalables d'un élève pour aider les autres élèves à assimiler de nouvelles connaissances et de nouveaux concepts.



Par exemple, dans la classe de M^{me} Kishwa, des élèves avaient déjà une certaine connaissance des papillons. M^{me} Kishwa a autorisé ces élèves à partager leur acquis avec la classe. Ceci a aidé ceux qui ne possédaient pas ces notions de base à mieux compren-



dre les papillons avant de lire l'histoire. Cela les a aidés à faire des rapprochements entre ce qu'ils ont appris de leurs camarades et l'histoire elle-même. Cela avait du sens pour tous les élèves.

Quand un ou des élèves viennent au cours avec chacun un point de départ différent, il peut être nécessaire d'apporter des modifications au cours pour le ou les élèves en question. Dans beaucoup d'endroits à travers le monde, ces types de modifications peuvent impliquer de faire une plus large place à la pratique, de partager plus les expériences entre les élèves, de poser des questions, de donner des informations, d'endosser un rôle de chef de groupe, de les faire chercher des informations au sein de leur communauté et des membres de leur famille.

Quelles stratégies pouvons-nous mettre en œuvre pour évaluer les expériences préalables de nos élèves ?

Les enseignants qui se servent de la différenciation des programmes emploient beaucoup de méthodes pour apprendre et construire à partir des expériences préalables des élèves. Parmi les stratégies utilisées et jugées utiles par les enseignants on compte notamment les cinq stratégies suivantes : « SVA » (K-W-L en anglais), observer et répertorier, « tri de mots », « brainstorming » et résumé de texte.

Au départ, comme pour beaucoup de choses nouvelles, cela peut prendre du temps pour les enfants de réagir positivement à ce type d'enseignement et d'activité de groupe. Peut-être pouvons-nous commencer en faisant travailler les élèves en groupes.



S-V-A (KWL)

Une bonne méthode pour évaluer les connaissances et les expériences préalables des élèves est l'utilisation de « SVA ». Les lettres « SVA » représentent trois questions que les élèves se posent quand ils apprennent de nouveaux concepts ou de nouvelles connaissances.

Question 1. -« S » : « Qu'est-ce que je sais ? »

Question 2. -« V » : « Qu'est-ce que je veux savoir ? » (« Quelle question je me pose ? »)

Question 3. -« A » : « Qu'est-ce que j'ai appris ? »

Les deux premières questions sont posées avant l'activité, la troisième est posée après.



Exemples de SVA : Thème - Les Oiseaux (Primaire, 8^e)

Question : Que savez-vous sur les oiseaux ?

S	V	A
<p>Les oiseaux savent voler</p> <p>Les oiseaux pondent des œufs</p> <p>Les oiseaux ont des plumes.</p> <p>Les oiseaux construisent des nids</p> <p>Les oiseaux mangent des insectes et des vers</p> <p>Les oiseaux migrent</p>	<p>Tous les oiseaux mangent-ils des insectes et des vers ?</p> <p>Tous les oiseaux volent-ils ?</p> <p>Tous les oiseaux migrent-ils ?</p> <p>Comment les oiseaux font-ils leurs nids ?</p> <p>Comment les oiseaux volent-ils ?</p> <p>Quel est le plus petit et le plus grand des oiseaux ?</p> <p>Comment les oiseaux communiquent-ils entre eux ?</p>	<p>(Cette partie est remplie après la lecture, la présentation visuelle ou l'écoute du texte informatif et après avoir effectué différentes activités. Ceci fait office de résumé)</p>

Thème - Pollution de l'Air (Ecole Secondaire)

Question: Que savez-vous sur la pollution de l'air ?

S: Que sais-je ?	V: Que voudrais-je savoir ?	L: Qu'ai-je appris ?
<p>Les usines et la circulation contribuent à la pollution de l'air</p> <p>Quand il fait froid, la pollution de l'air empire</p> <p>La pollution de l'air aggrave l'asthme et les autres maladies d'ordre allergique</p> <p>Les États-Unis sont globalement un des principaux pollueurs de l'air</p> <p>La pollution de l'air augmente « l'effet de serre »</p>	<p>Quelle est la contribution de chaque pollueur ? (en %) ?</p> <p>Pourquoi l'air froid aggrave-t-il la pollution atmosphérique ?</p> <p>Combien de personnes à Pretoria souffrent-elles de symptômes causés par la pollution atmosphérique ?</p> <p>Quels sont, d'une manière générale, les plus gros pollueurs atmosphériques ?</p> <p>Pourquoi la pollution atmosphérique aggrave-t-elle l'effet de serre ?</p> <p>Que peut-on faire pour diminuer la pollution atmosphérique ?</p> <p>Quelle est la politique de la municipalité de Tschwane pour réduire la pollution de l'air ?</p>	<p>(Cette partie est remplie après la lecture, la présentation visuelle ou l'écoute du texte informatif et après avoir effectué différentes activités. Ceci fait office de résumé)</p>

En demandant aux élèves de réfléchir sur leurs connaissances préalables et sur ce qu'ils aimeraient savoir, l'enseignant peut aussi utiliser leurs centres d'intérêt (qu'est-ce que j'aimerais apprendre ?) pour choisir des activités qui puissent satisfaire leur curiosité. Après les activités d'apprentissage, les élèves peuvent à nouveau réfléchir sur ce qu'ils ont appris en remplissant la troisième colonne.



Observer et Répertoire

Observer et répertoire sont de bons moyens pour rassembler des informations sur ce que les élèves savent ou ont besoin de savoir. Les enseignants peuvent observer les élèves pendant qu'ils mettent leurs connaissances en application et se partagent l'information. Ceci peut aider à déterminer ce que les élèves savent déjà sur la façon de mettre en œuvre une compétence ou sur la connaissance d'un sujet ou d'un concept avant et pendant l'activité d'apprentissage. De même, les enseignants et les élèves peuvent répertoire des informations sur des concepts et sujets qu'ils connaissent déjà, avant et pendant l'apprentissage.



Par exemple, la veille du jour de la lecture de «*Priscilla et les Papillons*» M^{me} Kishwa aurait pu demander à ses élèves de consigner tout ce qu'ils savaient sur les papillons en leur demandant d'écrire ce qu'ils connaissent sur leurs cahiers ou ardoises. D'un autre côté, M^{me} Kishwa aurait pu répertoire ce que savaient les élèves grâce à leurs réponses et leurs discussions sur les papillons. Ensuite elle aurait pu demander aux élèves de lever la main s'ils étaient d'accord avec l'information partagée.



Tri de mots

Un tri de mots est une stratégie qui donne à l'enseignant une indication sur la connaissance et l'expérience en rapport avec les mots et les idées contenus dans un texte. Pour une activité de tri de mots, l'enseignant choisit une vingtaine de mots et/ou de phrases issus du morceau de texte que les élèves vont lire. Après avoir préparé un lot de cartes de mots/phrases, l'enseignant distribue les cartes à des binômes ou des petits groupes d'élèves. On leur demande de trier les cartes selon des catégories ayant un sens pour eux. Pour créer et se mettre d'accord sur les catégories, les élèves discutent et partagent les informations. Quand les binômes ou les groupes d'élèves ont fini de trier les mots et les phrases, ils sont invités à partager leurs façons de trier et leurs raisonnements avec le reste de la classe.



Voici un exemple de tri de mots issus d'un cours de M^{me} Kishwa.

Tri de mots : mots en rapport avec Priscilla et les Papillons

Regardez cette liste de mots. Vous devez décider lesquels de ces mots rentrent dans le même groupe ou la même catégorie et donner un nom à chacun de ces groupes. Voyez ce que ces mots ont en commun.

ailles	Matthew	papillons	plantes	Priscilla	gracieux
heureux	feuilles	grand	jambes	bouche	enthousiaste
insectes	yeux	beau	long	merveilleux	M ^{me} Grant
petit	tacheté	tête	coloré	manger	herbe

Beaucoup d'élèves ont fait les groupements suivants :

Personnages	Parties du corps	Sentiments	Nourriture
M ^{me} Grant	ailes	beau	manger
Priscilla	jambes	excité	plantes
Matthew	tête	merveilleux	feuilles
insectes	yeux	heureux	herbe
papillons	bouche		
Taille		Qualificatifs du papillon	
long		coloré	
grand		tacheté	
petit		gracieux	



Brainstorming

Dans une activité de *brainstorming*, les élèves communiquent les informations qu'ils possèdent déjà sur un sujet spécifique. L'enseignant fournit aux élèves un mot-clef, une phrase ou un sujet. On demande alors aux élèves, soit à titre individuel, soit par groupes, de partager et de noter tous les mots qui leur viennent à l'esprit quand ils pensent à un mot-clef, une phrase ou un sujet donnés. Les enfants doivent dire rapidement des mots, ne pas s'arrêter, ne pas analyser, et ne pas chercher à évaluer leurs listes. Cette activité de *brainstorming* aide l'enseignant à évaluer les connaissances préalables d'un élève ou d'un groupe d'élèves sur un sujet ou une matière. Cette information permet à l'enseignant de planifier et de mettre en application ses futures leçons sur le sujet. Connaître l'acquis des élèves aide aussi l'enseignant à mettre en œuvre les modifications nécessaires pour certains élèves pris individuellement. Tandis que les élèves étudient le sujet, ils continuent à revenir à leur(s) liste(s), à l'enrichir, à en discuter et à la partager. Ce processus de *brainstorming* peut se prolonger sur deux ou trois sessions. Les élèves peuvent utiliser des grandes feuilles de papier, des cahiers ou le tableau noir pour noter l'information.



Par exemple, M^{me} Kishwa demande à ses élèves de proposer très vite des mots qui illustrent leur connaissance des papillons.

Voici des exemples de mots et de questions proposés par les différents groupes d'élèves : « petits, insectes, beau, coloré, qui vole, petites mains, grandes jambes, pourquoi volent-ils ? Que mangent-ils ? » À l'occasion de cette activité de *brainstorming*, M^{me} Kishwa a noté que quelques élèves avaient des informations de base sur les papillons, tandis que d'autres n'ont contribué en rien. Elle a compris que quelques élèves avaient besoin d'une information de base, tandis que d'autres pourraient étudier les papillons plus en détail.



Résumer intelligemment un sujet

Après avoir lu un petit article qu'il aura choisi, l'élève sera en mesure d'écrire un résumé conforme aux critères suivants :

- ☑ Le résumé sera court et précis.
- ☑ Le résumé sera correctement ordonné (début, milieu et fin)
- ☑ Le résumé sera écrit avec les mots de l'élève
- ☑ L'élève ne modifiera pas les idées de l'auteur dans le résumé.
- ☑ Le résumé devra contenir les idées principales et des détails à l'appui des idées de l'élève.

Résumé intelligent d'un sujet

Les élèves apporteront ou choisiront auprès de l'enseignant quelques articles d'une ou deux pages comportant différents centres d'intérêt.

Il sera demandé aux élèves de choisir un article qu'ils souhaiteraient lire. Après la lecture de l'article, les élèves seront invités à écrire un BREF résumé de ce qu'ils auront lu.

Choisissez un sujet tiré d'un de ces articles que vous souhaiteriez lire. Utilisez les éléments suivants pour résumer l'article.

Assurez-vous que le résumé :

- ☒ Soit bref et précis ;
- ☒ Soit présenté de manière séquentielle ;
- ☒ Soit écrit avec vos mots à vous ;
- ☒ Ne change pas les idées de l'auteur ;
- ☒ Contienne les idées essentielles et les détails qui s'y rapportent.



Par exemple, les élèves de fin de primaire (7^e) étudiaient les animaux, comparaient leurs différents modes de vie (par ex. l'habitat, les façons de se nourrir, de dormir, d'élever leurs petits et de les alimenter). L'enseignante avait demandé à sa classe d'apporter des articles sur différentes espèces d'animaux. Elle avait également une collection d'articles qu'elle conservait dans sa classe. Les articles proposés et rassemblés différaient, en termes de niveau de lecture et d'intérêt ; certains traitaient de faits et d'histoires sur des animaux en particulier, et d'autres étaient d'ordre plus scientifique. L'enseignante avait invité les élèves à sélectionner un article de leur choix, à le lire et en faire un résumé. Cependant, avant cela, elle avait fait une démonstration en lisant le résumé d'un article qu'elle avait choisi et qui l'avait intéressée. Elle a appliqué le même format à son résumé que celui qu'elle attendait des élèves (voir la liste ci-dessus). Elle leur a aussi demandé d'écrire une phrase exprimant l'idée principale qui les intéressait le plus dans l'article qu'elle avait lu. Une fois cette étape terminée, les élèves ont partagé leurs résumés et tout en les présentant, l'enseignante inscrivait le nom de chaque élève au tableau et l'information qui l'avait le plus intéressé.

2. Les centres d'intérêts des élèves

La seconde façon d'apprendre à connaître ses élèves est de découvrir leurs centres d'intérêts. Imaginez que vous êtes un élève ou quelqu'un qui doit apprendre ; dans quoi aimeriez-vous vous engager ? En général, il s'agira de quelque chose qui vous intéresse pour une raison x ou y. Il pourra s'agir d'approfondir ses études, de commencer un sport ou des activités communautaires, de bavarder avec des gens, ou de lire un bon livre. Nous sommes généralement intéressés par les activités dans lesquelles nous sommes performants parce qu'il est satisfaisant de réussir. La même chose s'applique aux élèves.

Un bon moyen de mettre cela en application est d'écrire un sujet (ex : « l'eau ») au tableau et de demander aux élèves répartis en groupes d'écrire une liste de vingt questions sur le sujet, tandis qu'un autre groupe essaiera un autre sujet. Ceci peut être fait oralement, en écrivant juste un ou deux mots.

Les élèves apprennent de manière plus efficace quand ils s'intéressent à ce qu'ils apprennent. Ils doivent s'impliquer dans le cours pour apprendre à y prendre part plutôt que de faire simplement acte de présence. La notion d'*intérêt* fait référence au degré de perception et d'engagement de l'élève par rapport à un sujet, un concept, une connaissance. Généralement, les élèves sont intéressés par les domaines dans lesquels ils sont bons ou dans lesquels ils possèdent une certaine expertise.

L'intérêt sera maintenu si le sujet ou la technique sont stimulants pour les élèves. Dans certains pays, les enseignants sont capables d'obtenir ce résultat en permettant à leurs élèves d'exercer un certain contrôle sur leur apprentissage.

Les enseignants peuvent mettre ceci en pratique en proposant aux élèves quelques choix basés sur leurs centres d'intérêts. De cette façon, les élèves auront un certain contrôle sur ce qu'il leur faut ou ce qu'ils aimeraient apprendre. Parfois, il s'agira là de l'unique modification à effectuer dans un cours.

Quelles méthodes pouvons-nous utiliser pour évaluer le degré d'intérêt des élèves ?

Les enseignants de nombreux pays utilisent diverses stratégies pour évaluer l'intérêt et les points forts des élèves. Ci-après, nous proposons deux exemples de méthodes : l'interview à l'aide du diagramme de Venn, et l'inventaire des centres d'intérêts.



Interview du partenaire avec l'aide du diagramme de Venn

Les élèves aiment parler. Utilisons cette méthode pour en savoir plus sur nos élèves et ce qui les intéresse. Dans cette méthode, on demande aux élèves d'interviewer un partenaire. Ces binômes peuvent être constitués d'élèves qui se connaissent. À l'occasion d'une autre utilisation de cette méthode, les binômes peuvent être constitués d'enfants qui ne se connaissent pas. Tandis qu'ils sont en train de s'interviewer, on leur demande de noter les réponses du partenaire dans un diagramme de Venn.

Un Diagramme de Venn est constitué d'au moins deux cercles qui se chevauchent (voir l'exemple ci-dessous). Ce type de schéma aide les élèves à mettre en ordre les caractéristiques qu'ils ont, ou pas, en commun.

Le début de l'année scolaire est un bon moment pour lancer cette activité, et elle peut ensuite être utilisée périodiquement tout au long de l'année. Pour commencer, l'enseignant (ou chaque binôme) expose une liste de 8 à 10 questions à utiliser pour l'entretien. Il ne doit pas être possible de répondre à ces questions par « oui » ou « non ».



Voici quelques exemples de bonnes questions :

- « Qu'aimeriez-vous faire après l'école ? »
- « Quels genres de travaux ou d'occupations avez-vous après l'école et lesquelles aimez-vous ? »
- « Quel genre de travail ou d'occupation n'aimez-vous pas ? »
- « Quelle est votre activité favorite en plein air ? »

Pendant les entretiens, chaque élève prend des notes. Quand l'entretien est terminé, les caractéristiques communes sont inscrites dans l'intersection des deux cercles du



diagramme de Venn. Les caractéristiques différentes sont inscrites dans la partie extérieure des cercles.

Puis, les élèves partagent leurs goûts et leurs centres d'intérêt communs et ceux par lesquels ils diffèrent (d'abord par groupe de deux puis avec la classe entière et l'enseignant).

Exemple: Tandis qu'Ali et Mariama s'interrogent mutuellement, ils listent les réponses aux questions. Ensuite Ali et Mariama remplissent les deux cercles qui se chevauchent pour découvrir ce qu'ils ont, et ce qu'ils n'ont pas en commun en terme de centres d'intérêt.

Voici un exemple de leur diagramme de Venn :

Élève 1- Ali : aime jouer au tennis de table, lire, faire des jeux de plein air, écrire, s'impliquer dans des activités extra-scolaires, travailler en groupe et aider les autres, rechercher et découvrir des choses et des idées nouvelles, être tranquille et bien se conduire.

Élève 2 -- Mariama : aime parler, lire, nettoyer la classe, interrompre la classe, chanter dans la chorale de l'école, jouer au volley, travailler en groupe, et aider les autres, pratiquer des jeux de plein air

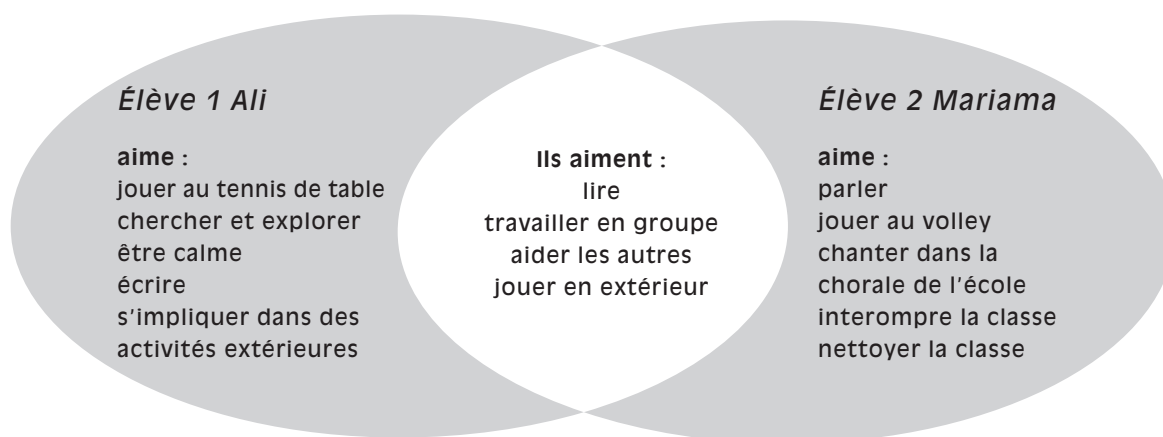


Diagramme de Venn d'Ali et de Mariana

Certains couples d'élèves ont écrit des « articles » sur leurs découvertes, (comme dans des magazines), d'autres ont fabriqué des posters, d'autres ont enregistré leurs interviews.

Les élèves plus âgés peuvent organiser les informations rassemblées dans leur diagramme de manière à écrire cinq phrases ou paragraphes (en fonction de leurs niveaux) sur leur partenaire. Si vous utilisez l'anglais comme deuxième langue dans votre classe, pensez à l'utiliser pour certains travaux, et la première langue pour d'autres.

Paragraphe 1 - Introduction

Paragraphe 2 - Points communs

Paragraphe 3 - Différences

Paragraphe 4 - Autres informations intéressantes

Paragraphe 5 - Conclusions

Les paragraphes seront utilisés pour présenter les élèves à la classe, pour discuter les points communs et les différences, et pour partager les centres d'intérêt et les points forts.

NB: Des activités similaires utilisant le diagramme de Venn peuvent être développées pour aider les élèves à visualiser et plus tard à écrire sur différents sujets, incluant des thèmes spécifiques, des événements, des livres et des personnes. Par exemple, les élèves peuvent comparer et mettre en opposition les personnages d'un livre. Ils peuvent faire de même avec les éléments de problèmes de multiplications ou de divisions. En utilisant un diagramme de Venn, il est utile de guider les élèves en les questionnant ainsi : Que savons-nous sur ce fait (sujet, personne, problème...) ? Quels sont les éléments importants se rapportant à ce fait ? Quelles sont les caractéristiques et les attributs similaires à chaque élément ? Lesquels sont différents ? Ces questions aideront à guider l'élève, à lister les descriptions et à les organiser dans leur diagramme de Venn.



Inventaire des Centres d'Intérêt

Les centres d'intérêt des élèves peuvent facilement être recensés par le biais d'entrevues et d'inventaires. Les enseignants peuvent développer leurs propres inventaires en utilisant des phrases ouvertes ou des phrases fermées (réponses par « oui » ou par « non »). Par exemple, « Mon sport préféré est..., ma matière favorite à l'école est... » « J'aime travailler tranquillement à mon bureau » : « Oui » ou « Non », « Je préfère les maths aux sciences » : « Oui » ou « Non » ; « J'aime être assis au premier rang » : « Oui » ou « Non ».

(NB : S'il existe un accès à un ordinateur, des inventaires de centres d'intérêts sont disponibles sur des sites Web)



Recherche par les élèves

La Recherche par les Élèves est une stratégie utilisée par beaucoup d'enseignants pour permettre d'identifier les centres d'intérêts et les points forts habituels des élèves. Pour mettre en œuvre cette recherche, l'enseignant et les élèves vont développer un certain nombre de phrases qui vont amener les élèves à interagir les uns avec les autres. Dans ce cas, l'enseignant cherche à développer une Recherche par les Élèves, basée sur différents passe-temps et centres d'intérêt. Les élèves peuvent aussi contribuer à la rédaction de ces phrases. L'idée principale de la Recherche par les Élèves est de les amener à interagir les uns avec les autres, à se rencontrer, à identifier quelques centres d'intérêt communs. Cette information pourra être utilisée à la fois par l'enseignant et par les élèves pour apprendre à connaître les intérêts et les points forts de chacun.



Voici quelques exemples de phrases destinées à des élèves de 12 ans :

- ☑ Trouvez quelqu'un qui aime courir.
- ☑ Trouvez quelqu'un qui aime chanter.
- ☑ Trouvez quelqu'un dont la matière favorite sont les maths.
- ☑ Trouvez quelqu'un qui aime lire.
- ☑ Trouvez quelqu'un qui aime réciter des poèmes.
- ☑ Trouvez quelqu'un qui aime jouer au volley.
- ☑ Trouvez quelqu'un qui sait bien danser.
- ☑ Trouvez quelqu'un qui aime cuisiner.
- ☑ Trouvez quelqu'un qui aime s'occuper de ses frères et sœurs.
- ☑ Trouvez quelqu'un qui a besoin d'aide.

Ces phrases, une fois rédigées, sont données aux élèves qui font ensuite le tour pour demander à leurs camarades d'inscrire leur nom en face des phrases qui correspondent le mieux à leurs goûts. Chaque élève ne pourra écrire qu'une seule fois son nom sur



le questionnaire de son camarade de classe (les règles peuvent être modifiées en fonction du nombre d'élèves dans la classe). L'enseignant peut utiliser ces documents pour demander aux élèves de partager des informations les concernant. Les élèves peuvent travailler ensemble pour réaliser un diagramme afin de montrer qui aime quoi.

De nombreux enseignants utilisent les activités de «Recherche par les Élèves» pour identifier les différents point forts respectifs de ceux-ci. Ils mettent ensuite ces informations en pratique en créant des leçons basées sur les points forts des élèves de la classe.



Les Livres à Sacs - « Parle-moi de... »

La méthode « Parle-moi de... » constitue un moyen pour les élèves de fournir ou de rassembler des informations sur leurs centres d'intérêt et leurs point forts. Pour démarrer cette activité, demandez aux élèves de « s'interviewer » entre eux (ou le cas échéant, d'interviewer leur partenaire). Ils rassemblent des informations pour fabriquer un livre sur eux-mêmes ou sur leur partenaire. S'il est possible de se procurer des petits sacs en plastique, on pourra envelopper chaque page dans un sac avant d'assembler les pages en un livre. Si des sacs transparents sont utilisés, on les appellera « livres à sacs ».

NB : Les livres peuvent être fabriqués sans utiliser de matériel pour protéger les pages.

Les élèves rédigent et illustrent entre 8 et 10 pages sur eux-mêmes (ou leur partenaire). La copie sera courte et concise (c'est-à-dire une phrase ou une ligne ou deux) mais devra contenir beaucoup d'informations. Chaque page commencera par la phrase : « Parle-moi de... »



Par exemple:



« Parle-moi de la famille de Martha »

La sœur de Martha aime courir.

Elle court 2 kilomètres par jour.



« Parle-moi de la matière favorite de Martha »

Martha aime les Sciences

Elle est capable de nommer 50 plantes

Pour démarrer ce projet, les élèves rédigent entre 8 et 10 questions (l'enseignant peut être amené à aider les élèves à commencer la rédaction de ces questions ou à les rédiger lui-même). Ces questions serviront à rassembler des informations sur les élèves eux-mêmes ou sur leur partenaire. Une question pourrait être, par exemple, « quelle est votre matière préférée à l'école ? ». La question est ensuite transformée en « parle-moi de... ». Par exemple, « quelle est votre matière préférée à l'école ? » serait énoncé :

« Parle-moi de la matière favorite de Martha à l'école... » et Martha indiquerait alors les informations qu'elle voudrait faire figurer sur sa matière favorite dans son livre. Par exemple, « Martha aime les sciences. Elle peut nommer 50 plantes différentes. »

On peut utiliser le nombre de pages que l'on veut pour ces livres. L'information contenue dans chaque page doit être courte et concise. Les illustrations peuvent être aussi diverses que des dessins, des photos, des images provenant de magazines. Au fur et à mesure que les pages sont remplies, elles sont mises en ordre. Les élèves peuvent aussi fabriquer une couverture pour leur livre. Dans la mesure du possible, chaque page pourra être insérée dans un sac ou une protection en plastique. Les pages peuvent être reliées entre elles à l'aide d'une bande adhésive ou tout autre type de lien pour constituer un livre.

Ces livres ou « livres à sacs » sont partagés par les enseignants, les élèves et leurs familles. Ils racontent ce que chaque élève aime, ses centres d'intérêts et ses expériences.

3. Profil d'apprentissage

Le troisième volet permettant d'apprendre à connaître ses élèves est le développement de leur profil d'apprentissage. Un profil d'apprentissage permet d'identifier la façon dont les élèves apprennent et d'en savoir plus sur leurs points forts. Ceci peut inclure différents éléments influençant l'enseignement et l'apprentissage, tels que le sexe, la culture, le style d'apprentissage, les préférences linguistiques, et les capacités de base. Ceci peut aussi inclure d'autres informations sur les élèves, telles que leurs origines, leurs centres d'intérêt, leurs points forts et leurs préférences, telles que décrites plus haut. Des stratégies variées peuvent être utilisées pour identifier le profil d'apprentissage d'un élève. Il est possible d'utiliser un ou plusieurs aspects du profil d'un élève pour modifier le cours.

Si nous acceptons l'idée que tous les élèves sont différents, alors nous devons reconnaître que leurs modes d'apprentissage sont différents aussi. Ces modes d'apprentissage se rapportent à des domaines très divers comme la linguistique, la logique et les mathématiques, le corps et la kinesthésique ; la musique, l'espace, la relation à soi et la relation aux autres, l'environnement (on les appelle également les Intelligences Multiples). En outre, quelques élèves préfèrent une pédagogie concrète alors que d'autres sont plus à l'aise avec les abstractions. Beaucoup d'élèves apprennent mieux en lisant et en écrivant, alors que d'autres apprennent mieux en écoutant, en parlant, en visualisant ou en faisant .

Quelles méthodes mettre en œuvre pour évaluer les modes d'apprentissages de nos élèves ?

Il existe de nombreux modes d'apprentissage pour obtenir des informations sur les élèves. Voici un certain nombre d'exemples utilisables pour caractériser les modes d'apprentissage des élèves.



Modes d'Apprentissage Visuel, Auditif et Tactile

<i>Mode visuelle</i>	<i>Mode auditif</i>	<i>Mode tactile</i> <i>« celui qui fait »</i>
Aime voir des textes, des images, des illustrations, des graphiques, des cartes	Aime écouter, entendre et discuter	Aime les expériences pratiques, travailler avec des collègues et sortir de la salle de classe pour faire des recherches
Aime lire des notes et écrire des résumés	Apprend bien quand l'intervenant est intéressant et clair	Apprécie l'exercice physique, le travail manuel, le jardinage etc.
Aime lire	Réviser ses notes en lisant à haute voix et en parlant avec ses camarades	Aime « faire » des choses, griffonner et dessiner
Pourrait être méditatif	Aime raconter des histoires et des blagues	Impatient de prendre part à des activités variées
Apprend et retient les choses en les écrivant	Planifie le travail en en parlant avec quelqu'un	Aime étudier en groupe et utilise des modèles et des graphiques
Écrire des formules et des instructions sur des fiches et en les révisant lui est profitable	Mémorise les formules et les instructions ou parle à voix haute	Aime dessiner des plans pour ses projets et ses activités sur de grandes feuilles de papier
Rédige des listes et garde un calendrier détaillé	Reconnaît les visages et les lieux mais pas les noms	Aime utiliser des blocs, des marbres, et d'autres modèles tri-dimensionnels
A une bonne mémoire visuelle des visages, des lieux, des instructions	Répète les instructions	A une bonne mémoire des événements, mais pas des visages ou des noms
A un bon sens de l'orientation	Aime faire des rimes, parler	Aime essayer les choses, ne se soucie pas des erreurs



Auto-apprentissage

Un certain nombre de formulaires tout faits peuvent être développés par l'enseignant pour identifier les préférences des élèves en matière de mode d'apprentissage. On peut imaginer des questions simples auxquelles l'élève puisse répondre par « oui » ou par « non ».

Quelques exemples de questions :

- ☑ « Je préfère une classe calme à une classe bruyante. »
- ☑ « Je préférerais travailler avec un partenaire plutôt que seul »
- ☑ « Je préfère travailler avec trois élèves dans un groupe, plutôt qu'avec quatre ou cinq. »
- ☑ « Je suis plus attentif l'après-midi que le matin. »
- ☑ « Je préfère parler d'un sujet plutôt que d'écrire dessus. »
- ☑ « J'apprends mieux si je peux utiliser du matériel concret pour résoudre un problème. »

Un autre exemple consiste à demander aux élèves de compléter ces phrases

Merci de compléter les phrases suivantes :

- L'élève qui apprend bien est _____

- J'apprends mieux quand _____

- Si un enseignant veut me faire apprendre, il/elle doit _____



Modalités d'Apprentissage

Liste des Modes d'Apprentissage (copyright en cours)

Instructions: Cocher chaque affirmation qui correspond vraiment à vos préférences. Faites le total des croix pour chaque groupe. Votre mode favori (la façon dont vous préférez apprendre) sera représenté par le(s) groupe(s) totalisant le plus de phrases cochées.

Groupe 1 – Lecture

- ___ 1. J'aime apprendre quand j'ai du temps libre.
- ___ 2. Je préfère lire un rapport plutôt qu'on me dise ce qu'il contient.
- ___ 3. Je comprends mieux ce que je lis.
- ___ 4. Je mémorise mieux ce que je lis que ce que j'entends.
- ___ 5. Je préférerais lire un journal plutôt que regarder les nouvelles à la télé.
- ___ *Total des croix dans le groupe 1*

Groupe 2 – Écriture

- ___ 1. Je prends des notes quand je lis pour mieux comprendre un sujet.
- ___ 2. Je prends des notes de lecture pour m'aider à mémoriser l'information.
- ___ 3. J'aime recopier mes notes de lecture pour une meilleure compréhension du sujet.
- ___ 4. Je fais moins de fautes en écrivant qu'en parlant.
- ___ 5. Je trouve que le meilleur moyen de me rappeler mon emploi du temps est de le mettre par écrit.
- ___ *Total des croix dans le groupe 2*

Groupe 3 – Écoute

- ___ 1. J'aime écouter les gens discuter de choses et d'autres.
- ___ 2. J'apprends plus quand je regarde les informations que quand je les lis.
- ___ 3. D'habitude, je me rappelle ce que j'entends.
- ___ 4. Je préfère regarder un programme TV ou un film tiré d'un livre que de lire ce livre.
- ___ 5. J'apprends mieux en écoutant une conférence qu'en prenant des notes à partir d'un texte sur le même sujet.
- ___ *Total des croix dans le groupe 3*



Groupe 4 – Parole

- ___ 1. Je me rappelle mieux les choses que je dis à voix haute.
- ___ 2. Je me parle à moi-même quand j'ai des problèmes à résoudre.
- ___ 3. Je communique mieux par téléphone que par écrit.
- ___ 4. J'apprends le mieux quand j'étudie avec d'autres personnes.
- ___ 5. Je comprends mieux un texte quand je le lis à voix haute.

___ *Total des croix dans le groupe 4*

Group 5 – Visualisation

- ___ 1. Je peux « voir » les mots quand j'ai besoin de les épeler dans ma tête.
- ___ 2. Je visualise ce que j'écris.
- ___ 3. Je peux me rappeler une chose en la « voyant » dans ma tête.
- ___ 4. Je me rappelle à quoi ressemblaient les pages des livres que j'ai lus.
- ___ 5. Je me rappelle du visage des gens plus que de leurs noms.

___ *Total des croix du Groupe 5*

Group 6 – Manipulation

- ___ 1. J'aime modéliser les choses.
- ___ 2. Je préfère faire des expériences sur un sujet plutôt que lire des choses dessus.
- ___ 3. J'apprends mieux en manipulant des objets.
- ___ 4. J'ai du mal à rester assis quand j'étudie.
- ___ 5. Je marche et je bouge beaucoup quand j'essaie de penser à un problème.

___ *Total des croix du groupe 6*

Sonbuchner, C.M. (1991). Help yourself: How to take advantage of your learning styles. Syracuse, NY: New Readers Press, 14 -15.



Intelligences Multiples



Intelligence : « capacité à résoudre des problèmes ou à élaborer des produits qui ont de la valeur dans un ou plusieurs contextes culturels »

NB: Il est nécessaire ici de faire une mise en garde. Les caractérisations ne doivent pas servir à catégoriser les élèves, par exemple, comme élèves « visuels » ou « tactiles ». Connaître le(s) mode(s) d'apprentissage d'un élève aide à augmenter les possibilités de développer des activités d'apprentissage adaptées. La plupart des enseignants utilisent des méthodes variées et aucune n'est meilleure que les autres. Plus les activités et les stimuli utilisés dans un cours sont variés, plus les chances d'améliorer l'accès aux programmes et la réussite de tous les élèves sont grandes. Ainsi, plus il y a d'activités disponibles (c'est-à-dire lire et écrire ; regarder des images ; discuter des images ; faire de l'activité physique ; faire des choses avec les mains) dans une session pédagogique, plus les élèves seront en mesure de prendre part à l'apprentissage.



NB

La différenciation de programmes comporte beaucoup de composantes et de stratégies. Avec le temps, ces dernières peuvent devenir partie intégrante de la classe. Cependant, il faut du temps pour comprendre, mettre en œuvre, et réussir à changer les méthodes et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Il faut aussi du temps pour développer de nouvelles compétences professionnelles. Même si l'apprentissage des éléments et des stratégies de la différenciation des programmes peut sembler très lourd au début, il est important de faire le premier pas. Cela peut signifier apprendre une seule composante et utiliser une seule stratégie à la fois. N'hésitez pas à adapter votre stratégie de manière à la mettre en adéquation avec vos élèves et leur culture, avec vous-même et votre façon d'enseigner. Ajoutez ensuite une méthode à la fois, puis une nouvelle composante. Avec le temps, vous utiliserez de nombreuses méthodes et vous développerez les vôtres. Avec le temps, vous-mêmes et vos élèves vous sentirez à l'aise dans la différenciation des programmes. Devenez un « facilitateur » d'apprentissage, plutôt qu'un directeur. Vous « verrez » que la différenciation de programmes est bien plus qu'un « bouquet d'activités ». Vous verrez quand et comment vous serez amenés à utiliser une méthode spécifique ou à adapter une des composantes. Vous constaterez les nombreux avantages pour vous et vos élèves y compris pour leur réussite scolaire.

N'oubliez pas, en apprenant les composantes et en lisant les stratégies et les activités, que toutes les activités et tous les exemples contenus dans ce manuel ne sont pas forcément les plus adaptés pour vous et vos élèves. Par exemple, ils peuvent ne pas être appropriés aux centres d'intérêt de vos élèves, à leur culture, à leurs expériences préalables ou ne pas prendre en compte les types de ressources dont vous disposez. Dans ce cas, adaptez l'exemple, la stratégie ou les activités de manière à refléter votre mode de travail et votre environnement de travail, ainsi que les caractéristiques de vos élèves.

Travaux pratiques

Module 1 : Présentation de la Différenciation des Programmes

Résumé du Module

- Le mot programme est à sens multiples. Le programme officiel fait généralement référence aux « expériences planifiées d'apprentissage » et peut inclure les connaissances à acquérir, telles que définies par l'administration. On appelle « programme informel » le programme non planifié, en d'autres termes les interactions et l'expérience acquise chaque jour dans les salles de cours. Le « programme caché » concerne les comportements et les convictions en rapport avec ce que l'on apprend et ce que l'on enseigne.
- On diversifie les programmes dans le but de diversifier les expériences d'apprentissage, et de satisfaire les différents besoins des élèves en matière d'apprentissage. De cette manière, tous les élèves de la classe pourront s'intégrer, participer et apprendre.
- La première façon pour un enseignant d'intégrer tous les élèves dans sa classe est d'adapter : le contenu des programmes ; la façon dont l'enseignant présente les informations à ses élèves ; la façon dont les élèves mettent en pratique et utilisent les informations nouvellement acquises ; la façon dont ils démontrent qu'ils ont assimilé ce savoir.
- Pour dispenser un apprentissage enrichissant et pertinent durant ses cours, l'enseignant doit prendre en compte les ressemblances, les disparités et la culture de ses élèves. L'enseignant peut apprendre à connaître ses élèves en découvrant leurs particularités, telles que leurs centres d'intérêt propres, leurs expériences préalables, leur culture et leur façon d'apprendre.
- Dans un processus de différenciation de programmes, il est important de tirer profit des informations relatives aux particularités des élèves, afin de mettre en place les activités d'apprentissage appropriées.
- C'est à travers des stratégies multiples que l'on peut permettre aux élèves de mieux connaître leurs caractéristiques individuelles.
- Pour évaluer les connaissances et les expériences préalables des élèves, l'enseignant peut mettre en œuvre diverses stratégies, telles que le proto-



cole « S-V-A » (découvrir ce que l'élève sait déjà, ce qu'il voudrait apprendre et ce qu'il a déjà appris), observer et répertorier, et le brainstorming.

- Pour évaluer les centres d'intérêt des élèves, l'enseignant peut les faire communiquer entre eux, leur faire rédiger des livres sur eux-mêmes et enrichir l'inventaire de leurs centres d'intérêt.
- Pour définir le style d'apprentissage préféré des élèves, on peut mettre en œuvre diverses approches. Cela peut consister à demander aux élèves de répondre à des questions relatives à la manière dont ils aiment apprendre, à faire appel à un inventaire de différents types d'apprentissage, ou bien à étudier et observer leurs « intelligences multiples ».

Activité en atelier n°1

Objectif : Connaître les similitudes et les différences

Mise en route

Donner à un groupe d'enseignants trois minutes pour décrire ce qui les caractérise (par exemple être grand ou petit, être prévenant ou avoir le sens de l'humour). Leur demander de décrire chaque caractéristique par un mot ou une phrase brève (par exemple de deux à quatre mots). Au bout des trois minutes, demander à chaque enseignant de commenter l'une de ses caractéristiques avec le reste du groupe.

Activité

Méthode : Répartir les enseignants par binômes. Fournir à chaque groupe une feuille de papier représentant deux cercles se chevauchant partiellement.

Stratégies :

- 1) Demander aux partenaires de chaque binôme, de faire une liste de huit à dix questions pour s'interroger mutuellement. (Faire en sorte que les partenaires de chaque groupe se servent de la liste des caractéristiques déterminées durant la phase de mise en route pour formuler des questions. Si nécessaire, fournir des exemples de questions pour permettre aux enseignants de commencer, telles que « Quel sujet préférez-vous enseigner ? » ou bien « Quel type de livre préférez-vous lire lorsque vous avez du temps libre ? »)
- 2) Prévenir les enseignants que les questions de ces entretiens doivent fournir des informations utiles sur chacun et qu'on ne peut pas y répondre par « oui » ou « non ».

- 3) Lorsque les partenaires ont terminé de formuler leurs questions, les faire s'interroger mutuellement et consigner leurs réponses.
- 4) Faire ensuite remplir manuellement les diagrammes de Venn aux enseignants afin qu'ils comparent leurs réponses aux questions des entretiens (comparer les réponses des partenaires, et, si l'on dispose de suffisamment de temps, ajouter une liste d'attributs au diagramme)
- 5) Une fois l'entretien achevé et le diagramme de Venn rempli avec les informations sur les points communs et les différences entre les partenaires, demander à chaque enseignant de répartir les informations sur leur partenaire en cinq phrases ou en un paragraphe. Demander aux binômes d'enseignants de se présenter mutuellement au groupe.

À titre d'exemple, si les questions de l'entretien ont apporté les informations suivantes, votre introduction devra mettre en évidence les caractéristiques suivantes du partenaire :

Phrase 1 – Introduction : « Présentez votre partenaire (par exemple : nom, établissement scolaire, matières enseignées et/ou âge des élèves dans la classe de votre partenaire)

Phrase 2 – Points communs : « Décrivez les centres d'intérêts et les points forts que vous avez en commun avec votre partenaire »

Phrase 3 – Différences : « Décrivez des centres d'intérêts et des points forts que votre partenaire n'a pas en commun avec vous »

Phrase 4 – Autres informations : « Fournissez des informations intéressantes additionnelles sur votre partenaire, que vous auriez répertoriées au cours de l'entretien »

Phrase 5 – Conclusions : « Ajoutez une opinion d'ensemble à propos de votre partenaire »

- 6) Faire réfléchir en groupe les enseignants sur ce qu'ils ont en commun et ce qui les différencie. Les faire penser à deux élèves de leurs classes et décrire en quoi ces élèves se ressemblent et en quoi ils diffèrent. Lancer une discussion à propos des avantages et des inconvénients respectifs d'avoir des élèves présentant des caractéristiques similaires et différentes.
- 7) Faire inscrire le nom des participants sur les diagrammes de Venn et les afficher au mur.

Activité en atelier n°2

Objectif : Assimiler différents modes d'apprentissage.

Mise en route

Pour l'ensemble du groupe, demander aux enseignants d'échanger des informations à propos de la manière dont ils apprennent le plus efficacement. Poser des questions telles que : « Quand avez-vous appris quelque chose de nouveau ? » « Comment l'avez-vous appris ? » « Connaissez-vous votre meilleur mode d'apprentissage ? » « Quand on s'apprête à vous enseigner de nouvelles informations, comment souhaiteriez-vous qu'elles soient présentées ? ». Faire noter à un ou deux enseignants sur le tableau noir ou sur une feuille de papier ce que les autres ont échangé. Une fois l'échange d'informations et le compte-rendu terminés, demander aux participants d'identifier les manières similaires et divergentes dont les participants aiment apprendre de nouvelles informations.

Activité

Matériel pédagogique : Inventaire des modes d'apprentissage (Voir Module 1)

Stratégies :

- 1) Faire remplir à chaque enseignant l'inventaire des modes d'apprentissage, ou en choisir un autre à remplir à sa place.
- 2) Quand ils ont terminé, leur faire échanger les inventaires des modes d'apprentissage avec un partenaire et identifier le style d'apprentissage de ce partenaire tel que défini par l'inventaire.
- 3) Demander aux enseignants de discuter avec leurs partenaires de leur sentiment sur l'efficacité de cet inventaire, notamment concernant ce qu'ils pensent être leur meilleur mode d'apprentissage. Leur faire exprimer pourquoi ce mode est ou n'est pas leur meilleure façon d'apprendre.
- 4) Si possible, diviser les participants en petits groupes (3-4 personnes) par niveaux de classe et/ou par matières enseignées. Demander à chaque groupe de définir un sujet qu'il trouve pertinent d'enseigner, à son niveau spécifique ou dans sa matière. Faire préparer par les groupes un bref cours pour leurs élèves. Pour conclure, leur faire choisir deux modes d'apprentissage et modifier leur cours en fonction de ces deux modes d'apprentissage.
- 5) Quand ils ont terminé, faire partager aux groupes la manière dont ils ont modifié leurs leçons pour les adapter à ces deux modes d'apprentissage.
- 6) Après la fin de l'exercice, faire réfléchir le groupe entier sur cette activité et consigner certaines des remarques des participants.

Stratégies liées à l'environnement

Quelle stratégie adopter pour que nos élèves se sentent bien accueillis et qu'ils soient coopératifs dans leur travail ?

Ona, une petite fille de 10 ans, est une immigrée coréenne récemment arrivée qui commence l'école dans un nouvel environnement. Elle parle plutôt bien la langue de ce nouvel environnement, mais elle rencontre quelques problèmes avec la lecture et l'écriture. Elle est tranquille en classe; elle communique rarement avec ses camarades de classe. Pendant les cours, Ona semble écouter le professeur, mais elle ne participe pas.

À l'école, les enseignants pensent que les difficultés d'Ona viennent de son manque de capacités et qu'elle fait preuve d'inattention. M^{me} Bomboté, son enseignante, pense qu'Ona a besoin d'aide pour être intégrée dans la classe et dans l'école en général. À la différence des autres enseignants, M^{me} Bomboté pense que les difficultés d'Ona viennent de ses origines culturelles et linguistiques plutôt que de problèmes d'ordre scolaire. M^{me} Bomboté se rend compte qu'elle doit en apprendre plus sur Ona et sa culture et changer certaines de ses méthodes pédagogiques pour qu'Ona puisse trouver sa place au sein du groupe.

Il est courant de nos jours que des familles déménagent d'un pays ou d'une région à une autre et que les enfants se retrouvent dans des environnements totalement étrangers. Ils peuvent ne pas connaître la langue ; ils peuvent ne pas connaître la structure ou les règles de l'école. Ils peuvent ne pas être en mesure de communiquer avec les autres enfants et les enseignants, comme dans le cas d'Ona. Dans cet exemple, la plupart des enseignants tendent à penser qu'Ona doit apprendre la langue et s'adapter à sa nouvelle école. Cependant, M^{me} Bomboté, le professeur d'Ona semble se rendre compte qu'elle doit prendre la responsabilité de créer un environnement d'apprentissage convivial pour Ona. Effectivement, surmonter ce type de barrières à l'apprentissage représente un défi pour les enseignants.

Dans ce module...

...Nous allons décrire quelques méthodes pour aider à améliorer l'environnement pédagogique. Nous allons nous pencher sur la manière dont les enseignants peuvent créer une classe conviviale qui permettra aux élèves

de la considérer comme une communauté à laquelle ils appartiennent. À l'aide des méthodes que nous proposons dans ce module, nous entendons montrer l'importance du partage, de la vie en commun, du respect et de la valorisation de chaque élève de façon identique.



C'est le but de M^{me} Bomboté, qui veut créer un environnement favorable à l'apprentissage pour Ona.

Comment un enseignant peut-il s'assurer que chaque élève se sente bien accueilli ?

Comment les enseignants peuvent-ils encourager les amitiés entre élèves ?

De quelle manière les enseignants peuvent-ils utiliser un environnement convivial pour contribuer à la réussite scolaire ?

Dans toute salle de classe, beaucoup de facteurs affectent directement aussi bien l'enseignement que l'apprentissage, tels que les valeurs, les croyances, et la façon dont les élèves et le maître communiquent. La mise en œuvre d'un environnement intégrateur n'est pas chose aisée. Valoriser chaque individu et aider les autres à en faire autant, demande des efforts continus de la part de l'enseignant aussi bien que des élèves. Nous sommes conscients du fait qu'il n'est pas évident de créer un environnement dans lequel tout le monde se sente bien. Les enseignants sont pressés par le temps et sont tenus d'appliquer les programmes. Cependant, les expériences provenant du monde entier montrent qu'ils ont de nombreuses méthodes et possibilités de choix quant à la façon d'organiser leurs cours, afin d'augmenter le taux de participation des élèves et des membres de la communauté scolaire. On agit ainsi avec l'objectif de créer un sentiment d'appartenance.

Revenons maintenant à nos questions et essayons de nous pencher sur les pratiques scolaires.

Comment être sûr que chaque élève se sente bien accueilli ?

Que ce soit en classe ou au sein de l'école, tous les élèves et tous les enseignants doivent se sentir acceptés par leurs collègues. Chaque élève doit être intégré en tant que membre à part entière dans la vie scolaire et dans sa communauté. Les enseignants comme les élèves devraient éprouver un certain bien-être et un sentiment d'appartenance dans n'importe quelle classe. Les enseignants ont un rôle clef à jouer dans la création d'un environnement convivial pour leurs élèves. Il relève de leur responsabilité de valoriser chaque élève de manière identique dans la classe, de promouvoir le respect mutuel entre les membres de la communauté scolaire, et de les aider à vaincre les préjugés et la discrimination.

Il est rare que dans leur travail quotidien, les enseignants réfléchissent à l'importance du fait que les élèves se sentent bien accueillis dans leur classe.





Comme l'exemple ci-dessus l'a bien montré, on peut voir que la majorité des enseignants d'Ona ont cru qu'elle avait un problème. En conséquence, si Ona était une de leurs élèves, ils n'essaieraient sans doute pas de faire des changements dans leur classe pour répondre aux besoins momentanés d'Ona. Cependant, M^{me} Bomboté pensait avoir un rôle à jouer pour aider Ona à s'intégrer. Elle s'est mise à réfléchir à des façons de développer le sens de l'hospitalité dans sa classe pour que chaque enfant, et surtout Ona, se sente bien accueilli et sente qu'il fait partie intégrante du groupe. M^{me} Bomboté a adopté une attitude prenant en compte qu'Ona vivait des expériences nouvelles, liées au fait qu'elle avait des croyances différentes de celles de ses camarades. Or les croyances d'une personne conditionnent ses actes.

Chaque organisation a une « culture » qui influe sur les sentiments, les croyances et les comportements des gens. Tous les êtres humains appartiennent à une culture spécifique dont les caractéristiques s'expriment toujours dans le contexte d'un groupe social. Par exemple, l'attitude des membres de n'importe quelle communauté scolaire sera influencée par la culture spécifique de chaque école en particulier.

Culture Scolaire

Il est important pour les enseignants de travailler sur leurs compréhensions respectives de la notion de diversité, sur leurs postulats et croyances propres, et d'être conscients de l'impact de la culture de leur école sur leurs comportements vis-à-vis des élèves. Parfois, nos postulats ne reflètent pas la réalité simplement parce que nous n'avons pas pu aborder la situation sous un angle différent. M^{me} Bomboté, quant à elle, a visiblement réfléchi sur l'expérience d'Ona sans parti pris.

Quand nous travaillons avec des groupes de personnes qui ont apparemment des caractéristiques similaires, par exemple les élèves d'une classe, nous avons tendance à penser que « tous » relèvent de la même culture et, en conséquence, partagent les mêmes postulats et les mêmes croyances. Cependant, la culture n'est pas un bloc monolithique. Elle peut être comparée plutôt à un cours d'eau, et bien que les gens d'une même communauté suivent le même cours principal dans leur façon de penser et de voir la réalité, il existe des cours d'eau secondaires qui irriguent la culture de nouvelles dimensions. Des facteurs comme le statut socio-économique de la famille, l'éducation, l'expérience, le contact avec d'autres cultures, les caractéristiques individuelles, le travail et la religion, influencent la façon dont un élève pourrait percevoir des facteurs d'ordre culturel tels que le temps, l'espace, l'habillement, la nourriture, le travail, la communication et le rôle des sexes, malgré le fait qu'ils soient issus de la « même » communauté. Un enseignant dont le but est de développer des pratiques inclusives, doit être sensible à cette diversité culturelle. Jetons un œil sur une autre classe :



Dans une classe de 10^e, l'enseignante a divisé sa classe par groupes, en fonction de la perception qu'elle a de leur niveau de réussite. Elle donne aux groupes différentes tâches à réaliser. Le groupe de « ceux qui apprennent lentement » est censé faire des dessins de ce qu'ils mangent le matin. Les élèves se mettent au travail. Après un certain temps, l'enseignant fait le tour et vérifie le travail des élèves. Elle leur demande d'expliquer ce qu'ils ont dessiné. Un garçon dit : « Je mange du porridge, du pain et des bananes ». L'enseignante s'insurge : « Des bananes ? Tu ne manges PAS de bananes le matin ! Du porridge et du pain, oui, mais PAS des bananes ! »

Cette enseignante part du principe qu'un élève ne peut pas manger des bananes au petit déjeuner parce que sa propre conception du petit déjeuner est différente. Elle n'a pas été capable de comprendre la diversité existant au sein des familles, et ceci a conditionné son comportement et du même coup a rendu l'environnement inhospitalier pour l'élève. L'enseignante aurait dû le respecter et mettre en valeur sa contribution à l'ensemble de la classe, sans tenir compte de ce qu'il mange le matin.

Pour sensibiliser les enseignants aux réalités des élèves, beaucoup d'écoles ont développé des relations tant avec les familles des enfants qu'avec leurs communautés. Etant donné que les parents et les autres personnes qui s'occupent des enfants ont une expérience importante de ces enfants, il est primordial qu'ils soient conviés à l'école et dans les salles de classe en tant que partenaires à part entière. Beaucoup d'enseignants ont affirmé que quand des parents se sont portés volontaires dans leur classe pour les aider, cela a contribué à augmenter l'intérêt pour l'école dans son ensemble. Beaucoup de considérations d'ordre culturel sont difficiles à comprendre pour une personne qui n'est pas issue du même contexte culturel, et par conséquent, il est important d'entretenir des liens avec le contexte culturel des élèves. Une fois encore, les parents, aussi bien que les différentes organisations communautaires, représentent dans cette optique une riche source d'information et d'inspiration.

Respecter les autres et la diversité

Un des aspects principaux du sentiment d'appartenance réside dans le fait que les enseignants et les élèves se sentent respectés et valorisés en tant qu'individus dans la communauté scolaire. Nous ne devons pas perdre de vue le fait que les écoles elles-mêmes sont parties intégrantes d'une communauté plus vaste, avec toute sa diversité. Ainsi dans les écoles où se manifeste un sens de la communauté, les élèves et les enseignants apprennent à cohabiter avec leurs différences. Ils contribuent au développement de la culture scolaire, par le biais de leurs différences en termes de capacités, d'ethnie, de langue, de sexe, etc... À partir du moment où nous avons pris conscience de l'importance de la culture dans les processus pédagogiques et d'apprentissage, il devient évident que le rôle de l'enseignant est de promouvoir le respect de la diversité.

Comment les enseignants peuvent-ils encourager l'amitié entre élèves ?

En nous penchant sur la situation d'Ona, il est possible qu'elle n'ait pas développé un sentiment d'exclusion si elle s'était retrouvée dans une classe où l'amitié entre enfants avait été encouragée et entretenue. L'amitié n'est pas toujours vue en tant que facteur favorable à l'apprentissage. L'amitié et les relations entre camarades sont cruciales pour la compréhension et le respect des différences chez l'autre. L'amitié n'est pas seulement importante pour le développement du sentiment d'appartenance, mais également pour encourager *la coopération et de la collaboration* qui sont des caractéristiques essentielles des pratiques inclusives. La collaboration consiste à travailler



ensemble pour créer quelque chose de nouveau, alors que la coopération consiste à partager les tâches, l'information, etc...

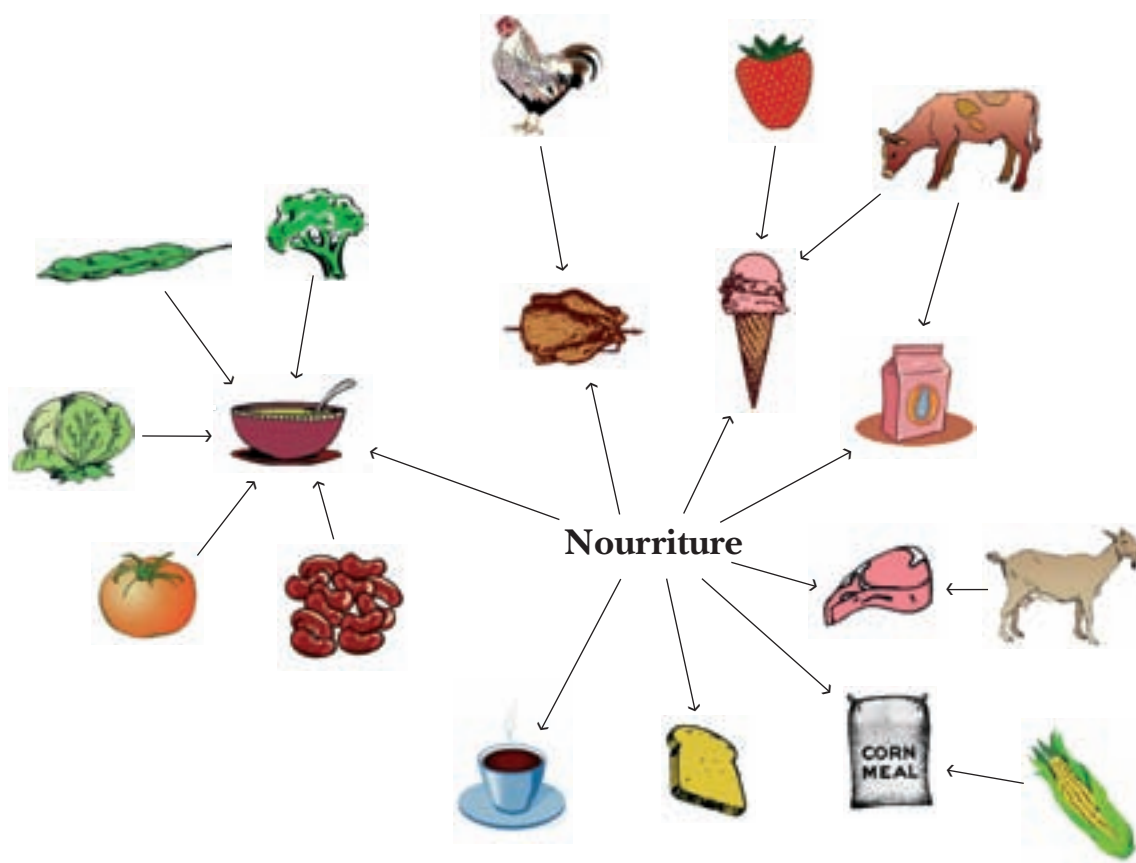
La collaboration et la coopération ne se résument pas seulement à faire des activités communes d'apprentissage ou du travail en groupe. Elles consistent à développer une culture de la tolérance, de l'acceptation et de l'effort commune à tous les membres de la communauté scolaire.

Cela veut dire développer une culture qui encourage les élèves et les enseignants à travailler en commun pour assurer la réussite scolaire et le développement personnel des élèves. Elle est basée sur un apprentissage collaboratif, et non compétitif. Cette culture a des implications évidentes sur la façon dont le programme est mis en pratique et sur notre mode d'apprentissage. Par exemple, si les enseignants ont eu l'habitude de travailler seuls, ils ont appris à leurs élèves à en faire autant. Développer une culture de coopération et de collaboration, signifie que les enseignants apprennent à travailler ensemble pour planifier, résoudre les problèmes, préparer et partager le matériel d'apprentissage et procéder à l'évaluation en commun. Il s'agit là de développement professionnel et personnel.

Afin d'encourager les élèves à travailler en collaboration, les enseignants devraient leur proposer de prendre part à la planification et à la mise en pratique des stratégies collaboratives, pour les impliquer dans leur propre processus d'apprentissage. Lorsque l'enseignant se trouve face à une classe très importante, disons plus de cinquante élèves, ceux-ci pourront travailler en collaboration au sein de groupes. La participation des élèves à la planification peut aider les enseignants à trouver des activités d'apprentissage intéressantes et ayant du sens pour les élèves, comme nous pourrons le voir dans la carte mentale présentée ci-dessous. La planification conjointe est aussi extrêmement motivante pour les élèves, dans la mesure où ils peuvent voir qu'ils ont contribué à la création des bases de leur apprentissage. (NB : une carte mentale est constituée d'un mot ou d'un concept de base. L'enseignant présente le mot ou le concept de base. Puis il demande aux élèves de citer 5 ou 10 mots apparentés. Les mots fournis par les élèves sont représentés autour du mot de base. Ces mots deviennent eux-mêmes des mots de base, et 5 à 10 mots s'y rapportant seront représentés autour. Beaucoup de mots et d'idées apparentés sont produits en peu de temps, et peuvent être utilisés pour la discussion et l'écriture.)



L'enseignante a demandé aux élèves d'énumérer différents aliments. Ils ont cité le lait, la viande, le pain, le thé, la soupe, le poulet et la glace. Puis ils ont indiqué l'origine des aliments ou leur composition. L'enseignante a fait les dessins au tableau.



Elle a ensuite demandé aux élèves de regarder la carte et de penser à ce qu'ils auraient voulu savoir.

Voici des exemples de questions :

- ☑ Que se passe-t-il entre le moment où le lait sort de la vache et le moment où il est conditionné dans la brique de lait ?
- ☑ Quelles parties de la chèvre sont utilisées pour la nourriture ?
- ☑ Comment fabrique-t-on de la glace à partir de crème et de fraises ?
- ☑ Comment fait-on une soupe ?
- ☑ Que faut-il faire au poulet avant de pouvoir le manger ?
- ☑ Comment fabrique-t-on du pain ?
- ☑ D'où vient le thé ?
- ☑ Comment transforme-t-on le maïs en un repas ?

L'enseignante est venue avec un projet impliquant tous les membres de la communauté et basé sur la carte mentale et les questions des élèves. Cet exercice a été très profitable en terme de collaboration parce qu'il s'est appuyé sur la contribution des élèves et s'est basé sur les ressources locales de la communauté. Un fermier de la région est par exemple venu dans la classe pour expliquer le cheminement du lait de la vache jusqu'à la brique, et la façon dont on fabrique les glaces. La classe s'est ensuite rendue dans la famille d'un des élèves où la mère leur a montré comment elle faisait le pain. La soupe a été préparée à l'école dans une immense marmite, et les élèves

ont participé au découpage des légumes qu'ils avaient apportés de la maison (chaque élève a contribué avec quelque chose). Comme un des élèves avait des poulets chez lui, la classe toute entière a pu voir comment on tuait des poulets et comment on les préparait pour la soupe. Les élèves ont noté toutes les informations dans une « carte mentale élargie » sous forme de dessins et/ou de mots, c'est-à-dire qu'ils ont continué la carte accrochée au mur de la salle de classe. Une fois le « projet » terminé, la classe a passé en revue les questions, vérifié si on y avait répondu et s'il y avait encore des questions restées sans réponse.

Nous pouvons voir que l'enseignante, dans cet exemple, était consciente de la pertinence des ressources locales. De même, elle connaissait une stratégie environnementale qui lui a permis d'ajouter cette connaissance d'ordre local à son cours. Ce projet a beaucoup amusé les élèves parce qu'ils étaient les « acteurs » majeurs de la construction de ce savoir collectif. Dans cette classe, on attendait de tous les élèves qu'ils participent selon leurs moyens. L'occasion qui leur a été donnée d'apporter leur contribution les a encouragés à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Qu'entend-on par « attendre beaucoup » ?

La plupart des systèmes éducatifs placent de grandes espérances dans les élèves qui sont les plus performants, et récompensent ces élèves capables d'atteindre un très bon niveau. Ainsi, les attentes sont souvent basées sur les capacités ou sur d'autres caractéristiques individuelles.

La conséquence directe de cette pratique est que les élèves perçus comme moins performants ont toutes les chances d'avoir moins d'opportunités, les enseignants risquant d'attendre moins de participation de leur part. Ceci peut conduire à une mauvaise estime de soi, à développer un sentiment d'impuissance, à se désintéresser du travail scolaire, et peut finalement mener à l'échec.

Avoir des attentes élevées vis-à-vis des élèves ne signifie pas que nous ayons les mêmes envers tous les élèves. Cela signifie plutôt que l'enseignant va définir, avec l'aide de l'élève, des objectifs à la hauteur de chacun. Cela signifie qu'on aidera les élèves à définir leurs propres attentes et qu'ils apprendront à aider leurs camarades de classe et leur enseignant à tendre ensemble vers cet objectif. Brian Cullen, en tant que principal d'un collège, affirmait : « Je préfère voir mes élèves viser les étoiles et en manquer une à l'occasion que de les voir ne rien viser du tout » (Forest & Pearpoint, 1992).

Plus les enseignants en sauront sur leurs élèves, plus ils seront en mesure de les aider à définir des objectifs réalistes mais élevés. Ainsi, en réunissant un maximum d'informations sur les caractéristiques de leurs élèves, les enseignants seront plus en mesure de travailler avec eux par la suite. Nous avons désormais une vue d'ensemble des facteurs facilitant la mise en place d'un environnement convivial favorable à l'apprentissage. Nous allons donc pouvoir nous pencher sur quelques méthodes à la disposition des enseignants pour améliorer les pratiques utilisées dans leur classe, de manière à assurer la réussite scolaire.

Comment les enseignants peuvent-ils tirer partie d'un environnement convivial pour contribuer à la réussite scolaire ?

Dans le module 1, nous avons vu à quel point il était pertinent pour les enseignants de réfléchir sur leurs propres origines, expériences et coutumes. Ceci constitue le tout premier pas vers le travail et la vie en commun. Voyons maintenant comment les enseignants peuvent utiliser la collaboration dans la planification, les cours et l'évaluation, de manière à contribuer à la réussite scolaire.

Apprentissage collaboratif

La notion d'« apprentissage collaboratif » fait référence à différentes approches en matière d'apprentissage et d'enseignement, et différentes stratégies destinées à répondre aux besoins des élèves dans un contexte donné. Il est courant de voir des enseignants essayer de mettre le travail de groupe en pratique au sein de leur classe. Ils divisent souvent les élèves en groupes mais leur demandent de se consacrer à des tâches individuelles en leur interdisant de communiquer entre eux. Comment les élèves peuvent-ils travailler en collaboration s'ils ne peuvent parler entre eux ?

L'apprentissage collaboratif représente un défi parce que les enseignants pensent que cela « se fait tout seul ». Cependant, le besoin existe de mettre en place des stratégies qui conduisent les élèves à travailler en collaboration les uns avec les autres. L'apprentissage collaboratif exige beaucoup de planification, d'aide et d'efforts aussi bien de la part des enseignants que des élèves, et il leur faudra du temps pour apprendre. Nous pouvons aussi parfois craindre que l'apprentissage collaboratif prenne plus de temps qu'il n'en est imparti dans les programmes. Il est exact que le travail en commun prend plus de temps parce qu'il implique différents acteurs, mais il est également vrai qu'il est plus efficace en terme d'apprentissage. Aussi, nous pouvons être amenés à revoir nos idées sur les avantages et les inconvénients du travail en groupe dans nos cours, et également à apprendre à gérer notre temps en conséquence.

Les écoles et les classes qui recherchent la réussite scolaire de tous leurs élèves doivent planifier leurs méthodes pédagogiques en se basant sur les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif (Putnam, 1998) :

- Interdépendance positive : élèves et enseignants travaillent ensemble.
- Responsabilité individuelle : les élèves sont responsables de leur travail.
- Compétences de coopération : les élèves apprennent à travailler ensemble.
- Interaction « face-à-face » : les élèves et les enseignants travaillent en relation les uns avec les autres.
- Réflexion des élèves et définitions des objectifs : les élèves réfléchissent à leur travail et se fixent des objectifs à atteindre.



Interdépendance positive

Il est important qu'aussi bien l'enseignant que les élèves se sentent concernés par les Prestations de chacun des membres du groupe. Aucun membre du groupe ne doit avoir un sentiment de réussite tant qu'il ne constatera pas que tous ont atteint les objectifs collectifs aussi bien que les objectifs individuels. La réussite de l'objectif du groupe dépend ainsi de TOUS les membres du groupe.



Les enseignants peuvent contribuer au développement d'une interdépendance positive au sein de leur classe de différentes manières. Voici quelques exemples :

Interdépendance Positive

Modalités	Méthodes	Exemples
Interdépendance en terme d'objectifs	Définir un objectif commun à toute l'équipe <ul style="list-style-type: none">• Accomplissement d'une tâche• Résolution d'un problème• Manifestation d'un certain comportement	<ul style="list-style-type: none">• Apprendre à épeler vingt mots donnés et veiller à ce que chaque membre du groupe puisse le faire.• Lire une histoire donnée et imaginer et mettre en pratique une nouvelle fin à l'histoire.
Interdépendance en terme de tâches	Répartir le travail entre les membres de l'équipe <ul style="list-style-type: none">• Chaque élève doit apprendre sa partie du texte et apporter sa contribution au groupe• Travail en sous-groupes pour certaines parties de la tâche collective	<ul style="list-style-type: none">• Chaque élève apprend 5 mots et aide ensuite les membres du groupe• Chaque membre joue le rôle de l'un des personnages en créant ou en jouant une fin de l'histoire différente
Interdépendance en terme de ressources	répartir et/ou partager les outils, les ressources et l'information	<ul style="list-style-type: none">• On donne à chaque élève 5 mots inscrits sur une feuille de papier.• On donne au groupe un livre à lire, et un papier et un cahier pour créer leur histoire.
Interdépendance en terme de rôles	Attribuer des rôles différents aux élèves	Chaque élève du groupe a un rôle à jouer parmi les activités suivantes : <ul style="list-style-type: none">• Lire au groupe les mots à épeler ou l'histoire (<i>lecteur</i>);• S'assurer que chacun connaît les mots à épeler ou connaît son rôle dans l'histoire (<i>vérificateur</i>);• Écrire l'histoire que le groupe a créée (<i>enregistreur</i>);• Encourager les autres en les complimentant (<i>encourageur</i>).

Interdépendance en terme de récompenses

Récompenser le groupe collectivement pour avoir atteint l'objectif

Chaque membre du groupe reçoit 5 points de bonus quand ils ont tous :

- Appris à épeler 20 mots ;
- Tenu un rôle et mimé l'histoire dont la fin a été changée.

Responsabilité individuelle

Il est primordial que les élèves soient responsables de la tâche qu'ils ont à accomplir au sein du groupe, et chaque membre est responsable de l'apprentissage des outils donnés et de sa contribution à la réussite du groupe. Les enseignants doivent être conscients du fait qu'insister sur la responsabilité individuelle les aidera eux-mêmes ainsi que le groupe dans son ensemble à lutter contre une attitude non-participative.

Pour faire en sorte que chaque élève se sente responsable, les enseignants devraient faire en sorte de planifier avec soin l'activité à mettre en œuvre collectivement. L'activité doit d'être attractive, motivante, avoir une signification et être suffisamment complexe pour que chaque élève voit comme un défi sa participation au travail de groupe.

Dans un premier temps, les enseignants pourront être amenés à réfléchir aux différentes étapes et tâches de l'activité. De même, ils devront décider de l'attribution des tâches entre les membres du groupe et de leur mise en œuvre. Au départ, ce genre de travail pourra également demander plus de temps. Par la suite, quand les élèves sont familiarisés avec les techniques d'apprentissage collaboratif, ils pourront apprendre à définir eux-mêmes les étapes nécessaires, à partager entre eux les responsabilités individuelles, et à optimiser la gestion de leur temps.

Compétences de coopération

Les élèves, les enseignants et les autres membres de la communauté scolaire doivent apprendre et mettre en pratique les compétences de coopération. Pour les développer auprès des élèves, les enseignants doivent prendre en considération l'âge de leurs élèves, étant donné que les aptitudes diffèrent entre un élève encore enfant et un adolescent. Les enseignants devront clairement expliquer aux élèves quelles compétences coopératives spécifiques (telles qu'écouter, partager les outils, s'aider les uns les autres, évoluer) doivent être abordées par le groupe, en quoi ces compétences sont importantes et donner un exemple de leur mise en pratique. Par exemple, un enseignant peut dire : « écouter les points de vue de vos camarades de classe est important parce que cela améliorera la qualité de votre travail. » « Partagez votre matériel scolaire pour aider votre ami ». Les compétences doivent être mises en pratique en situation réelle. De cette façon, un enseignant peut commenter immédiatement la manière dont les élèves mettent leurs compétences en pratique.

Interaction « face à face »

La communication directe et l'interaction constituent des ressources importantes pour l'apprentissage. Les enseignants peuvent les favoriser en interagissant directe-

ment avec leurs élèves et en autorisant ceux-ci à interagir entre eux par la parole, la conversation, le débat, mais aussi le sourire, la gestuelle et l'utilisation du langage corporel. L'interaction se fait entre des personnes, et non entre les élèves et du matériel pédagogique, ou entre les élèves et des machines (par exemple des ordinateurs).

Quand on demande à des élèves de travailler de manière indépendante sur un certain nombre de problèmes et de partager ensuite leurs réponses avec la classe, ils ne sont pas engagés dans un processus d'apprentissage collectif, mais d'apprentissage individuel.

Réflexion des élèves et définition des objectifs

Quand les élèves apprennent à travailler en collaboration, ils développent en même temps des aptitudes pour évaluer ce qu'ils ont appris et accompli. L'évaluation est effectuée une fois l'activité collective d'apprentissage achevée, et peut impliquer des petits groupes, ou la classe dans son ensemble. L'enseignant aussi bien que les élèves, voire un groupe d'élèves, peuvent coordonner le processus d'évaluation.

Une participation des élèves au processus de réflexion et à la définition des objectifs individuels peut leur être très profitable pour améliorer leurs comportements personnels et sociaux à l'école, ainsi que ceux du groupe. Par exemple, un élève peut se porter volontaire ou être désigné pour améliorer la collaboration au sein du groupe en veillant à ce que tous les membres prennent part et apportent leur contribution à l'activité. Il est important pour les élèves de fêter ce qu'ils ont accompli au sein de leur groupe.

À partir de ces exemples, on voit que les élèves peuvent jouer un rôle significatif pour favoriser la participation. Nous voyons que leur rôle est essentiel pour aider au développement d'un environnement pédagogique dans lequel chacun puisse apporter sa contribution personnelle.

Comment aménager au mieux l'espace pédagogique ?

L'agencement de la salle de classe peut contribuer à améliorer ou à entraver l'enseignement, l'apprentissage ou le développement d'un esprit de groupe. La salle de classe doit être confortable et les enseignants doivent se préoccuper de facteurs tels que la façon d'être assis, le niveau sonore et l'espace, et faire preuve d'ordre pour ranger les affaires et le travail des élèves. Ceci représente un défi particulier dans beaucoup de classes surchargées, et auxquelles il manque le mobilier approprié. Les enseignants pourront également se demander s'il est nécessaire que toutes les activités se fassent derrière les pupitres.



Dans une classe de primaire (8^e), les enfants étaient assis deux par deux faces au tableau. Une élève était assise à côté du bureau de l'institutrice, face à la classe toute entière. L'enseignante a expliqué que cette élève avait besoin d'utiliser un équipement spécial. Pour cette raison, elle devait être assise à cette place. L'enseignante a conti-

nué : « C'est bon pour mon organisation quotidienne. Je donne d'abord des instructions à toute la classe, ensuite je travaille avec elle ».

Voyons comment modifier cet environnement de travail. Tous les élèves étaient assis deux par deux. Existe-t-il une justification pour mettre une élève toute seule devant, face aux autres élèves ? Comment la façon d'être assise peut-elle influencer la perception que ses « camarades de classe » ont d'elle ? En réfléchissant à cet exemple, on peut voir que l'agencement mis en place par l'enseignante excluait l'élève par rapport à ses camarades. L'enseignante a dit que cette élève était « spéciale » et avait besoin d'une aide spéciale, et c'est pour cette raison qu'elle l'avait séparée des autres. Si nous observons cette même situation avec le regard de cette élève, nous pourrions arguer qu'elle ne se sentait pas à l'aise parce qu'elle n'était pas traitée de la même façon que les autres. Bien entendu, nous savons que l'institutrice essayait de faire de son mieux, qu'elle croyait qu'elle faisait ce qu'il fallait faire. Cependant, elle n'a pas collaboré avec l'élève pour définir le meilleur agencement possible.

Il existe différentes façons d'agencer des salles de classe. Nous connaissons les traditionnelles rangées de pupitres où tous les élèves font face au tableau plutôt qu'à leurs camarades. Un espace pédagogique encourageant la participation devrait être adaptable, aussi bien dans la disposition des sièges que dans la formation des groupes. Ce qui signifie que nous devons être en mesure d'identifier quel agencement correspond le mieux à quelle activité spécifique. Voyons quelques suggestions de groupes :

Flexibilité dans la constitution des groupes

Bien que les groupes hétérogènes soient recommandés, il y a des moments où la constitution de groupes homogènes d'élèves est plus appropriée. Tous les enseignants utilisent différents types de constitutions de groupes, qui ont chacun leurs avantages et leurs inconvénients. On devrait encourager la flexibilité et la diversité de la constitution des groupes. Les élèves devraient avoir de temps en temps la liberté de choisir un groupe ou d'en changer. Des agencements de salles de classe adaptables et aisément modifiables sont nécessaires pour la mise en œuvre de la différenciation des programmes. Certaines activités pédagogiques nécessitent la mise en place d'espaces distincts au sein d'une même classe. Lorsque l'on apporte des modifications, la prise en compte de l'agencement de l'espace pédagogique devient primordiale. Les différents types de constitution de groupes devraient pouvoir profiter de l'agencement de l'espace, notamment les groupes élargis, les petits groupes et le travail individuel.

Les enseignants peuvent utiliser de nombreuses méthodes pour constituer des groupes d'élèves, selon qu'ils veulent enseigner, proposer une activité d'apprentissage ou une activité dont le but est d'obtenir un travail final. Différents types de constitution de groupes peuvent répondre à différents besoins et centres d'intérêt chez les élèves. Pour optimiser la pratique du travail en groupe, les enseignants doivent soigneusement sélectionner le genre de travail à effectuer en classe.



Le tableau suivant résume quelques-unes des façons de constituer des groupes d'élèves pour des activités communes, leurs utilisations possibles et quelques remarques.



Flexibilité dans la constitution des groupes

<i>Types</i>	<i>Définition et usages possibles</i>	<i>Les points à prendre en compte</i>
Classe entière - groupe important	<p>Enseignement dispensé à toute la classe qui peut encourager le sentiment d'appartenance et réduire l'isolement.</p> <p>Discussions et partage de l'information et des expériences.</p> <p>Introduire des nouveaux sujets, thèmes, unités.</p> <p>Développer de nouveaux concepts, aptitudes et compréhensions</p> <p>Développer et perfectionner les attentes, les règles et les procédures de la classe</p>	<p>L'inclusion physique ne garantit pas l'inclusion sur le plan pédagogique !</p>
Enseignement par petits groupes	<p>Les élèves sont répartis en petits groupes, généralement de taille identique, qui peuvent être animés par l'enseignant, par un élève, ou par le groupe lui-même.</p> <p>Un groupe homogène en termes de capacités/connaissances peut aider l'enseignant à se focaliser sur le développement d'une compétence en particulier ; des élèves atteints d'un handicap spécifique pourraient aussi travailler sur certaines compétences au sein d'un groupe « handicap similaire » (par exemple Braille, langue des signes, mobilité, apprentissage des aptitudes vitales)</p> <p>Des groupes mixtes en terme de capacités/compétences peuvent être utiles pour le travail sur un projet, l'acquisition d'une nouvelle compétence, ou la mise en pratique d'une compétence récemment acquise, la discussion sur la résolution d'un problème – des objectifs et des sous-tâches variés peuvent être affectés à des élèves différents ; ceci encourage la coopération, l'entraide et valorise la contribution individuelle</p>	<p>Les groupes homogènes en terme de capacités/compétences ne devront être utilisés que pour l'apprentissage d'une compétence en particulier. Le recours aux groupes de même capacités/compétences ne devront pas être systématiquement utilisés. Ils ne devront pas être toujours constitués de mêmes élèves, pour éviter de leur « coller une étiquette » et de les isoler.</p> <p>Des groupes d'aptitudes mixtes devront être utilisés aussi souvent que possible.</p>

Types	Définition et usages possibles	Les points à prendre en compte
Groupes par segments	<p>Tous les élèves d'une classe sont répartis en petits groupes pédagogiques, en fonction d'une ou de plusieurs caractéristique(s).</p> <p>D'habitude les élèves restent plus longtemps dans ce type de groupe, avec un objectif pédagogique spécifique. (par ex maths renforcées, projet destiné à la communauté, tutorat pour une 2^e ou 3^e langue)</p>	<p>Ces groupes segmentés ne devront pas être utilisés dans un but autre que pédagogique.</p> <p>La répartition par groupe ne doit pas engendrer un classement négatif des élèves.</p> <p>Les élèves peuvent faire partie de plusieurs groupes dans des domaines pédagogiques différents.</p>

La gestion du temps dans l'environnement d'apprentissage

Nous avons déjà abordé le fait que le temps est un facteur important pour les enseignants. Nous reconnaissons que le temps disponible est toujours insuffisant. Pour cette raison, les enseignants doivent acquérir des compétences de gestion du temps dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage. Il existe de nombreuses composantes en rapport avec le temps dont les enseignants doivent tenir compte quand ils préparent ou donnent un cours. Ils doivent apprendre à sélectionner et limiter le contenu à enseigner, en proposant des activités motivantes, et en rythmant l'enseignement.

Sélectionner et limiter le contenu. Les enseignants décident comment utiliser au mieux leur temps d'enseignement. Ceci implique de se focaliser sur l'essentiel de ce que les élèves doivent apprendre dans un cours, un module, une année scolaire donnée. Ce qui sera enseigné - le contenu - doit être défini. Une fois le contenu sélectionné, les concepts clés, les conceptions, les compétences doivent également être identifiés. Les enseignants décident de la façon dont ils utiliseront leur temps disponible pour enseigner le contenu. Pour cela, les enseignants sont guidés par le programme fourni par le Ministère de l'Éducation ou par les examens que les aînés doivent passer. Dans certains cas, les élèves peuvent contribuer à ce processus et aider à définir la gestion du temps. Ceci devrait aider les élèves à apprendre à gérer eux-mêmes cette composante. Une fois l'enseignement du contenu défini en termes de temps, les enseignants et les élèves peuvent adapter, modifier ou élargir l'instruction (enseignement/apprentissage) de façon à répondre aux différents modes et rythmes d'apprentissage.

Impliquer dans les activités d'apprentissage. Quand les élèves sont impliqués dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, le temps est utilisé de manière efficace et productive. Comme nous l'avons vu, les enseignants ont différentes méthodes à leur disposition pour amener leurs élèves à participer aux activités de la classe. À titre d'exemple, un enseignant peut, dans n'importe quel cours, être amené

à diversifier les questions, à simplifier certains outils, à inclure des résolutions de problèmes dans l'activité en groupe, et à diviser la tâche en parties plus facilement gérables, pour s'adapter à la diversité de la classe. Ces stratégies pédagogiques seront traitées plus loin dans le module 3. Les enseignants doivent aussi s'assurer que les élèves reçoivent en permanence un retour positif et encourageant, pour faciliter leur implication et l'accomplissement de la tâche ou de l'activité. Comme nous l'avons vu dans le module 1, la prise en compte des origines et expériences préalables des élèves aidera les enseignants à créer des activités pédagogiques intéressantes et motivantes.

Rythmer l'enseignement. Tous les élèves n'apprennent pas au même rythme et au même niveau. Pendant le cours, l'enseignant doit rythmer son enseignement. Il est important pour les enseignants de garder un rythme soutenu pendant toute la durée du cours. Cependant, certains élèves ou groupes d'élèves peuvent se monter plus rapides ou plus lents que d'autres dans l'accomplissement d'une tâche au sein d'une même classe. Dans ces cas-là, le rythme se doit d'être réajusté en conséquence. Les exemples ci-dessous nous donnent quelques idées sur la manière de procéder :

- Faire en sorte que les élèves ou les groupes d'élèves utilisent les informations ou mettent en pratique leurs compétences à différents moments de la journée de même que pendant le temps libre, avec un camarade de classe, avant ou après l'école, et à la maison ;
- Former des groupes segmentés ou avec des capacités identiques, dans lesquels l'enseignant pourra travailler avec les élèves à un rythme plus lent pour leur faciliter l'acquisition de l'information, ou à un rythme plus rapide avec un enseignement plus en profondeur pour accélérer l'apprentissage.
- Former des binômes ou des petits groupes de capacités diverses, pour permettre à certains élèves du groupe d'aider les autres à apprendre.

Dans ce module nous avons appris que l'environnement pédagogique avait autant d'importance que le contenu du programme. Pour dispenser le programme, l'enseignant doit être attentif à l'environnement pédagogique. Pour apprendre, les élèves de la classe doivent se sentir heureux, en sécurité, à l'aise et bienvenus. Ce qui signifie qu'ils doivent savoir qu'ils ont des amis desquels ils peuvent apprendre et qui peuvent les aider.

Nous savons qu'il ne s'agit pas d'une tâche aisée, pouvant s'accomplir en peu de temps. Il s'agit d'un processus à long terme qui consiste à apprendre à vivre ensemble, travailler ensemble, surmonter les obstacles, et célébrer les réussites. Apprendre à travailler en commun est un défi pour tous les acteurs de l'éducation. De nombreuses expériences à travers le monde ont montré que c'était possible et souhaitable. Les enseignants peuvent travailler de concert avec leurs collègues, les élèves et leurs familles. Les élèves peuvent travailler en groupe et prendre des décisions concernant leurs études. Chaque communauté a également la possibilité de contribuer significativement à l'éducation. La combinaison de tous ces éléments peut permettre de créer un environnement d'étude chaleureux qui contribue à la réussite scolaire des enfants et qui garantisse qu'ils seront en mesure de tirer profit au maximum des opportunités futures que la vie leur apportera.

La sensibilité de M^{me} Bomboté envers Ona peut sembler un détail insignifiant, mais en réalité, son attitude fera toute la différence en ce qui concerne l'éducation d'Ona et dans sa vie.



Travaux Pratiques

Module 2 : Stratégies liées à l'environnement

Résumé du module

- Un des aspects essentiels à la création d'une école à la fois conviviale et inclusive, consiste à développer une culture d'accueil au sein de l'école. Une culture scolaire qui donne à tous les élèves la possibilité de participer, tout en respectant, en valorisant et en célébrant leur diversité.
- Dans n'importe quelle école, nous sommes en présence de cultures différentes qui découlent des origines, de l'ethnie, de la religion, de l'âge, de la situation sociale, etc.. Même si nous pensons que les membres d'une même communauté scolaire appartiennent à la même culture, il apparaît des différences dans leurs comportements, leurs croyances et leurs attitudes. Les enseignants ne devraient pas partir du principe que tous leurs élèves sont « semblables » mais au contraire considérer toute différence comme un atout pour l'enseignement et pour le développement.
- Le respect constitue le premier pas vers la mise en œuvre d'un environnement convivial. Le respect doit s'établir entre l'administration et le personnel, au sein du personnel, entre les enseignants et les élèves, entre les enseignants et les familles et entre les élèves eux-mêmes.
- Collaboration et coopération sont des notions essentielles pour l'évolution d'une communauté dans laquelle chacun développe un sentiment d'appartenance. Sans travail, apprentissage et vie en commun, il est difficile de développer un esprit de groupe. Chaque membre de la communauté peut apporter sa contribution. Certains apportent une contribution importante, d'autres une plus modeste, mais tous ces apports doivent être valorisés de manière identique. Collaboration et coopération s'appliquent aux enseignants comme aux élèves. Les enseignants devraient apprendre à travailler ensemble, à partager et à s'entraider. Les élèves devraient prendre part à mise en place des activités pédagogiques ainsi qu'aux différents aspects liés au développement de la communauté scolaire, tels que l'acceptation des règles. Les élèves ont besoin d'être impliqués dans leurs études et une façon d'y contribuer est de leur donner la possibilité d'être indépendants.
- Une communauté conviviale a des ambitions élevées pour tous ses membres. Ce qui sous-entend que chaque membre de la communauté est supposé contribuer à son niveau et qu'il est encouragé à faire de son

mieux. L'apprentissage en commun est une stratégie utile pour développer un esprit de groupe. Il ne suffit pas pour cela de faire asseoir les élèves en groupe, mais il est important de le planifier, de l'encourager et de le pratiquer.

- Sans une gestion efficace du temps, les élèves comme les enseignants se sentiront stressés ou s'ennuieront. Enseignants et élèves doivent apprendre à maîtriser l'utilisation du temps et à être responsables de son utilisation efficace.

Activité en atelier n°1

Objectif: Attirer l'attention sur le concept de culture et la diversité culturelle des participants.

Mise en Route

Demander à chaque enseignant de représenter par un dessin un aspect spécifique de sa culture sur une grande feuille de papier (par ex. une fête, de la nourriture et un vêtement ; Voir le tableau sur les considérations culturelles du module 2 pour plus d'exemples). Donner 5 minutes pour finir. Accrocher les dessins au mur.

Activité

- 1) Diviser le groupe par binômes, et demander aux enseignants de chercher une personne qu'ils ne connaissent pas bien. Demander à chaque enseignant de parler de son dessin avec son/sa binôme. Faire en sorte que les binômes se posent mutuellement ces questions : « Pourquoi avez-vous choisi cet aspect particulier de votre culture ? » « Lequel de ces aspects en particulier vous semble le plus important ? »
- 2) Demander aux participants de :
 - Choisir un exemple de tradition pratiquée dans la maison de leur enfance qui reflète leur dessin.
 - Partager cette expérience et réfléchir avec leur binôme sur la manière dont cette culture/pratique influence leur famille actuelle.

Activité en atelier n°2

Objectif: créer un environnement convivial dans les écoles et dans les classes

Mise en Route

Demander aux enseignants d'observer le lieu dans lequel ils se trouvent et d'identifier :

- Quelque chose qui les aide à se sentir bien, accueillis, à l'aise (2 mn)
- Quelque chose qui leur donne un sentiment d'inconfort ou de malaise (2mn)
- Quelque chose qui améliorerait le lieu pour tous (5 mn)

Activité

- 1) Diviser le groupe en quatre
- 2) Leur demander de penser chacun à un élève qui pour eux ne « colle pas » dans l'espace de la salle de classe. Discuter les points suivants :
 - Qu'ont-ils fait dans une telle situation ?
 - Choisir un élève et proposer des idées pour changer l'environnement de la classe de manière à le rendre plus convivial pour cet élève.

Stratégies pédagogiques

Quelles sont les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui peuvent nous aider à différencier les programmes ?

M. Rahim, un enseignant de CP (1^{ère} année de primaire) voulait faire faire à ses élèves une activité pédagogique faisant appel à leurs connaissances en mathématiques. Il a essayé de développer une activité basée sur la curiosité des élèves tout en s'assurant que chacun puisse participer activement.

Il a donc apporté un grand bol rempli de bouchons de bouteilles à un petit groupe d'élèves. Quand les élèves de sa classe ont vu le bol, ils ont dit : « Oh, je me demande combien de bouchons de bouteilles il y a là ? » Un des élèves a placé le bol au milieu de la classe et a dit à l'un de ses camarades : « Hé, touche, sens combien il y a de bouchons ! » M. Rahim a répondu au groupe : « En effet... Je me demande aussi combien de bouchons nous avons ici... Qu'en pensez-vous ? ». Les élèves ont commencé à deviner : 43, 79, 135. Puis l'enseignant a poursuivi : « Comment avez-vous pu deviner le nombre de bouchons ? » Un des élèves savait qu'ils auraient besoin de compter. L'enseignant s'est éloigné du groupe, et les élèves ont commencé à compter. Tout d'abord, les élèves ont aligné les bouchons en longues rangées et se sont ensuite mis à les compter. Ils étaient tous très pris par l'activité mais se sont rendu compte qu'ils s'étaient emmêlés dans les chiffres et n'ont jamais réussi à tomber d'accord sur le nombre de bouchons. Puis, l'un des élèves a émis l'hypothèse que s'ils regroupaient les bouchons par dix, il serait plus facile de les compter. C'est ce qu'ils ont fait, et quand l'enseignant est revenu, ils avaient la réponse. L'enseignant leur a demandé d'expliquer comment ils en étaient arrivés à leur conclusion ; les élèves ont expliqué tour à tour leur façon de procéder...



M. Rahim savait que ses élèves avaient des niveaux différents en mathématiques ; certains en étaient encore à compter mécaniquement, tandis que d'autres étaient déjà capables de grouper et de compter par dizaines. Il a posé un problème à ses élèves et les a encouragés à trouver la solution. Les élèves se sont aidés mutuellement au cours de l'exercice et ont mis leurs connaissances en commun.

Dans ce module...

Nous allons présenter quelques stratégies pouvant effectivement être mises œuvre pour encourager la diversité dans la classe. Elles peuvent être utilisées dans de grandes comme dans de petites classes. Ces stratégies aident les enseignants à impliquer tous les élèves dans les cours et les activités

tout en prenant en compte les objectifs d'apprentissage de chacun. Les objectifs éducatifs restent identiques mais des modifications sont apportées quant à la réalisation de ces objectifs.

Comme nous l'avons vu plus haut, la diversité des élèves est liée à des différences individuelles en terme de capacités, de compétences et de connaissances, ainsi qu'à leur personnalité et à des facteurs socio-économiques et environnementaux. Un enseignant dont l'objectif est de réussir à se faire comprendre de tous ses élèves se doit d'être réceptif à des considérations telles que :

Comment un enseignant peut-il gérer des classes dans lesquelles les élèves n'ont pas le même niveau de connaissances?

Comment les enseignants peuvent-ils s'assurer que tous les élèves font des activités qui ont un sens?

Comment pouvons-nous développer des activités pédagogiques permettant de différencier notre enseignement ?

Les stratégies pédagogiques et les activités décrites dans ce module sont basées sur la modification des méthodes de présentation, sur l'expérience et les prestations des élèves, ainsi que sur l'évaluation. Ces stratégies et activités laissent aux élèves le choix quant à la façon de rechercher l'information (en utilisant différents modes d'acquisition), de mettre ce qu'ils ont appris en pratique (utilisation de divers modes de restitution), et de montrer ce qu'ils ont appris. Autrement dit il faut varier les niveaux de complexité et les types d'activités. Examinons quelques exemples provenant de salles de classe :



Environ 45 élèves de 9^e sont répartis dans des groupes de capacités différentes. Tous les élèves font individuellement un exercice de lecture, mais sont encouragés à s'aider mutuellement et à partager leur travail au fur et à mesure. Chaque élève a une « pile » de lettres de l'alphabet qu'il a découpées (La veille, les élèves ont inscrit les lettres de l'alphabet sur du papier et les ont découpées. Ils ont fabriqué des exemplaires supplémentaires des lettres les plus fréquemment utilisées, comme «e», «t», «r»).

Du fait que les élèves ont des niveaux de lecture différents, l'enseignante leur a donné à faire les exercices suivants, en utilisant les lettres découpées :

- Étiquettes avec des mots : Les élèves doivent écrire des phrases contenant un mot donné. Ils se servent des lettres découpées pour construire les phrases (Au revers de l'étiquette se trouve un exemple de phrase comprenant le mot, pour venir en aide à tout élève qui rencontrerait des difficultés à inventer sa propre phrase).
- Lecteurs : Les élèves ont à leur disposition un certain nombre de lecteurs. Les élèves lisent les livres tout seuls ou avec un camarade. Dès qu'ils rencontrent un mot nouveau, ils l'inscrivent. Une fois la lecture terminée, ils utilisent leurs lettres pour fabriquer des mots nouveaux et se les lire mutuellement.

- Listes de mots : L'enseignante a copié des mots sur une feuille de papier pour que les élèves puissent s'entraîner à différencier les sons des lettres (ex : *par*, *chapeau*, *bateau*, *assis*). Les élèves utilisent leurs lettres pour fabriquer ces mots et les prononcent ensuite.
- Alphabet : Les élèves prennent leurs lettres et les rangent dans l'ordre alphabétique, puis ils récitent l'alphabet.

Une dizaine d'élèves travaillent à l'aide des étiquettes, une dizaine lisent des livres, quinze parcourent les listes de mots et dix travaillent sur l'alphabet. Au sein de chaque groupe, les élèves travaillent sur des activités différentes. L'enseignante passe parmi les groupes et vérifie que chaque élève est bien occupé à une activité. Elle s'arrête pour écouter et observer chaque élève, et accorde une attention particulière à ceux qui travaillent sur l'alphabet. Les élèves s'entraident et s'écoutent aussi les uns les autres.

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignante développe des activités individuelles, en fonction du niveau de lecture de ses élèves. Elle leur propose une série d'activités faisant appel à des supports communs pour développer leur aptitude à la lecture, en partant de leur niveau.



Dans une autre communauté, on trouve une école pour adultes illettrés, ayant décroché du système scolaire. Ces élèves sont âgés de 15 ans et plus. Dans une classe les élèves sont particulièrement nombreux. L'enseignante demande aux élèves de réfléchir à des thèmes qui ont un impact sur l'ensemble de la communauté. Elle a rassemblé du matériel - posters, prospectus, brochures, lettres d'information - disponible dans son environnement. Sur le tableau noir, elle inscrit une liste de sujets, tels que VIH/SIDA, drogue ou alimentation, et lit les noms de ces sujets. Chaque élève choisit le sujet qu'il veut étudier. Les élèves forment des groupes en fonction du sujet choisi et étudient le matériel. On demande aux groupes de proposer des idées sur la manière de présenter le sujet. Chaque groupe propose une façon différente de présenter son sujet. Par exemple, un groupe demande s'il peut découper les lettres de ses posters, car ses membres ne sont pas très bons en écriture. Ils dictent les mots-clef à l'enseignante pour qu'elle les inscrive au tableau, afin de pouvoir identifier les lettres à découper ou à coller sur leur poster. Un autre groupe décide de proposer un débat sur les drogues en utilisant le matériel disponible comme source d'information, et un troisième groupe décide d'interviewer ses camarades pour réfléchir à des problèmes relatifs à l'alimentation.

Dans la salle de classe des adultes, l'enseignante utilise habilement le matériel à sa disposition. Elle laisse les élèves décider comment étudier le matériel et développer des connaissances grâce à leurs compétences. Elle facilite le processus et encourage ses élèves, en partant de leurs capacités. Les élèves eux-mêmes tirent profit du niveau de compétence général du groupe. Ils prennent part à des activités de leur choix et apportent leurs propres solutions pour surmonter les obstacles auxquels ils sont confrontés durant leur apprentissage.

Voyons maintenant la manière dont ces enseignants ont mis au point leurs cours. Voici des exemples de méthodes et d'activités utilisables dans le cadre de l'enseignement à des groupes d'élèves différents, pour les faire participer aux activités du cours :



Varier le niveau de complexité des questions et des activités

La Taxonomie de Bloom sur le développement cognitif (1956), est un outil efficace pour réfléchir à la notion d'apprentissage. Selon la théorie de Bloom, la pensée va de la simple acquisition de l'information à des processus plus complexes. En pratique, la pensée n'est pas linéaire, et chacun utilise différents processus cognitifs en parallèle.

Cependant, cette Taxonomie offre à l'enseignant un cadre facilement utilisable pour développer des activités et des questions basées sur l'expérience, les centres d'intérêt et les profils d'apprentissage de chaque élève.

En fonction de chaque sujet, les enseignants peuvent varier les questions et les activités, allant d'une simple demande d'information (se rappeler) à la demande de synthèse et d'analyse de l'information, ce qui sous-entend la mise en œuvre de mécanismes de pensée plus complexes. Diversifier les questions est une technique qui peut être employée à tout moment au cours du processus pédagogique. En se servant simplement de la taxonomie de Bloom comme guide, on peut moduler la difficulté des questions de manière appropriée.

Regardez l'exemple suivant et pensez à la manière dont vous pourriez mettre à profit cette idée dans votre classe.



Taxonomie de Bloom avec exemples de questions et de tâches

Domaine	Définition	Exemples de questions et d'activités	
Connaissance	Se rappeler	Que signifie «recycler»?	De quels éléments grammaticaux une phrase est-elle constituée ?
Compréhension	Comprendre l'information	Expliquez le mot «recycler» avec vos propres mots.	Quels « éléments grammaticaux minimum » sont nécessaires pour élaborer une phrase complète ?
Application	Utiliser l'information	Comment « peut-on recycler » ?	Formulez 2 phrases : l'une incluant des «éléments grammaticaux minimum », l'autre un contenu identique mais faisant appel à d'autres notions
Analyse	Dissocier l'information en plusieurs parties	Expliquez en quoi le recyclage est important dans notre pays.	Quels sont les fonctions des éléments grammaticaux surlignés ? Un gros chat a effrayé ma mère pendant qu'elle faisait la lessive.
Synthèse	Rassembler l'information pour constituer un nouveau « tout »	Développez un programme pour améliorer le recyclage à l'école et à la maison.	Choisissez un texte. Indiquer les différents choix grammaticaux dans le texte qui expriment le temps, le moyen, la conséquence et le sujet.
Évaluation	Évaluer la valeur de l'information	Évaluez les bénéfices du programme de recyclage à l'école et à la maison.	Utilisez différents textes de votre choix. Discutez de la manière dont les choix grammaticaux influent sur le style du texte.

La diversification des questions est une méthode qui peut également être utilisée pour évaluer le niveau d'apprentissage de l'élève. Cela permet aussi de montrer de quelle manière l'élève a exploité l'information dans une nouvelle situation.

L'enseignant n'a pas besoin d'utiliser tous les niveaux dans tous les cours, mais il faudrait qu'il se réserve toujours la possibilité d'utiliser plusieurs compétences cognitives. L'exemple suivant combine quelques-uns des niveaux :





Les élèves de 7^e voulaient savoir combien d'élèves de chaque classe d'âge avaient visité une grande ville pendant les vacances scolaires. Ils ont fait un sondage et ont noté les résultats sur le tableau ci-dessous:

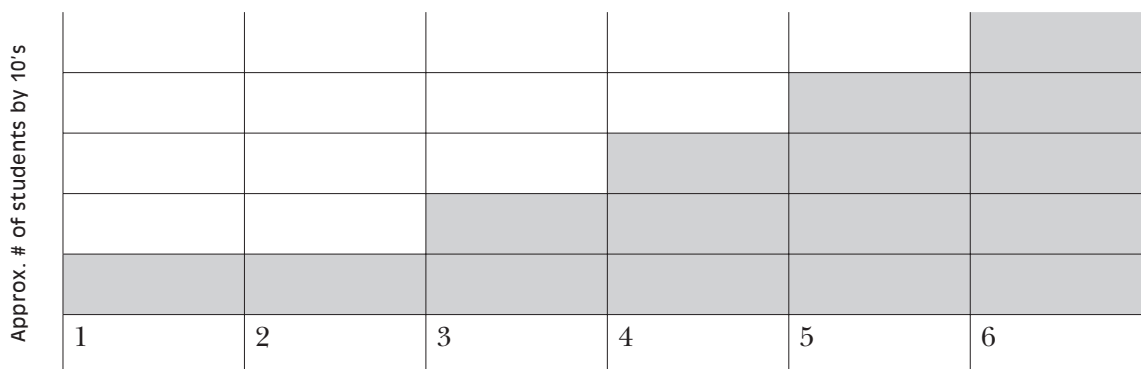
Année	Ont voyagé	Nombre
1	HHH IIII	8
2	HHH HHH II	12
3	HHH HHH HHH HHH III	23
4	HHH HHH HHH HHH HHH IIII	29
5	HHH HHH HHH HHH HHH HHH HHH I	36
6	HHH HHH HHH HHH HHH HHH HHH HHH II	42

Niveau de l'activité en terme de connaissance : transcrire les résultats en chiffres

Niveau de l'activité en terme de connaissance/application : expliquer à un camarade les résultats avec vos mots à vous

Niveau de l'activité en terme d'analyse/synthèse : Utiliser les données pour réaliser un graphique.

Nombre d'élèves ayant voyagé par an



Niveau de l'activité en terme d'évaluation : Rédiger une ou deux phrases pour dire ce que vous avez appris grâce au tableau avec les barres.

Exemple tiré de : Darling-Hammond, L. & Falk, B. (1997). Supporting teaching and learning for all students: Policies for authentic assessment systems. In A. Lin Goodwin (Ed.), Assessment for Equity and Inclusion : Embracing All Our Children (51-76). New York outledge

Il est nécessaire de rester prudent. L'enseignant ne doit pas utiliser la taxonomie pour enfermer les élèves dans un seul niveau de pensée. Tous les élèves peuvent participer à des exercices et répondre aux questions de tous niveaux, à condition que l'enseignant imagine des exercices leur permettant d'exprimer leurs talents de différentes façons. La taxonomie sert à aider les enseignants à développer une série de questions et d'exercices présentant des niveaux de difficultés différents. À titre d'exemple, à partir de la question sur l'évaluation des avantages du recyclage, un élève peut lire des articles et écrire une rédaction, tandis qu'un autre interroge des camarades de classe sur le recyclage et donne ensuite à la classe ses sentiments sur les avantages de cette méthode.

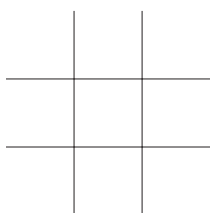
Le dernier exemple consiste en un jeu se basant sur la variation des questions. Il est facile à fabriquer et peut aider les élèves à rédiger les questions.



Questions variables: un jeu appelé Tic-Tac-Toe - (« le morpion »)

Après la lecture d'un roman, d'un passage ou d'un texte choisi, on utilise des questions de compréhension pour vérifier que l'élève a bien compris. Les questions sont rédigées avec différents niveaux de difficulté sur la base de la Taxonomie de Bloom (1956). On répartit les questions dans plusieurs paniers, ou on les différencie par la couleur du papier, en fonction de leur degré de difficulté. De cette façon, les questions sont sélectionnées en fonction des caractéristiques individuelles de l'élève (connaissances acquises, intérêt) et tous ont les mêmes chances de répondre correctement à la question posée.

On joue au Tic-Tac-Toe (Morpion) à l'aide d'une grille de neuf cases. En général, on la dessine sur une feuille de papier et se présente comme suit :



Pour jouer au Tic-Tac-Toe (morpion) humain, on dessine la grille sur le sol ou sur une surface accessible par tous. On utilise du ruban adhésif ou de la craie pour représenter la grille. Les carrés doivent être suffisamment grands pour permettre aux élèves de s'asseoir dans l'un d'entre eux. On fabrique une série de X et de O (neuf de chaque). On divise la classe en deux équipes. Une équipe est désignée sous le terme d'équipe X, l'autre sous le terme d'équipe O. Après avoir lu une histoire, ou un imprimé quelconque, les élèves choisissent une question dans le groupe adéquat. Si l'élève donne une bonne réponse, il choisit un emplacement sur la grille et va s'asseoir dessus en tenant le symbole (X ou O) de son équipe à la main de façon à ce que les autres puissent le voir. Le but du jeu consiste à aligner 3 symboles dans une rangée, ou d'obtenir la majorité des symboles sur la grille. Le jeu continue jusqu'à ce qu'une équipe obtienne le Tic-Tac-Toe (morpion). On efface la grille et on recommence. Ce jeu permet d'évaluer la compréhension, et de constituer des équipes et de travailler de manière coopérative.

NB : On peut jouer à ce jeu en dessinant la grille au tableau et en remplissant les cases à la craie. On peut aussi utiliser d'autres jeux basés sur le contexte culturel. Adapter selon les besoins.

Comment gérer la notion de « capacités différentes » ?

Comme nous l'avons déjà évoqué dans les Modules 1 et 2, les enfants ont des capacités et des envies différentes. Pour certains élèves, cela ne pose pas de problème de penser de manière logique, certains sont intéressés par le travail collectif, d'autres préfèrent « jouer » avec les mots, etc... Comment intégrer ces capacités et ces préférences dans notre pédagogie ?





Regardez l'exemple qui suit, ainsi que la liste des activités. Pensez aux types d'intérêts, d'envies et de capacités pouvant correspondre à chaque activité.

Thème : Le recyclage, pour élèves de 9^e

Les élèves ont ramassé des objets abandonnés dans le voisinage. Chacun montre l'objet qu'il a trouvé, et le décrit à ses camarades de classe. Les élèves se mettent alors au travail en réalisant différentes activités, en fonction de leurs centres d'intérêts.

<i>Matière</i>	<i>Activités</i>
Technologie	Examinez la composition de votre « objet ». À quoi a-t-il servi ? Rédigez un rapport. Avec votre partenaire, réfléchissez à de nouvelles utilisations possibles de votre « objet ». Notez toutes vos idées, choisissez-en sur laquelle vous voulez travailler. Expliquez pourquoi vous avez accepté ou rejeté chaque idée. À quels autres usages l'objet peut-il servir ? Développez, modifiez, adaptez ou construisez votre objet pour son nouvel usage. Présentez votre méthode.
Mathématiques, Sciences Naturelles	Essayez de savoir combien votre école produit de déchets en un mois et en un an. Quels genres d'objets jette-t-on ? Que peut-on recycler ? Mettez-vous par deux et concevez une campagne de sensibilisation au recyclage à l'école. Préparez une présentation orale de la campagne qui sera présentée à vos camarades.
Langage, Alphabétisation et Culture	Proposez une idée d'entreprise pour faire du recyclage. Rédigez votre « <i>business plan</i> » sur une affiche ou avec l'aide de votre ordinateur. Créez une affiche publicitaire pour votre entreprise.

Il est clair que les activités diverses font appel à des modes d'apprentissage différents (par ex., visuel, auditif, kinesthésique) aussi bien qu'à des capacités (par ex., de relation à soi, de mathématiques/logique, verbales/linguistiques, visuelles/spatiales) différentes. Dans une salle de classe, des élèves peuvent travailler sur un nombre réduit d'activités tandis que d'autres travaillent sur la plupart d'entre elles. Avec une telle diversité de « produits » développés par les élèves, on peut penser que tous pourront contribuer de manière significative en s'appuyant sur leurs points forts et leurs centres d'intérêts. Ils se sentiront probablement aussi plus motivés s'ils ont leur mot à dire sur le résultat, aussi bien que sur la façon de travailler.



Activités à niveaux multiples

Les activités à niveaux multiples mélangent l'évaluation et l'enseignement et permettent à des élèves de travailler à leur propre niveau. Dans des activités à niveaux multiples, on se focalise sur un concept principal, mais l'enseignant peut employer des approches, des méthodes pédagogiques (modes d'acquisition et de restitution) et des niveaux divers dans un même cours.

Les activités à niveaux multiples combinent les deux idées présentées précédemment, à savoir changer le niveau de complexité des tâches et des questions, et

fournir une gamme d'activités répondant à une multiplicité de capacités et de centres d'intérêt. On peut varier le contenu (acquisition de l'information), les modes de présentation, les méthodes et les activités mises en œuvre pour la pratique et l'exécution par les élèves, et l'évaluation (produits des élèves).

Le but des activités à niveaux multiples est de fournir des activités d'apprentissage variées pour s'assurer que tous les étudiants ont compris l'essentiel du contenu de l'enseignement.

Une activité à niveaux multiples est développée en identifiant d'abord un concept ou une compétence à acquérir, ou l'objectif de l'activité pédagogique. Diverses activités pédagogiques sont alors développées :

- À différents niveaux de difficulté ou de complexité ;
- Avec différentes étapes ;
- Avec différentes manières pour les élèves de s'entraîner à apprendre le concept ;
- Avec un choix de méthodes permettant aux élèves de montrer leur compréhension du concept.

Un certain nombre d'activités à niveaux multiples ont été décrites dans cette unité.



En page 3, par exemple, l'enseignant pour adultes a laissé ses étudiants choisir le sujet qui les intéresse, l'étudier de différentes façons et à différents niveaux de complexité et montrer qu'ils ont compris le sujet en choisissant leur mode de présentation à la classe. De cette façon, les élèves ont pu mettre en pratique leurs diverses capacités et leurs différents centres d'intérêt, pour apporter leur contribution à l'activité et pour développer et approfondir leurs connaissances des sujets. En page 6, on a demandé aux élèves de 3^e de choisir différentes activités d'apprentissage à des niveaux de complexité variés pour étudier le recyclage.

Voici un autre exemple d'activité à niveaux multiples :



L'enseignante de 8^e présente des graphiques extraits de journaux. Son but est de démontrer que les données peuvent être illustrées et interprétées sous forme de graphiques. Tout en montrant les différents diagrammes, elle demande aux élèves d'expliquer ce qu'ils en ont compris. À titre d'exemples, elle leur pose différentes questions pour les aider à interpréter certains graphiques. Elle leur explique ensuite comment réunir, illustrer et interpréter des données par le biais d'un graphique. Elle propose une activité à niveaux de difficulté variables, et laisse le choix aux élèves (par ex., s'ils veulent travailler à deux et comment ils souhaitent présenter le produit final, le graphique). Elle invite ses élèves à réunir des informations auprès de 10 personnes ou camarades de classe, à dessiner leur propre graphique et à le présenter à la classe dans le format et avec le matériel de leur choix (par ex., un poster ou un graphique informatisé, en 2 ou en 3 dimensions). Certains élèves imaginent leurs propres sujets d'étude, d'autres choisissent dans une liste préparée par leur professeur. Certains élèves choisissent le même sujet et décident de travailler ensemble. L'enseignant incite certains élèves à se grouper par deux, sachant qu'un des partenaires peut faire appel à l'aide de l'autre. Par exemple, on demande à un certain élève et à son partenaire de représenter un graphique sur leurs préférences en terme de couleurs. Un des objectifs de cet élève est d'étudier les couleurs. Avec son partenaire, il s'exerce à poser la question : « Quelle est ta couleur préférée ? ». Ils choisissent 10 de leurs camarades et leur donnent à chacun le choix entre 5 couleurs. Ils enregistrent les données en inscrivant une note de la couleur choisie par chacun des sondés. L'élève fait ensuite le total des notes, avec l'aide de son partenaire et dessine le graphique. Il colorie chaque barre avec la couleur qu'elle représente. Cet élève aide ensuite son camarade à faire une présentation de son graphique. Les autres élèves présentent des graphiques qui utilisent du matériel et un format différents. Lors de l'évaluation du travail des élèves, l'enseignante vérifie la pertinence des graphiques. Elle les interroge de différentes manières sur les graphiques pour obtenir des réponses lui permettant de s'assurer que les élèves ont bien compris la signification de chaque graphique.





Centres d'apprentissage à niveaux multiples

Les centres ou postes de travail sont des lieux aménagés (« coins ») au sein d'une salle de classe et qui mettent à la disposition des élèves une variété de tâches à accomplir. Les activités à niveaux multiples peuvent être modifiées de manière à prendre en compte les différences en terme d'expérience, d'intérêt et de profil d'apprentissage. Il est possible de focaliser les tâches de chaque centre sur un seul sujet, thème ou matière ; on peut s'en servir pour introduire de nouveaux concepts ou techniques.

Les centres d'apprentissage aident les élèves à prendre part aux activités selon leur niveau, leurs centres d'intérêts et leurs besoins ; elles peuvent être pratiquées individuellement ou par petits groupes. Des couleurs différentes pour chaque activité peuvent aider les élèves à identifier le niveau de difficulté de la tâche et à comprendre le type d'activités à réaliser. Les élèves tournent dans les centres et peuvent revenir plusieurs fois dans le même en fonction de leurs besoins. Un grand nombre d'activités ont lieu simultanément. Les enfants peuvent aussi être assignés à certains centres, en tenant compte de leurs besoins d'apprentissage ; par conséquent certains d'entre eux n'auront pas à passer dans tous les centres.

Avant de commencer ce type de travail, on revoit les règlements de chaque centre avec l'ensemble de la classe. Tandis que les enfants travaillent dans leurs centres respectifs, l'enseignant fait le tour de la classe pour assurer la bonne marche des activités. Les centres d'apprentissage présentent des caractéristiques communes.

En voici la liste :

Caractéristiques des Centres d'Apprentissage

Les Centres d'apprentissage doivent comporter :

- ▣ *Des instructions faciles à comprendre (du fait que les élèves travaillent seuls ou par petits groupes), les instructions doivent être rédigées avec des termes concis, clairs et facilement compréhensibles ;*
- ▣ *Tout le matériel nécessaire à la réalisation d'un centre ;*
- ▣ *Des activités en lien direct avec l'objectif d'apprentissage ;*
- ▣ *Un énoncé clair de l'objectif de l'activité ;*
- ▣ *Des couleurs et des graphismes attrayants, mais aussi en rapport avec le centre.*
- ▣ *Des critères d'évaluation du travail accompli.*

L'avantage des Centres d'Apprentissage réside dans le fait qu'ils « libèrent » l'enseignant du tableau pour l'amener à prendre part à des activités avec des élèves ou avec des groupes d'élèves. Dès lors que les centres sont pourvus d'instructions claires aussi bien que de matériel adéquat, les élèves pourront travailler de manière autonome. L'inconvénient du centre réside dans le fait qu'il nécessite beaucoup de préparation de la part de l'enseignant - et éventuellement une adaptation du temps réservé aux leçons. Dans les écoles qui manquent de matériel de base, les centres d'apprentissage peuvent être plus difficiles à aménager. Cela reste cependant possible, et les enseignants peuvent partager des centres, ce qui permet de diminuer le temps de préparation. Une bonne façon de débiter, surtout si l'enseignant travaille dans une école disposant de ressources réduites ou dans une classe avec beaucoup d'élèves, ou s'il n'est pas familiarisé avec ce type de méthode pédagogique, serait de mettre en place un ou deux centres d'apprentissage seulement. L'un d'entre eux, par exemple, pourrait être un « centre de lecture » où les élèves pourraient aller lire tout seuls.



Voici un tableau présentant quelques exemples de centres d'apprentissage développés dans le cadre de l'accompagnement d'un cours sur les Grecs destiné aux 6-8 ans.

Centres d'Apprentissage sur la Grèce Antique

Centre 1: Nommer cette ruine

À l'aide des images d'un cahier, les élèves font un tour des ruines grecques. Les enfants doivent découvrir un certain nombre d'informations sur ces ruines. L'information à trouver est de type multi-niveaux et colorée en fonction des compétences de l'élève.

Centre 2: Les mythes dans le monde contemporain

Les élèves choisissent de lire un épisode de la mythologie grecque pour écrire ensuite leur propre mythe contemporain, en s'inspirant de leur lecture.

Centre 3: Tout en grec !

Les élèves rédigent et illustrent leurs propres cartes de visite. Ils doivent écrire leur nom avec l'alphabet grec et décorer les cartes avec des motifs grecs.

Centre 4: L'Arbre d'Étymologie

Les élèves apprennent les racines des mots en « cueillant » des mots sur un arbre. On inscrit un mot (bizarre, appât, etc...) sur chaque pomme. Les élèves recherchent l'étymologie de chaque mot dans le dictionnaire. Ils doivent donner le sens originel du mot, son origine et son sens actuel. Ils doivent aussi construire une phrase contenant le mot.

Centre 5: Créer une robe

Les élèves doivent créer un vêtement ou un bijou pour illustrer l'habillement des Grecs anciens. Ils écrivent un petit résumé sur ce qui influençait l'habillement et le stylisme à cette époque. Les modèles seront présentés avec un petit résumé. Les élèves peuvent travailler par deux.



Les Contrats d'Apprentissage

On utilise cette méthode comme un contrat passé entre l'enseignant et l'élève, permettant à ce dernier de choisir les tâches à exécuter. On peut varier les tâches du plus simple au plus complexe en fonction des expériences, des centres d'intérêts et du mode d'apprentissage de l'élève.

Il n'existe pas de façon unique d'utiliser cette idée de « contrats d'apprentissage ». On peut les développer pour un cours ou pour plus longtemps. Ils peuvent couvrir une seule matière (sujet) ou se composer d'activités recoupant plusieurs matières (ou sujets), et concerner aussi bien des capacités que des connaissances. On peut les présenter de différentes manières en fonction de la diversité des besoins et les destiner à des individus ou à des groupes d'élèves. Les contrats d'apprentissage sont bien adaptés aux classes différenciées parce que toutes les tâches sont tournées vers le même objectif ou le même résultat, mais les activités elles-mêmes sont diversifiées en fonction des besoins de chaque élève. Ils encouragent les élèves à participer, en les amenant à réfléchir et à négocier avec l'enseignant les activités qu'ils vont entreprendre. Ces contrats peuvent aussi aider l'élève à prendre son apprentissage en main.

Enseignants et élèves peuvent se mettre d'accord sur les aspects suivants (liste non exhaustive) :

Les compétences

- Basées sur des tâches à accomplir (ex, compétence pour effectuer des recherches : rassembler des données sur les Jeux Olympiques) ;
- Développées et sélectionnées en fonction des informations fournies par la pré-évaluation (voir Module 4)
- Intégrées dans des activités adaptées aux élèves sur le plan de leur développement et tenant compte de leur rythme.



Le lien avec les programmes (activités d'apprentissage)

- Activités basées sur l'expérience préalable, les centres d'intérêts et/ou le profil d'apprentissage (voir module 1) ;
- Nécessité pour les élèves de donner un sens à leurs activités en menant à bien la réalisation d'un ou des produits qui montrent ce qu'ils ont appris ;
- Prolongement, enrichissement et /ou renforcement des concepts-clés.

Le temps

- Discussions entre l'enseignant et chaque élève (par ex, sur les devoirs)
- Dates limites fixées par l'enseignant.

Et sur :

- Le choix : l'enseignant accepte que l'élève choisisse l'ordre dans lequel il exécute les différentes tâches.
- La responsabilité : l'enseignant doit contrôler le travail de l'élève pendant et après sa réalisation, tandis que l'élève doit mener le travail à son terme et gérer son temps correctement.
- Critères : le contrat spécifie clairement ce qu'on attend de l'élève dans chaque partie du contrat (par ex, travailler 10 mn par jour sur les tables de multiplication) ;
- Conséquences : les élèves comprennent ce qui les attend s'ils ne gèrent pas leur temps d'une manière responsable ou s'ils ne finissent pas le travail dans le temps imparti.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons deux exemples de contrats d'apprentissage qui ont été mis en place dans des classes. Tout en lisant ces exemples, pensez au type de contrat que vous pourriez passer avec vos élèves.



Contrat « tableau noir » pour la 9^e

L'enseignante a inscrit les tâches suivantes au tableau noir. Vers la fin de la journée :

- Lisez l'histoire de Windyz dans le manuel scolaire. Écrivez l'histoire avec vos propres mots/Dessinez les faits de l'histoire.
- Revoyez le tableau des temps. En choisir au moins trois et demandez à votre binôme de vérifier.
- Donnez des instructions à Windyz pour qu'elle mange une nourriture saine. Vous pouvez écrire/fabriquer une affiche/ utiliser de la pâte à modeler ou un jeu pour montrer ce qu'est une nourriture saine.

L'enseignante demande aux élèves de réfléchir à leurs tâches, de décider de l'ordre dans lequel ils veulent les accomplir et comment ils comptent les mener à bien. Après qu'ils y ont réfléchi, l'enseignante circule dans la classe et demande aux élèves de lui dire ce qu'ils ont planifié. Ils se mettent d'accord sur le plan. Elle définit alors trois périodes de temps différentes pour le travail - dans chacune d'entre elles les enfants travaillent à des tâches différentes conformément à leur plan.

Si l'élève n'a pas terminé son travail à la fin de la journée, l'enseignante va discuter avec lui des raisons pour lesquelles c'est arrivé. Par exemple, il peut avoir mal géré son temps, ou l'avoir passé à s'amuser. L'enseignante et l'élève échangent alors des idées sur la façon d'améliorer et de mener à bien les tâches lors du prochain « Jour de Contrat du Tableau Noir ».

Par ce contrat, l'enseignante veut apprendre à ses élèves à devenir plus responsables de leur apprentissage. Elle commence avec un contrat très simple, en créant des activités que tous les élèves devraient pouvoir mener à bien. Elle leur laisse

la liberté de décider l'ordre dans lequel ils accompliront les tâches ainsi que le choix des activités et du matériel pour certaines tâches.

Tout au long de ce travail, elle circule à travers la classe, observe le travail des élèves, et les aide si nécessaire.

Dans l'exemple suivant, l'enseignante a mis au point une série d'activités faisant appel à 3 matières (sujets) pour tous les élèves de 5^e. L'enseignante a noté les activités sous forme de tableau et inscrit l'activité de chaque élève avec un X. Le nombre de tâches peut varier en fonction des besoins et des capacités de chaque élève. En remettant leurs contrats aux élèves, l'enseignante leur demande de parcourir les tâches qui leur sont assignées et de voir s'ils peuvent donner leur accord sur ces choix. Elle leur demande ensuite d'en choisir deux autres. Elle fait le tour de la classe et discute des tâches avec les élèves. Parfois, le choix des tâches est réexaminé par la suite, et certains élèves peuvent souhaiter entreprendre plus de tâches que prévues. Les enfants se mettent alors à effectuer les tâches qui leur ont été assignées et qu'ils ont choisies dans leur contrat. Si les élèves ne les finissent pas à temps, on ne doit pas les autoriser à choisir ou à négocier des tâches lors du prochain contrat. On leur demande dans ce cas d'accepter celles que leur a assignées l'enseignante.



Contrat d'apprentissage pour la 5^e

Thème : Ma Communauté Matières : Langues, Mathématiques, Arts et Culture

Nom : _____

Les tâches marquées par un X doivent être terminées avant fin novembre.

Nom de la Communauté Interrogez les aînés sur le nom de la communauté. Faites une affiche avec les réponses.	Lieux Dessinez une carte de la communauté. Indiquez les endroits importants.	Passé Découvrez l'histoire de la communauté. Qui a vécu en premier dans cette communauté ? Comment a-t-elle changé ? Quels en ont été les événements majeurs ? Partagez les informations à l'aide du media de votre choix.
Une Journée Ordinaire Choisissez une personne au sein de la communauté pour l'interroger sur sa journée. Fabriquez un poster/écrivez une histoire/enregistrez l'entretien.	L'Économie Utilisez le matériel de la commune et essayez de réunir les renseignements suivants : Quelle est la source de revenu principale de la communauté ? Combien de personnes ont-elles un emploi, combien sont-elles sans emploi ? Quel budget la commune consacre-t-elle à l'éducation et à la santé ? Présentez les résultats dans un tableau.	La Culture Quelles sont les coutumes de la communauté ? Choisissez-en une et essayez d'en savoir plus à son propos. Vous pouvez présenter les informations recueillies sous forme d'affiches, d'écrits, de représentation théâtrale...



Ma journée ordinaire

Décrivez une de vos journées ordinaires. Que faites-vous ? Pourquoi faites-vous ce que vous faites ? Comment une journée ordinaire devient-elle un jour spécial ? Vous pouvez écrire/dessiner/faire un collage ou proposer un autre mode de présentation.

Les personnalités

Qui sont les gens importants de votre communauté ? Pourquoi sont-ils importants ? Que font-ils ? Faites une présentation d'une des personnalités de votre communauté.

Le plus beau site

Quel est le plus beau site de votre communauté ? Dessinez ou peignez une image sur une grande feuille de papier. Vous pouvez aussi écrire en quoi ce site est beau et exprimer les sentiments qu'il vous inspire.

Dans ce contrat d'apprentissage, l'enseignant propose un éventail de tâches à ses élèves. Les tâches varient en terme d'utilisation des « intelligences multiples » (voir module 1) et les élèves peuvent montrer qu'ils ont compris grâce aux différents modes d'apprentissage et de « restitution ». Ce type de contrat fonctionne bien dans les classes nombreuses. L'enseignant peut parfois demander aux élèves de choisir une quantité minimale de travail et vérifier avec chacun d'entre eux la pertinence de leurs choix.

On peut établir un contrat d'apprentissage avec différents niveaux de difficultés et demander aux élèves de choisir un nombre minimum de tâches. L'enseignant a la responsabilité de vérifier que les élèves ont choisi des tâches suffisamment stimulantes et de fournir l'aide nécessaire aux élèves qui veulent s'atteler à des tâches plus difficiles.

L'avantage de ce type de contrat est qu'il « libère » les enseignants du tableau pour faciliter l'apprentissage. Ces contrats sont très motivants pour les élèves, car ils ont conscience que l'accomplissement du contrat relève de leur responsabilité. L'enseignant a comme responsabilité de faciliter l'apprentissage - en aidant les élèves à planifier leur travail, en fixant des limites de temps raisonnables, et en s'assurant que tous les élèves ont du matériel à disposition. L'enseignant doit aussi garder du temps pour ce travail (c'est-à-dire consacrer quelques cours par jour ou une période de temps donnée pour que les élèves travaillent sur les tâches choisies).

Quelques enseignants trouvent ces contrats d'apprentissage plutôt stressants au début, car ils ont le sentiment qu'ils « donnent le contrôle » aux élèves. Avec le temps, cependant, élèves et professeurs apprennent à travailler ensemble à partager la responsabilité de l'apprentissage. Les élèves doivent se sentir responsables et faire des choix sur la façon dont ils utiliseront leur temps pour mener leurs tâches à bien. Au départ, tout ceci peut sembler un peu confus parce que les élèves travaillent à différentes tâches en même temps. Cela peut entraîner un peu de désordre au début mais avec le temps les élèves comme les enseignants s'adaptent. Ils peuvent aussi être enthousiasmés par la réalisation de travaux variés. Introduire en douceur l'idée d'un contrat d'apprentissage en expliquant aux élèves qu'il s'agit d'un test, est probablement une bonne idée pour commencer. Si cela fonctionne - et que les élèves aussi bien que les enseignants apprécient la démarche - on peut développer l'idée et la pratiquer plus régulièrement.

Comment démarrer ?

Le plus difficile, quand on essaie de nouvelles choses, c'est de commencer. Mais si vous ne faites pas le premier pas, rien ne changera.

Ce premier pas peut être très différent : certains enseignants préfèrent ne franchir qu'une seule étape à la fois, d'autres préfèrent effectuer plusieurs petits pas et faire profiter ensuite de leurs expériences, et d'autres préfèrent tout faire en une seule fois. Parce que nous sommes tous différents, on ne peut pas parler d'une « bonne » façon de procéder. Nos préférences sont différentes et nous devons développer nos propres méthodes pédagogiques.

Voici quelques éléments que les enseignants du monde entier ont appliqués et jugés utiles :

- Faites un plan de ce que vous voulez faire et de la façon dont vous voulez le faire. Peut-être voulez-vous planifier une activité de type vraiment collaboratif sur une période et commencer par l'essayer. Ou peut-être voulez-vous essayer l'idée qui consiste à proposer un choix d'activités aux élèves pendant une leçon. Peut-être souhaitez-vous articuler votre cours de maths autour de l'idée d'un enseignement à niveaux multiples. Quelque soit l'idée que vous choisissiez, mettez-la en œuvre, analysez les résultats obtenus et continuez à la développer.
- Travaillez avec un collègue. Mettez vos idées en commun, concevez ensemble quelque chose de nouveau et faites-le ensemble. De manière générale, essayer quelque chose de nouveau est moins effrayant quand on le fait avec un collègue. Après la mise en œuvre de votre plan, discutez entre collègues de ce qui a été facile, ce qui a été difficile, ce qui a bien marché, ce qui n'a pas marché.
- Demandez de l'aide - ce n'est pas une preuve d'incompétence mais une preuve de votre volonté d'apprendre. Le professeur principal ne manquera pas d'être intéressé par toute idée nouvelle apportée par un enseignant !
- Ne craignez pas de faire des erreurs - nous en commettons tous et nous apprenons de nos erreurs comme de celles des autres.
- Ne vous découragez pas si quelque chose ne marche pas du premier coup. Il faut un certain temps pour mettre en pratique et intégrer une compétence que vous venez d'acquérir. Si cela ne marche pas aujourd'hui, réessayez la semaine prochaine.
- Les élèves ont besoin de temps pour assimiler de nouvelles méthodes de travail. Des élèves qui ont pris l'habitude d'apprendre de façon routinière pendant des années mettront du temps à apprendre à procéder différemment.
- Demandez un retour d'information de vos élèves - qu'ont-ils aimé dans la nouvelle façon de procéder et qu'est-ce qui leur a déplu ? - La plupart du temps les élèves aiment les choses « qui ne sont pas les mêmes que celles qu'on fait tous les jours » - Prenez ceci comme un encouragement.
- Pensez qu'enseigner signifie apprendre. Aucun enseignant ne détient toutes les réponses - plus nous enseignons et communiquons avec nos élèves, plus nous apprenons ; le pire jour de notre vie sera celui où nous cesserons d'apprendre.



- Fêtez le travail effectué en classe. Après avoir mené à bien un projet intéressant avec vos élèves, utilisé une nouvelle méthode ou réussi à engager vos élèves dans un vrai travail autonome, gardez une place pour faire la fête - quelle qu'elle soit : danse, chants, sodas et petits gâteaux etc...
- Aimez votre travail. Vous travaillez pour l'avenir !

Exercices Pratiques

Module 3 : Stratégies pédagogiques

Résumé du module

- Pour donner une éducation de qualité à tous leurs élèves, les enseignants doivent différencier leur enseignement de manière à répondre aux besoins des enfants, plutôt que de partir du principe qu'ils s'adapteront à leur offre.
- Un programme efficace requiert une planification minutieuse et la prise en compte de la diversité des élèves.
- Les enseignants peuvent diversifier la mise en œuvre des programmes :
 - En adaptant le rythme
 - En utilisant différents modes d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique)
 - En proposant des activités et des questions avec différents niveaux de difficulté
 - En variant le nombre d'étapes dans la mise en pratique
 - En donnant la possibilité de pratiquer et d'apprendre avec différentes méthodes, comme l'écriture, le raisonnement, les jeux, la musique et l'écoute.
- Quand on utilise une approche différenciée, la bonne stratégie pour gérer sa classe consiste à utiliser des activités à niveaux multiples, des centres d'apprentissage et des contrats d'apprentissage.
- Dans les classes inclusives, les élèves travaillent souvent sur différentes activités, à différents niveaux, et à des rythmes différents. Interactivité, entraide et amusement doivent y être les maîtres mots.

Activité en atelier n°1

Objectif : Planifier les activités scolaires de façon à y inclure des stratégies pédagogiques variées pour accroître la participation des élèves à leur propre apprentissage.

Mise en Route

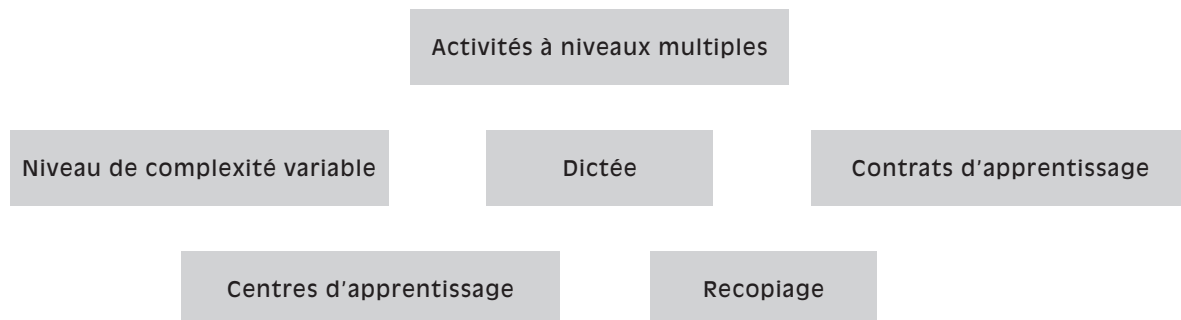
Demander aux enseignants de se mettre en rang suivant leur date de naissance. Puis demander aux enseignants de donner leur avis sur la participation dans cette activité :

- ☒ Qui a pris la direction de l'activité ?
- ☒ Qui a mis du temps à comprendre l'activité ?
- ☒ Qui n'était pas à sa place ?
- ☒ Quelles difficultés ont-ils rencontrées pour s'organiser ?
- ☒ Si la tâche a facilement été menée à bien, expliquez pourquoi.

Activité

- 1) Constituer des groupes de trois avec des cartons portant les noms des groupes et des méthodes présentées dans le Module 3, ainsi que d'autres méthodes utilisées dans les contextes propres de chaque enseignant.

Exemple :



- 2) Donner cinq sujets ou matières aux enseignants et leur demander d'en choisir un. Leur donner 5 mn pour se mettre d'accord.
- 3) Donner à chaque groupe une année (classe) pour laquelle ils concevront une activité d'apprentissage. Les années (classes) doivent aller de la maternelle au secondaire, indépendamment de leur lieu habituel d'enseignement.
- 4) Demander au groupe de planifier une activité d'apprentissage basée sur la matière ou le sujet correspondant à l'année du groupe.
- 5) Demander à chaque groupe de présenter son plan et amener ensuite l'ensemble des groupes à réfléchir sur la stratégie pédagogique présentée. Il est important que la discussion et/ou l'animateur mettent l'accent sur les éléments suivants :
 - ☒ Niveau de complexité (suivant les années)
 - ☒ Variété des activités
 - ☒ Diversité des modes d'apprentissage/méthodes/matériel utilisés etc..

Activité en atelier n°2

Objectif: Prévoir des activités scolaires faisant appel aux différentes formes d'intelligence et à différents niveaux de complexité pour augmenter le taux de participation des élèves.

Activité

- 1) Diviser le groupe en 8 groupes plus petits.
- 2) Choisir un sujet d'actualité du pays ou de la localité avec lequel les enseignants sont familiarisés, ou qui les intéresse, (ou demander aux enseignants de l'identifier). Demander à chaque groupe d'utiliser une des formes d'intelligences multiples et des activités qui s'y rapportent (voir Module 1) pour présenter le sujet. (30 min).

À titre d'exemple, si le sujet choisi était « les élections », voici ce que le groupe pourrait proposer, en tenant compte du type d'« intelligence » qui lui est propre.

Groupe 1 : *Intelligence verbale/linguistique* – Écrire un discours électoral/organiser un débat

Groupe 2 : *Intelligence Mathématique/logique* – Analyser les résultats de l'élection et les présenter.

Groupe 3 : *Intelligence kinesthésique* – Simuler des entretiens avec les candidats aux élections

Groupe 4 : *Intelligence interactive* – Discuter de la façon dont les candidats gèrent la pression de l'élection.

Groupe 5 : etc...

- 3) Puis, demander aux groupes de présenter leur travail et de débattre sur leurs idées. Se focaliser sur les réactions positives et constructives.
- 4) Pour l'ensemble du groupe, faire en sorte que l'enseignant utilise chacune des activités présentées et identifier des activités à niveaux multiples qui pourraient s'y intégrer.

Évaluation

Comment l'évaluation peut-elle participer au processus d'enseignement et d'apprentissage ?

Silvana a 9 ans et vient juste de commencer sa 8^e. Son nouveau professeur, Professora Lucia, voit que Silvana est plutôt « verbale » et semble bien s'entendre avec les autres élèves. Cependant, elle a aussi remarqué que quand les élèves travaillent par deux ou en groupe, Silvana a tendance à se mettre en retrait et à travailler seule.

Ceci est particulièrement flagrant durant le cours de mathématiques. Comme Lucia a remarqué que Silvana avait des difficultés avec les multiplications, elle l'interroge à ce sujet. Silvana dit à Professora Lucia qu'elle a appris la multiplication et la division et connaît les tables de multiplication jusqu'à 12.

Professora Lucia continue à se demander pourquoi Silvana ne travaille pas avec ses camarades. Afin d'en savoir plus, elle décide d'en apprendre plus sur le passé de Silvana. Elle consulte le rapport de son école précédente. Celui-ci indique qu'elle était « très bonne en mathématiques et en sciences ». Sur la base de cette information, Professora Lucia veut en savoir plus sur les difficultés de Silvana en maths et sur sa difficulté à travailler en groupe dans cette matière. Elle décide alors d'observer le comportement de Silvana pendant quelques jours quand elle travaille différentes matières, dont les maths. Professora Lucia veut comparer son comportement dans les différents groupes. Elle observe que tous les deux jours, les élèves font des exercices de maths et vérifient leur propre travail pour mesurer leurs progrès. Au cours de ces exercices, Silvana ne se débrouille bien que dans les multiplications simples et à deux chiffres.

Bien que cette information lui soit utile, Professora Lucia n'est pas capable de voir, en une seule fois, où se situe le problème de Silvana dans ses études. Elle veut savoir pourquoi Silvana peut résoudre une partie des exercices de multiplication mais pas tous.

Professora Lucia décide de pratiquer une « analyse d'erreur ». Elle espère qu'en utilisant cette méthode d'évaluation elle sera en mesure de déceler un point commun aux erreurs commises par Silvana. Tout d'abord, elle prend dans le classeur de Silvana quelques feuilles d'exercices de maths. Elle répartit ensuite les exercices mal faits par catégories de fautes pour identifier un point commun aux erreurs fréquemment commises par Silvana. Après une étude attentive de ses fautes, elle remarque que Silvana ne connaît pas la plupart des tables de multiplication sauf quand elle multiplie 7 par 7, 8 ou 9 ; 8 par 7, 8 ou 9 ; 9 par 7, 8 ou 9. À présent, Professora Lucia connaît les besoins de Lucia en multiplication et sait comment l'aider en maths.

Partout dans le monde, les enseignants repèrent des élèves qui se trouvent face à des obstacles pour apprendre à un moment ou un autre de leur cursus « scolaire ». Certains peuvent rencontrer des difficultés pour apprendre un sujet particulier du programme, ou pour comprendre un raisonnement spécifique nécessaire à la résolution d'un problème. D'autres, comme Silvana dans la classe de Professora Lucia, peuvent

avoir des difficultés à s'intégrer dans une activité de groupe. Quelle que soit la nature de la difficulté rencontrée par l'élève, elle sera très probablement remarquée par l'enseignant à un moment de l'année scolaire. Pour certains enseignants, ceci représente un défi, et pour venir en aide à l'élève, ils font tout pour essayer de supprimer cet obstacle qui l'empêche d'apprendre ou de participer pleinement, comme l'a fait Professora Lucia.

L'évaluation fait partie intégrante du programme scolaire et de la pédagogie. Traditionnellement, les examens ont toujours constitué l'outil principal d'évaluation de l'élève. La majorité des enseignants apprennent à évaluer les besoins et les points forts des élèves en leur faisant passer des examens à certaines périodes de l'année. La plupart du temps, les élèves ne prennent pas directement part à l'évaluation de leurs progrès et de leurs réalisations. Certaines écoles et certains enseignants ont pris conscience que les examens constituaient un outil d'évaluation limité ; ils ne reflètent pas de manière approfondie et exacte les progrès scolaires, les prestations et les capacités de l'élève. Ces examens scolaires ne prennent pas en compte les différents modes d'apprentissage, expériences personnelles, centres d'intérêt et besoins spécifiques de l'élève. En raison des limites de l'évaluation traditionnelle, les enseignants se sont mis à utiliser d'autres modes d'évaluation mieux adaptés à la diversité des individus.

La diversité dans les écoles est en augmentation constante en raison des migrations de populations au niveau mondial et parce que de plus en plus d'enfants provenant de milieux socio-économiques différents accèdent à la scolarisation. Ona (Module 2) et l'élève qui mange des bananes au petit déjeuner (Module 3) sont de bons exemples du genre de diversité que les enseignants peuvent rencontrer au sein de leur classe. Les enseignants, aujourd'hui plus que jamais, doivent en savoir plus sur leurs élèves et leurs besoins. L'évaluation qui va contribuer à ce processus et aider les élèves à surmonter les obstacles représente donc une aide aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. Par exemple, Professora Lucia s'est servi de *l'analyse d'erreurs* comme stratégie pour évaluer les difficultés que son élève rencontrait en mathématiques. Il existe d'autres outils très efficaces pour aider les enseignants à évaluer leurs élèves.

Dans ce module...

...Nous allons nous attacher à clarifier le concept d'évaluation. Nous allons également décrire et proposer des exemples et des activités liés à l'évaluation, parce qu'elle est liée à l'enseignement et à la différenciation de programmes. Les méthodes d'évaluation peuvent fournir aux enseignants et aux élèves des informations utiles sur ce que ces derniers ont appris et comment ils progressent dans les programmes scolaires. Nous répondrons aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que l'évaluation ?
- Quel genre d'outils d'évaluation l'enseignant peut-il intégrer dans sa démarche pédagogique pour évaluer ses élèves ?
- Comment cette façon d'évaluer les élèves peut-elle être une aide pour les classes inclusives ?

Qu'est-ce que l'évaluation ?

L'évaluation fait partie intégrante des programmes et de l'enseignement, qui sont des processus continus et inséparables. On évalue généralement les élèves à la fin d'un travail (souvent par le biais d'une évaluation ou d'un examen), c'est l'évaluation sommaire.

Cependant, les élèves peuvent aussi être évalués au début d'un travail avec l'optique de planifier l'apprentissage le plus approprié à une personne en particulier ; c'est l'évaluation formatrice. L'évaluation est donc une composante essentielle de la planification, de la mise en œuvre et du contrôle de l'apprentissage, et elle représente un outil fondamental pour l'enseignement. Il importe que les enseignants commencent à évaluer les caractéristiques de leurs élèves dès le début de l'année. Pour différencier les programmes de façon appropriée, il est primordial d'apprendre à connaître les expériences, les centres d'intérêt, les besoins, les capacités et les modes d'apprentissage des élèves. Évaluer en permanence les différences individuelles nous aide à mieux connaître nos élèves et à différencier leur profil d'apprentissage. Ces informations vont ensuite permettre aux enseignants de savoir quand et comment modifier le contenu des programmes, les activités et les outils pédagogiques destinés aux élèves.

L'évaluation est un processus continu partagé par l'enseignant et l'élève. Elle aide l'un et l'autre à identifier le niveau initial requis pour l'apprentissage de concepts spécifiques, de raisonnements et de compétences. La définition du niveau initial fournit les repères qui permettront de mesurer les progrès continus de l'élève.

À quels types de méthodes d'évaluation l'enseignant peut-il faire appel pour évaluer ses élèves ?

Beaucoup de méthodes d'évaluation sont à la disposition des enseignants et des élèves pour contrôler le degré d'apprentissage. Nous donnerons et détaillerons quelques exemples des méthodes les plus utilisées par les enseignants pour différencier les programmes afin qu'ils soient adaptés aux besoins et caractéristiques spécifiques de leurs élèves. Il importe de souligner que ces méthodes peuvent s'employer seules ou combinées avec d'autres stratégies d'évaluation. Bien que la décision relève de l'enseignant, l'expérience montre que les élèves pouvaient donner de précieuses informations sur leurs modes d'apprentissage et leurs besoins individuels. Il est donc suggéré aux enseignants qui veulent acquérir une bonne connaissance des profils des élèves, de les faire participer à leur propre évaluation. Les modes d'évaluation que nous allons examiner de plus près sont les suivants : l'observation des élèves, les indicateurs du niveau initial, l'analyse des erreurs, l'enregistrement des données (notes anecdotiques, dossiers/classeurs, et tenue d'un journal), l'évaluation des prestations, et les exposés présentés par les élèves. Ils sont brièvement décrits ci-après :

Quelques-uns des principaux modes d'évaluation informels utilisés dans la Différenciation des Programmes :

- **Observation des élèves** - regarder les élèves et noter les informations utiles pour répondre à des questions, telles que « qui sont-ils ? » et « comment apprennent-ils ? ».
- **Indicateur du niveau initial** - niveau à partir duquel un élève devrait commencer à apprendre un concept ou une compétence. On identifie ce niveau grâce aux connaissances préalables de l'élève.
- **Analyse des erreurs** - méthode systématique pour identifier et analyser les types d'erreurs commises par un élève.
- **Enregistrement des données** - méthodes élaborées par l'élève et l'enseignant pour garder une trace du niveau initial et des progrès de l'élève.
- **Évaluations des prestations** - série d'activités présentées par les élèves pour montrer qu'ils ont compris un concept, acquis une compétence ou un comportement.
- **Dossiers** - Méthodes pour rassembler un ensemble de travaux effectués par l'élève et qui ont pour but d'aider celui-ci et l'enseignant à évaluer ses progrès.
- **Exposés des élèves** - exposés organisés par les élèves qui prennent la responsabilité d'évaluer leur propres progrès à travers le feedback des enseignants et l'auto évaluation faite par les élèves. L'auto évaluation constitue l'aspect important de ce mode d'évaluation.

Observer les élèves

Les enseignants ont utilisé l'observation dans la classe comme une sorte « d'outil intuitif » pour en savoir plus sur leurs élèves. L'importance de l'observation pour l'enseignement et l'apprentissage est devenue de plus en plus évidente dans le domaine éducatif. De nos jours, l'observation constitue une des méthodes d'évaluation les plus utilisées dans les écoles, grâce à laquelle les enseignants regardent et écoutent leurs élèves au jour le jour pour contrôler et enregistrer leurs progrès.

Officiellement, les enseignants font des observations sur la base de questions et d'objectifs définis. Ils se concentrent sur cela tout en regardant et en écoutant la représentation des enfants pour déterminer le niveau initial ou le degré des progrès de l'élève. Recueillir des informations sur leurs élèves par le biais d'une observation systématique et d'une interactivité permet aux enseignants de contrôler leurs progrès par rapport au programme et au développement de leurs caractéristiques telles que leurs centres d'intérêts et leurs modes d'apprentissage.

Voici une liste de questions nous permettant de nous concentrer sur l'évaluation des prestations et des caractéristiques des élèves.

Progrès au niveau du programme scolaire

- les élèves apprennent-ils ce qui leur est enseigné ?
- ont-ils un niveau initial suffisant pour appréhender le contenu du travail en classe ?
- travaillent-ils et accomplissent-ils les tâches comme il leur est demandé ?
- mettent-ils en application les faits, les concepts et/ou les compétences apprises ?

Centres d'intérêts

- les élèves s'impliquent-ils dans les leçons et les activités ?
- montrent-ils de l'intérêt pour un nouveau sujet ou une nouvelle matière ?
- partagent-ils leurs centres d'intérêts avec les autres ?



Caractéristiques

- quel est leur mode d'apprentissage favori (c'est-à-dire, cours magistral ou travail en binômes) ?
- comment réagissent-ils au matériel pédagogique utilisé ?
- comment réagissent-ils face au niveau de difficulté de l'enseignement ?
- comment réagissent-ils face au rythme de l'enseignement ?
- comment réagissent-ils à leur environnement ?

Observer un élève en se focalisant sur un aspect

Observer le comportement, l'acquisition d'une compétence ou la réalisation d'une tâche au sein d'une classe requiert une focalisation claire. L'observation est un outil simple à utiliser pour mieux connaître les caractéristiques spécifiques des élèves, mais il demande de définir clairement l'objectif et l'objet de la focalisation. Quand les enseignants observent leurs élèves, ils tentent en général de rassembler des informations sur ce que leurs élèves peuvent ou ne peuvent pas faire, ce qui les intéresse et ce qu'ils préfèrent. Cependant l'observation devrait être effectuée de manière systématique en mettant en œuvre les étapes indispensables telles que :

1. Définir les comportements, compétences, et activités à observer
2. Répertorier les comportements, compétences, et activités à observer
3. Analyser et exploiter les observations répertoriées

Étape n°1: Définir le comportement, les compétences et l'activité à observer

En observant leurs élèves, les enseignants doivent s'assurer qu'ils se concentrent bien sur l'observation et la collecte d'informations pertinentes et sur les points cruciaux. Les informations doivent aider à répondre aux questions qu'ils se posent sur leurs élèves, telles que « *qui sont-ils et comment apprennent-ils ?* ». Il est primordial de se focaliser sur ce que l'on observe. Nous avons différentes raisons d'observer et les exemples qui suivent le montrent. Ceci nous montre également de quelle manière deux enseignants peuvent collaborer de façon à réunir des informations qui peuvent s'avérer complémentaires et peuvent contribuer à en apprendre d'avantage sur les caractéristiques, les progrès et les besoins de nos élèves.

Trouver l'élément à observer est le premier pas vers une observation systématique. M^{me} Smith et M. Jones, dans l'exemple qui suit, nous aident à donner un sens à tout ceci.



M^{me} Smith et M. Jones enseignent à tour de rôle dans une classe de primaire comportant plusieurs classes d'âge. Ces deux enseignants ont décidé de faire le même cours, mais pour des raisons différentes. Ils se focalisent sur des points différents.

Centre d'intérêt de M^{me} Smith

Observer la participation des élèves pendant le travail de groupe en maths.

Motif :

L'enseignant veut déterminer :

- qui travaille et qui ne travaille pas
- qui a l'air intéressé et semble entièrement absorbé par son travail et qui ne l'est pas

Une fois ces éléments observés, M^{me} Smith souhaite discuter avec ses élèves pour savoir pourquoi ils sont (ou ne sont pas) impliqués dans cette activité.

Centre d'intérêt de M. Jones

Observer le même groupe d'élèves pendant qu'ils travaillent en groupe.

Motif :

- L'enseignant veut s'assurer que tous les élèves exécutent correctement toutes les étapes de l'activité.

Tandis que M. Jones observe le travail des élèves, il les soutient et pose des questions de manière à les aider à se recentrer sur la bonne façon de faire.

Avant d'observer leurs élèves, M^{me} Smith et M. Jones se sont réunis et sont tombés d'accord sur le fait qu'après la classe, ils partageraient leurs informations et compareraient leurs observations. Le fait de savoir exactement ce qu'ils allaient observer les a aidés à collaborer et à réunir une quantité d'informations importantes sur leurs élèves.

Étape n°2 : Enregistrer les comportements/ compétences/activités/ observés.

Pour obtenir un compte-rendu clair et pertinent suite à une observation, il faut enregistrer les comportements et les prestations des élèves de manière systématique. De cette façon, les informations notées par le (ou les) enseignant(s) ou le (ou les) élève(s) peuvent être revues et analysées après l'observation. On peut répertorier de différentes façons ; les deux plus classiques sont les *notes anecdotiques* et les *listes vérificatives*. Ces deux méthodes ont été mises en œuvre par M^{me} Smith et M. Jones au cours de leurs observations.

M^{me} Smith et M. Jones enseignent à tour de rôle dans une classe de primaire



Par exemple, M^{me} Smith s'est servie d'une liste vérificative pour noter si les élèves étaient occupés à la tâche ou pas, mais elle a aussi utilisé des notes anecdotiques pour enregistrer les réponses des élèves en leur demandant pourquoi ils s'impliquaient ou non dans cette activité. M. Jones a préféré utiliser une liste vérificative. Il est passé de groupe en groupe dans la classe pour vérifier rapidement si chaque élève était ou n'était pas capable d'utiliser la compétence requise pour l'exercice de maths. Ceci lui a aussi laissé le temps de venir en aide à des élèves tout en observant et en dialoguant avec sa classe. Il a utilisé les corrections et la consolidation des savoirs en fonction des acquis, selon les besoins.

Objectif de M. Smith

Observer la participation des élèves pendant l'exercice de maths en groupe

Notes anecdotiques

« Jerry n'a pas participé à l'activité parce qu'il la connaissait déjà et estimait qu'il avait déjà suffisamment apporté au groupe ».

« Melissa y a participé parce qu'elle aimait les problèmes de mesures et avait le sentiment que sa contribution était indispensable pour trouver la solution ».

Une fois ces éléments observés, M^{me} Smith souhaite discuter avec ses élèves pour savoir pourquoi ils sont (ou ne sont pas) impliqués dans cette activité.

Objectif de M^{me} Jones

Observer le même groupe d'élèves pendant son travail en groupe

Liste vérificative

« un élève n'a pas pu convertir les mesures à leur plus petite unité sur la feuille de notes du groupe ».

M. Jones a vérifié ce point sur sa liste vérificative et a ensuite aidé l'élève en le corrigeant alors qu'ils travaillaient ensemble sur le problème.

Tandis que M. Jones observe le travail des élèves, il les soutient et pose des questions de manière à les aider à se recentrer sur la bonne façon de faire.

À ce stade, il convient de faire quelques commentaires sur l'utilité de la collaboration dans le travail entre enseignants. Le système éducatif n'encourage traditionnellement pas les professeurs à collaborer, à l'exception de ceux qui partagent des activités au sein d'une même classe ou d'un même cours. Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué dans le Module 2, la collaboration dans le travail fait partie intégrante de la différenciation des programmes, et par conséquent, devrait être intégrée à tous les niveaux d'activité et tous les aspects de la vie scolaire. Il en va de même dans les écoles où enseignants et personnel administratif sont engagés dans la différenciation des programmes, et où la coopération et la collaboration sont des composantes naturelles du développement professionnel. En travaillant en collaboration, M^{me} Smith et M. Jones ont chacun appris de l'autre, se sontentraîdés dans leurs tâches respectives, et ont tiré un bénéfice réel de leurs observations. Avec qui aimeriez-vous travailler dans votre établissement ?

Étape N° 3 : Analyser et utiliser les observations recueillies.

Après avoir observé leurs élèves et enregistré les informations sur leurs comportements, leurs aptitudes ou leurs activités, les enseignants analysent ces données ou en déterminent l'utilité dans le processus d'évaluation. En analysant ces notes, nous pouvons dire si ces informations ont répondu à l'objectif initial. Pour évaluer les informations recueillies dans leur classe, M^{me} Smith et M. Jones pourraient par exemple poser les questions suivantes :

Les informations recueillies démontrent-elles que l'élève a acquis les compétences attendues par l'enseignant ?

Que savent déjà les élèves ?

Qu'ont-ils besoin d'apprendre ?

Les informations recueillies aident-elles à comprendre pourquoi un élève s'implique dans une activité ou pas ?

Les informations recueillies contribuent-elles à mieux connaître les progrès effectués par l'élève ainsi que son profil d'apprentissage ?

Une fois que les informations recueillies ont été analysées par les enseignants, ceux-ci s'en servent pour planifier de nouvelles activités.



Dans cet exemple, M^{me} Smith a découvert que Jerry avait déjà la solution au problème et ne voulait pas contribuer d'avantage au travail du groupe. Ce renseignement aide à différencier le programme de Jerry de plusieurs façons. Elle voit qu'elle peut faire un certain nombre de changements. Elle peut modifier le niveau de difficulté des problèmes qu'elle donne à Jerry pendant le cours de maths, changer son rôle au sein du groupe, et/ou passer du temps à travailler avec lui et les autres membres du groupe sur le développement d'une compétence collective. En d'autres termes, en observant Jerry, M^{me} Smith en a appris d'avantage sur lui et sur son comportement. Elle peut se servir de ces informations pour différencier les expériences de Jerry en terme d'apprentissage et aider ainsi à son développement.

Indicateurs du Niveau Initial (point de départ)

Nous avons à notre disposition différentes façons d'évaluer nos élèves pour obtenir des informations sur leurs connaissances, leurs aptitudes et les concepts qu'ils ont déjà assimilés. *L'évaluation du niveau initial* est une méthode qui permet de déterminer les connaissances préalables que les élèves ont du contenu du programme. Les enseignants emploient cette méthode avec leurs nouveaux élèves, avec ceux qu'ils soupçonnent de rencontrer un obstacle à l'apprentissage ou quand ils abordent un nouveau sujet ou un nouveau thème. Cette évaluation est de la plus haute importance au début d'une année scolaire, car elle aide les enseignants à planifier avec exactitude :

- Quelles informations seront présentées en premier
- De quelle façon elles seront présentées
- Comment elles seront mises en pratique par les élèves.

Avant de planifier et de dispenser leurs cours, les enseignants développent une série d'activités qui leur fourniront des informations utiles sur le niveau de connaissance du programme par les élèves. Les activités de *pré-évaluation nous aident à déterminer le niveau initial* des élèves pour une activité pédagogique donnée. Les informations recueillies à partir des activités de pré-évaluation nous aident à modifier le contenu ou à diversifier les activités et les sujets pour répondre à la diversité des niveaux de capacités au sein d'une classe.

Ce qui suit est un exemple de la manière dont une enseignante a utilisé une activité de pré-évaluation pour connaître les connaissances préalables de ses élèves sur un concept spécifique, en l'occurrence le concept de « systèmes ». Après cette activité, connaissant mieux les différents niveaux initiaux des ses élèves, elle était plus apte à différencier ses cours pour enseigner ce concept.



Maestra Guadalupe présente à ses élèves le concept de « systèmes ». Elle les prépare à l'étude de la photosynthèse. Elle sait qu'elle a besoin d'en savoir plus sur les connaissances et les aptitudes de ses élèves, par conséquent elle organise une activité de pré-évaluation. Elle divise les élèves en groupes de niveaux différents, et les invite à se porter volontaires pour le rôle de rapporteur du groupe. Ce dernier reçoit alors une liste des noms de tous les membres du groupe. Maestra Guadalupe demande à



ses élèves de penser à autant de mots ou de phrases que possible sur les plantes et la photosynthèse. Tandis que chaque membre du groupe donne un mot ou une phrase, le rapporteur note la réponse sous le nom de chacun. Une fois que les groupes ont fini de donner leurs réponses, on met en commun les mots et les phrases et Maestra Guadalupe demande à un membre de chaque groupe de les inscrire au tableau. Voici quelques-unes des réponses : vert, chlorophylle, lumière, nourriture, laitue, lapin, eau, gaz carbonique, système, changement, aliments, source de lumière, air, transformation chimique et écosystème. Elle demande aux élèves de se servir de la liste sur le tableau et de collaborer pour mettre les mots et les phrases dans des catégories. Après cette activité, Maestra Guadalupe demande à quelques élèves de ramasser les listes et commence à évaluer les connaissances préalables de ses élèves sur la photosynthèse et les écosystèmes.



D'un autre côté, M^{me} O'Brian décide d'entreprendre une petite *pré-évaluation* de ses élèves en leur demandant de répondre à différentes questions.

Elle propose aux élèves de consacrer cinq minutes à penser aux plantes et à ce qu'ils savent d'elles. M^{me} O'Brian leur donne un morceau de papier et leur demande de noter deux ou trois informations qu'ils connaissent sur le sujet. M^{me} O'Brian leur distribue alors la série de questions qui suit :

De quoi une plante a-t-elle besoin pour pousser ?

D'où les plantes tirent-elles leur énergie ?

Qu'est-ce que la photosynthèse ?

Quelles sont les plantes qui donnent des fleurs ?

Quelles plantes ai-je dans ma maison ?

Toutes les plantes ont-elles la même texture ?

Qu'arrive-t-il aux plantes quand on ne les arrose pas ?

Après avoir posé ces questions, M^{me} O'Brian demande à ses élèves de se répartir par groupes de cinq et de partager les connaissances de chacun sur la photosynthèse, et, sur la base de ces connaissances, d'essayer de répondre à des questions données. Tandis que les élèves travaillent ensemble, M^{me} O'Brian va voir chaque groupe et les aide ou les incite à avancer dans le raisonnement et l'apprentissage. Elle note quelques-unes des connaissances communes à chaque groupe. Une fois que les groupes ont achevé l'activité, M^{me} O'Brian demande à ses élèves de s'associer pour faire un dessin ou pour rédiger un travail qui illustre leur connaissance du sujet. À la fin de l'activité, tous les groupes répondent à chacune des questions et on ajoute les renseignements utiles au fur et à mesure que chaque groupe présente ses résultats. Grâce aux observations et à la collaboration de M^{me} O'Brian avec le groupe et certains élèves, elle s'est fait une idée claire de leurs connaissances et de leurs lacunes. Elle est maintenant en mesure de planifier des activités à niveaux multiples basées sur les informations issues de cette pré-évaluation. M^{me} O'Brian a utilisé cette activité pour que toute la classe puisse participer à la présentation d'informations sur la photosynthèse. Dans cet exemple, l'évaluation et l'apprentissage ont eu lieu simultanément.

Les enseignants doivent se montrer créatifs et ne doivent pas se sentir liés à une stratégie en particulier. Un autre enseignant, par exemple, pourrait juger plus utile d'interroger les élèves en leur posant directement les questions. On peut rédiger les questions ou les enregistrer sur une cassette pour que les élèves puissent y répondre seuls ou en groupe. Ils peuvent enregistrer leurs réponses par écrit, sur un magnétophone, ou les dicter à un partenaire ou à un parent à la maison. L'enseignant peut alors revoir leurs réponses et déterminer leurs niveaux de connaissances sur un sujet ou un concept donné.

Enregistrement

Il existe différentes façons d'enregistrer les informations. Enseignants et élèves peuvent collaborer pour garder trace du niveau initial des élèves durant l'année scolaire. On compte trois façons simples de procéder : les notes anecdotiques, les dossiers et la tenue d'un journal.

Les notes anecdotiques

Les notes anecdotiques sont un moyen simple et rapide de prendre des notes brèves sur les progrès des élèves et d'autres aspects concernant leur vie sociale et scolaire à l'école. Les notes peuvent être prises à tout moment et peuvent être utilisées par l'enseignant pour suivre leurs progrès. On peut écrire ces notes sur des feuilles de papier, dans un cahier ou sur des cartes. Ce mode d'enregistrement est à la portée des élèves et peut être utilisé régulièrement dans la classe. Pour s'assurer de la pertinence des informations, l'enseignant devra fournir quelques indications pour préparer les élèves à prendre eux-mêmes des notes anecdotiques.

Les dossiers

Les dossiers sont des « classeurs » où les élèves rangent les travaux à évaluer. Certains enseignants utilisent des boîtes à chaussures à cet effet, d'autres des sacs en plastique, d'autres de grandes feuilles de papier pliées en deux, d'autres encore des chemises de couleur ou décorées. Ce n'est pas le format qui compte, mais le contenu et la valeur que chaque élève donne à son travail ! On peut utiliser différentes sortes de dossiers pour évaluer les progrès d'un élève en fonction de différents travaux. Une serviette peut être composée d'échantillons de travail, de devoirs, de travaux finis et de résultats de contrôle en classe. On réunit les travaux des élèves au fur et à mesure. Les dossiers doivent contenir une évaluation et des remarques faites par l'élève lui-même, aussi bien que des commentaires écrits de l'enseignant sur une partie ou la totalité du travail collecté. Les éléments rassemblés dans la serviette devront refléter les progrès et les réalisations de l'élève. Le dossier aide l'enseignant, les élèves et les parents à contrôler les progrès scolaires de l'élève. Il sert également à fêter les réussites des élèves dans une activité, sur une période de l'année ou sur l'année entière. Conserver le travail des élèves dans des dossiers est une habitude très commode à utiliser dans



les écoles. Elle a pour but de conserver des archives du travail des élèves et de les utiliser pour enregistrer et évaluer les progrès - si les archives sont bien tenues, élèves et enseignants peuvent à tout moment voir les progrès et les connaissances acquises par les élèves.

Il importe également de souligner que ce matériel constitue une aide importante pour faciliter l'apprentissage au sein de l'école, du fait que les élèves peuvent partager leur travail avec d'autres groupes d'élèves ou avec la communauté scolaire dans son ensemble.

La tenue d'un journal

Bien que l'évaluation et la pré-évaluation représentent une bonne partie du travail d'un enseignant, elles peuvent et doivent impliquer les élèves de façon régulière. Un élève est toujours en mesure de fournir une information de qualité sur son propre apprentissage et sur ses besoins en termes d'enseignement. Une autre forme d'évaluation est donc la tenue d'un journal par l'élève, qui consiste à noter succinctement ce qu'il a appris et à revenir dessus, en général en fin de journée ou à la fin d'une leçon spécifique.

La fin d'une journée d'école devrait être le moment de célébrer les réalisations et de partager ce qu'on a appris, mais aussi celui de prendre du bon temps en communiquant librement les uns avec les autres. Ce devrait être un moment espéré, relaxant et agréable aussi bien pour les enseignants que pour les élèves ; un moment convivial pour se sentir partie prenante, pour apprendre les uns des autres et être au calme pour ceux qui le souhaitent. Il est cependant important de souligner que dans ce type d'enregistrement, l'écriture joue un rôle fondamental et devrait faire partie de l'activité. Cependant, le partage de l'acquis avec les camarades de classe devra rester optionnel, aucun élève ne devant être forcé à partager son évaluation privée.

L'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs est une technique d'évaluation qui aide les enseignants à définir des types d'erreurs commis par les élèves ; Professora Lucia l'a utilisée pour évaluer les besoins de Silvana. Un « type » d'erreur renvoie à une ou plusieurs sortes d'erreurs qui reviennent régulièrement. En collectant ensemble quelques échantillons de mots, l'enseignant et l'élève ont pu évaluer le travail accompli ; ils ont vu ses erreurs, et identifié certains types d'erreurs le cas échéant. Ce procédé permet à l'élève de reconnaître le genre d'erreurs qu'il commet et de travailler dessus. L'objectif principal de l'analyse des erreurs pour un enseignant est d'identifier les types d'erreurs pour pouvoir programmer et mettre en œuvre un nouveau cours, des exercices correctifs ou une pédagogie alternative, afin d'aider l'élève à surmonter ces erreurs.



Manuel est un élève de 7^e. Il lit très bien mais fait des erreurs de ponctuation quand il écrit. Son enseignante, Professora Ana Maria, décide d'utiliser l'analyse des erreurs et lui demande de rédiger pendant cinq jours un travail sur des thèmes qui lui plaisent. Manuel choisit les thèmes suivants pour sa rédaction : le football, les voitures, les OVNI, le zoo et son chien (appelé Bekam). Professora Ana Maria lui donne une semaine pour écrire une page sur ces thèmes, s'assoit ensuite avec lui et répertorie ses fautes d'orthographe. Le troisième jour, Manuel est déjà plus conscient des types de fautes qu'il commet et aide l'enseignante à les répertorier. Ils se rendent compte qu'il sait utiliser

les points, mais pas les virgules. Au bout d'une semaine, ils savent exactement le type d'erreurs de ponctuation que Manuel commet en écrivant. Professora Ana Maria prépare une série de règles de ponctuation auxquelles il pourra se référer en écrivant. Elle lui donne aussi des exercices pour l'aider à mettre ces règles en application.

Évaluation des Prestations

Les évaluations de prestations, lorsqu'elles sont bien utilisées, peuvent en apprendre plus aux enseignants que des tests ou des examens. Ce mode d'évaluation est très efficace pour montrer ce que les élèves ont intériorisé et peuvent utiliser, et non ce qu'ils ont juste mémorisé et peuvent oublier. En ce sens, les enseignants trouvent que les évaluations des prestations sont un mode naturel d'évaluation pour obtenir une meilleure différenciation de programmes. Elles permettent aussi aux enseignants d'évaluer les résultats de leurs stratégies pédagogiques. Bien que les activités de prestation ne soient pas particulièrement faciles à mettre en œuvre, elles donnent une vision claire de ce qui a déjà été enseigné et de ce qu'il reste à enseigner. Ces modes d'évaluation nous aident à voir ce que les élèves savent vraiment et ce qu'ils ne savent pas. Elles exigent un engagement attentif la part de l'évaluateur. Nous participons alors à l'évaluation au même titre que l'élève.

Pour mettre en œuvre une évaluation de prestations, il faut déterminer le ou les objectif(s) à atteindre pour les élèves, comme nous le verrons dans l'exemple qui suit :



En mathématiques, M. Shi-Kim veut déterminer si ses élèves comprennent l'utilisation des pourcentages. Il imagine différentes activités qui pourraient être utilisées pour prouver que cet objectif a été atteint. Les activités sont différenciées selon les besoins des élèves, avec divers niveaux de difficultés et modes d'apprentissage. Ensuite, M. Shi-Kim réunit le matériel nécessaire pour ces activités de prestation. Le matériel utilisé est différent selon les niveaux de difficulté. Les tâches à accomplir sont définies, le temps est ainsi utilisé efficacement et de façon agréable pour tous.

Par coïncidence, à la même période de l'année, la principale de l'établissement de M. Shi-Kim a besoin de collecter des informations sur l'école. Elle demande de l'aide à M. Shi-Kim. Comme sa classe est en train de travailler sur les pourcentages, M. Shi-Kim décide de la faire participer à ce projet. Il se dit que ce sera une façon efficace de déterminer si ses élèves ont compris le concept des pourcentages. Il se sert de cela pour évaluer ses élèves plutôt que de leur donner l'habituel exercice « papier et stylo » sur les pourcentages. Il décide que plusieurs groupes d'élèves auront des tâches différentes à accomplir dans un même projet. Certaines de ces tâches peuvent être menées avec des niveaux de difficulté variables.

M. Shi-Kim décide de faire travailler ses élèves en groupes et de les observer au cours de cette activité. Il répartit les élèves. Ceux qui ont un niveau avancé et réunissent les informations et résolvent différents problèmes (par ex., calculer le pourcentage de filles et de garçons à l'école et dans chaque classe par rapport à l'ensemble de la communauté) ; ceux qui ont le niveau pour compter (par ex., compter les filles de la classe ; compter les garçons de la classe) et les autres, qui sont désignés pour effectuer diverses opérations mathématiques, telles qu'additionner et multiplier pour calculer les pourcentages (par ex., appliquer la formule de calcul des pourcentages à l'aide des données).



M. Shi-Kim contrôle les résultats de ses élèves pour vérifier s'ils ont compris le concept de pourcentage et la manière de les calculer. Il évalue les autres élèves pendant qu'ils travaillent sur le projet à leurs niveaux respectifs (par ex., compter, reconnaître les nombres, additionner, multiplier, se servir d'une calculatrice). Tous les élèves participent à l'évaluation de la prestation et M. Shi-Kim pourra utiliser cette évaluation.



Voici quelques exemples supplémentaires d'évaluations de prestations.

Autres exemples d'évaluations de prestations

- *Contribuer au journal de la communauté ou de l'école en écrivant un article, en faisant un dessin humoristique ou une illustration, en trouvant des citations, ou en créant un dessin par ordinateur.*
- *Construire un jeu basé sur le roman lu en classe, faire un collage représentant le jeu ou faire un enregistrement audio décrivant la fabrication.*
- *Faire un poster pour un livre, écrire une publicité ou une critique de livre ou imaginer une couverture de livre*

Les exposés d'élèves

Tout au long de ce document, nous avons cherché à insister sur l'importance de la participation des élèves à leur propre apprentissage et évaluation. Ils doivent prendre des responsabilités quant à leur progression personnelle. Il s'agit là d'une étape cruciale de leur développement personnel en tant qu'individu, qui ne devrait être négligée ni par la politique de l'école ni par les enseignants.

Une façon d'impliquer les élèves dans leur évaluation consiste à leur donner la responsabilité de l'évaluation périodique de leurs progrès. Par exemple, lors des exposés faits par les élèves, ces derniers sont responsables du suivi de leurs propres progrès. Ceci peut se faire grâce au feedback des enseignants et grâce à une réflexion de leur part sur les travaux qui démontrent leurs acquis. Durant les exposés, les élèves relaient l'information aussi bien à leurs parents qu'aux enseignants. En général, ils utilisent leurs « dossiers » pour montrer aux parents et aux enseignants les progrès effectués. Les enseignants jouent un rôle actif dans la préparation des élèves à ces exposés (Little & Allan, 1988). En outre, il s'agit là d'une activité propre à développer la confiance en soi et à augmenter l'estime de soi, parce que les élèves apprennent à gérer leurs forces et leurs faiblesses comme un élément naturel de leur vie scolaire.

Voici un certain nombre d'étapes pouvant aider les enseignants à préparer leurs élèves à la réalisation des exposés :

Aide apportée par les enseignants aux exposés des élèves

- ☑ *envoyer aux parents des lettres d'invitation à l'exposé des élèves ;*
- ☑ *choisir des travaux qui, selon les élèves, démontrent le mieux ce qu'ils ont appris (sur plusieurs ou un seul sujet) ;*
- ☑ *réfléchir à travaux en faisant appel au feedback des enseignants et à leur propres analyses ;*
- ☑ *montrer de quelle manière ces travaux prouvent les progrès effectués, en identifiant les points forts et les domaines à développer ;*
- ☑ *préparer et s'exercer pour la présentation qui aura lieu pendant l'exposé des élèves ;*
- ☑ *s'entraîner à rencontrer et à recevoir les parents, y compris à savoir présenter les parents aux camarades de classe, aux enseignants, aux autres parents et au directeur ;*
- ☑ *apprendre à répondre aux questions qui pourraient être posées par les parents ou les élèves pendant la présentation ;*
- ☑ *remercier les parents à la fin de l'exposé par un petit mot ou une lettre de remerciements*
- ☑ *évaluer la présentation faite par l'élève.*



Travaux Pratiques

Module 4 : Évaluation

Résumé du module

- L'évaluation des élèves et de ce qu'ils ont appris est inhérente au processus pédagogique.
- L'évaluation fait partie intégrante de la différenciation. Elle aide à identifier les besoins des élèves et permet donc d'adapter le contenu, les méthodes pédagogiques et les activités.
- Les informations issues des différentes évaluations aident les enseignants à mieux connaître leurs élèves. Par le biais de l'évaluation, ils découvrent ce que leurs élèves savent déjà et sont capables de faire, ce qu'ils ignorent et ce qu'ils ne savent pas faire. L'évaluation des caractéristiques des élèves telles que leurs centres d'intérêt, leurs connaissances antérieures, et leurs modes d'apprentissage permettront aux enseignants de proposer des activités pédagogiques qui motivent les élèves et les encouragent à apprendre.
- Nous devons évaluer les prestations scolaires de nos élèves, leurs caractéristiques, la démonstration de leurs compétences et leurs prestations dans les activités faisant appel à des techniques variées.
- Les enseignants pourront évaluer leurs élèves : en les observant, en corrigeant leur travail, en faisant appel à des stratégies de «pré-évaluation» pour déterminer ce que les élèves savent et sont capables de faire, en faisant réfléchir les élèves sur eux-mêmes, et en leur faisant remplir des questionnaires et des inventaires.
- Les techniques d'évaluation les plus utiles pour la différenciation de programmes incluent : l'observation, les indicateurs du niveau initial, l'analyse des erreurs, la prise de notes (notes anecdotiques, dossiers/classeurs et tenue d'un journal, évaluation de prestation et exposés d'élèves).
- Toutes ces techniques peuvent être utilisées aussi bien par les élèves que par les enseignants. Les enseignants devront inviter les élèves à s'impliquer dans le processus d'évaluation.

Activité en atelier n°1

Objectif : Utiliser différentes méthodes pédagogiques et comprendre les différences, les avantages et les inconvénients.

Mise en route

L'animateur prépare et inscrit les phrases présentées ci-dessous, ou des phrases équivalentes sur de grandes feuilles de papier et les affiche au mur.

- ▣ Une bonne évaluation s'obtient par le biais d'un examen.
- ▣ J'évalue mon élève en contrôlant ses devoirs à la maison
- ▣ Je rejette toute forme d'évaluation structurée
- ▣ Pendant l'évaluation, les élèves ne sont pas autorisés à intervenir.
- ▣ L'évaluation effectuée par les élèves sur leur propre travail est aussi importante que celle de l'enseignant.

Demander aux enseignants de choisir n'importe quelle phrase qui reflète ou est en rapport avec leur image de l'évaluation. Demander à chacun d'argumenter son affirmation. La faire inscrire par chacun sur une carte ou une feuille de papier (feuille de couleur n°1).

Activité

- 1) Demander aux enseignants de rédiger une auto-évaluation de leur argumentaire concernant la phrase qu'ils ont choisie (feuille de couleur n°2).
- 2) Demander aux enseignants de se mettre par deux avec un collègue et d'échanger leurs arguments. Demander à un collègue d'évaluer l'argumentation, c'est-à-dire que le collègue évalue la manière dont son (sa) binôme a argumenté et défendu la phrase qu'il (elle) a choisie. (feuille de couleur n° 3).
- 3) L'animateur donne aux enseignants un test sur l'évaluation préparé à l'avance. Demander aux enseignants de le remplir (feuille de couleur n°4).
- 4) Ramasser les cartes déjà réalisées par couleur et par groupe et les mettre dans un dossier.
- 5) Se mettre d'accord sur la manière dont les éléments contenus dans le dossier seront affichés et organisés sur le mur pour permettre l'évaluation.
- 6) Une fois que toutes les cartes sont affichées sur le mur en « mur de brique », chaque groupe effectue un diagnostic de l'évaluation (par ex.,



identifier les écarts de compréhension, répondre aux questions posées) et présente une conclusion finale à l'ensemble du groupe, soit oralement, soit sur de grandes feuilles de papier.

NB : S'il n'y a pas de papier de couleur disponible, utiliser n'importe quel papier et marquer chaque feuille d'un symbole, d'une couleur ou d'une lettre différente.

Activité en atelier n°2

Objectif : Utiliser l'analyse et l'observation comme méthode d'évaluation

Mise en route

- 1) L'animateur informe le groupe qu'il va compter jusqu'à cinq et qu'à cinq, le groupe devra se figer. L'animateur donne une série d'instructions :
 - Demander aux participants de fermer les yeux et de faire attention à la manière dont ils se tiennent et à leur humeur.
 - Leur demander d'ouvrir les yeux.
 - « Défiger » la moitié des participants.
 - Demander aux participants « défigés » de se lever et d'observer la personne située à côté d'elle.
- 2) Mettre les observateurs et les observés par binômes et leur demander de discuter les questions ci-dessous, listées sur une affiche :
 - « Quelle est votre perception de la personne que vous avez observée ? »
 - « Quelles impressions positives et négatives avez-vous ressenties ? »
- 3) Réfléchir en groupe à la question « Est-il difficile d'observer et d'arriver à des conclusions ? »

Activité

- 1) Répartir le groupe par groupes de 3.
- 2) Chaque groupe se voit attribuer une tâche différente à effectuer (par ex. : un recopiage de texte, une dictée, une série de questions ; toutes les tâches doivent être centrées sur l'observation à l'école, en classe, et des élèves, comme présenté dans les outils pédagogiques)
- 3) Attribuer un rôle à chaque membre du groupe :

- ▣ L'enseignant : coordonne les tâches
 - ▣ L'élève : effectue la tâche
 - ▣ L'observateur : observe.
- 4) Analyser l'observation en demandant : « Comment pouvez-vous améliorer la prestation et l'activité ? »

Différenciation des Programmes : Synthèse

Dans ce module...

nous nous attacherons à souligner et à résumer les composantes importantes et les conditions nécessaires à la différenciation des programmes. Mettre en commun signifie regrouper les différentes composantes et méthodes ayant aidé les enseignants à personnaliser l'enseignement destiné à chaque élève.

Mettre en commun signifie regrouper les différentes composantes et stratégies de l'enseignement à *niveaux multiples* qui ont déjà été utilisées, le sont encore et qui continuent à être développées dans le cadre de l'enseignement différencié. Comme nous l'avons vu dans l'introduction de ce manuel, il n'existe pas une méthode unique pour planifier et mettre en œuvre la différenciation des programmes. Cet ouvrage propose une variété de techniques que nous, en tant qu'enseignants, pouvons utiliser pour adapter le programme à nos élèves. Avec le temps nous devrions être en mesure de développer nos propres stratégies et techniques pour différencier les méthodes de présentation (présentation du contenu), les méthodes et les procédures utilisées pour la mise en pratique et la prestation (résultats), et les méthodes pour évaluer les objectifs grâce à l'évaluation d'un ou de plusieurs travaux. En outre, ce manuel doit nous encourager à utiliser et développer différentes stratégies pour évaluer les caractéristiques de l'élève, telles que son expérience préalable, ses centres d'intérêt et son profil d'apprentissage. En appliquant cette procédure de *Mise en commun*, nos élèves et nous-mêmes allons apprendre et nous épanouir.

En savoir plus... Sur la Différenciation des Programmes et l'Enseignement à Niveaux Multiples

Le principe de base de la différenciation des programmes réside dans le fait qu'une même leçon va être enseignée à un groupe d'élèves de niveaux différents. Dans cette même leçon, n'avons pas à attendre les mêmes choses de tous les élèves, nos attentes peuvent être revues à la hausse ou à la baisse pour des élèves en particulier ou pour des groupes d'élèves. On peut ainsi limiter les programmes séparés, les activités inutiles pour certains élèves et même éviter qu'ils ne participent pas du tout au cours.

Dans une classe utilisant la différenciation de programme, nous devons définir l'objectif du cours ou du module. Nous nous focalisons sur l'implication de chaque élève à son niveau propre pour parvenir à des résultats réalistes et significatifs avec cet élève. Nous incluons des modes d'enseignement et d'apprentissage variés qui vont nous aider à répondre aux besoins d'apprentissage et de résultats des élèves.

Rôle de l'Enseignant

Pour appliquer efficacement ce processus, Jean Collicott (1991) préconise de :

1. Prendre en considération les expériences préalables, les modes d'apprentissage et les préférences des élèves
2. Développer des questions ciblant des niveaux d'aptitudes différents
3. Modifier les attentes de certains élèves en incluant des objectifs et des résultats différents
4. Donner l'occasion de participer à différents niveaux d'activités : seuls, en binômes, ou en groupe
5. Laisser aux élèves le choix des méthodes qu'ils utiliseront pour rassembler et faire une synthèse des informations, et également pour montrer leur bonne compréhension d'un concept, d'une réalisation, d'une technique ou d'une activité
6. Accepter que les méthodes individuelles soient équivalentes
7. Évaluer les élèves en se basant sur des objectifs et des progrès individuels

Pour développer une pédagogie, des cours et des composantes de programmes différenciés pour ses élèves, on peut faire appel à un processus en quatre étapes :

L'Enseignement à Niveaux Multiples

L'enseignement à niveaux multiples consiste à :

1. Identifier les idées fondamentales pour l'enseignement
2. Déterminer les méthodes de présentation
3. Établir les méthodes de mise en pratique/prestation
4. Décider des méthodes d'évaluation.

Concepts fondamentaux. Nous commençons ce processus en identifiant *le(s) concept(s) ou la(les) compétence(s) fondamentale(s)* devant être enseignés dans un module ou un cours spécifique. Bien que les élèves aient des objectifs différents, le concept ou la compétence en question doit être partagé par tous. Par exemple, une classe composée d'élèves de 13 ans peut étudier un roman ou une nouvelle. On peut par exemple enseigner des concepts fondamentaux tels que les personnages, l'intrigue et le contexte de l'histoire. Parfois le programme officiel fournit à l'enseignant les orientations générales et les techniques à enseigner à un moment donné, ainsi que l'ordre de ces concepts ou compétences.

Pour définir les idées ou les compétences fondamentales, il peut être utile de se poser les questions suivantes :

- Pourquoi est-il important d'enseigner cette leçon aux élèves ?
- Quels sont les éléments de base, idées ou compétences que les élèves doivent maîtriser ?
- Quels concepts ou compétences l'élève apportera-t-il dans ce cours ?

Méthodes de présentation. La seconde étape consiste à choisir les méthodes de présentation. Dans cette phase de planification, nous définissons la façon dont nous allons

présenter les concepts et les compétences. Nous pourrions ainsi, au cours de l'évaluation, prendre en considération différents facteurs tels que le mode d'apprentissage, la manière de poser les questions et le degré de participation. Voici quelques-unes des questions auxquelles nous avons à répondre :

- Comment allons-nous présenter les concepts aux élèves ?
- Les concepts et les compétences présentés sont-ils adaptés aux besoins, aux centres d'intérêts et aux expériences préalables des élèves ?
- Comment faire en sorte que ces concepts et compétences profitent aux élèves ?

La seconde étape de ce processus fait appel à une variété de techniques pour rassembler et présenter l'information. Les méthodes de présentation ne signifie pas que toutes les informations soient transmises par nous autres enseignants. Cela peut signifier que nous fournissons le matériel et que les élèves rassemblent eux-mêmes les informations.

Il y a plusieurs façons d'introduire ou d'inclure une idée ou une compétence dans un cours. Smith & Bentley, cités par Schulz & Turnbull (1984,) ont identifié différentes méthodes de présentation, désignés comme modes d'acquisition. Ils en ont identifié cinq, utilisées pour la collecte des informations. Il s'agit de : la vue/l'observation/la lecture/l'écoute/l'odorat/le goût/le toucher, et essayer/faire/utiliser. Chacun fait appel à différentes techniques. Par exemple, le mode d'entrée « vue/observation » recouvre des techniques telles que des supports visuels, des tableaux d'affichages, des diapositives, des affiches, des sorties en extérieur et la télévision. En partant du mode vue/observation et en l'appliquant au concept de contexte de l'histoire, on peut faire appel à différentes approches. Par exemple, les élèves peuvent visionner une vidéo ou un programme de télévision décrivant un ou plusieurs contextes, lire une pièce où chaque acte dépeint un nouveau contexte et écouter sur une cassette une petite histoire décrivant un contexte.

On peut utiliser plusieurs méthodes d'apprentissage pour diversifier les méthodes de présentation. Par exemple, les enseignants peuvent présenter l'information aux élèves de diverses façons, telles que des exposés, des discussions, en les interrogeant et en faisant des démonstrations. L'utilisation de différentes techniques peut aider à répondre aux besoins de l'élève et à l'impliquer. À titre d'exemple, l'enseignant peut adapter l'activité « poser des questions » en allant du plus simple au plus complexe, aidant ainsi l'élève à participer à son propre niveau.

Ces différentes méthodes et techniques nous aident à sélectionner des modes de présentation variés adaptés à l'enseignement d'un concept ou d'une compétence spécifique. Ces différentes approches sont utilisées pour répondre à la diversité des centres d'intérêts, des modes d'apprentissage et des aptitudes des élèves d'une même classe. En évaluant les diverses méthodes et techniques utilisées pour la présentation d'un concept, il importe de reconnaître les différences dans le mode d'apprentissage de chaque élève et les facteurs qui les influencent. Pour enseigner des concepts, par exemple, on peut utiliser simultanément ou l'un après l'autre, les modes visuel, auditif ou tactile/kinesthésique dans un même cours, ou sur plusieurs cours.

En enseignant le concept de contexte, nous pouvons veiller à ce que l'information soit présentée dans chacun des modes de perception. Par exemple, en faisant un cours sur la notion de contexte, nous pouvons introduire le concept de la perception auditive. On peut demander aux élèves d'écouter une partie de la bande originale d'un film. On peut également demander à des élèves d'aller par deux dans

un magasin, ou dans une partie de l'école ou de tout autre bâtiment. Un élève de chaque groupe peut marcher les yeux fermés, tandis que le deuxième sert de guide au premier. Les élèves peuvent ensuite décrire le contexte qu'ils ont perçu par l'audition. Ils peuvent présenter leurs « découvertes » sous forme verbale, écrite ou picturale. Créer un cadre à partir de quelque chose qu'on a écouté et non pas vu peut demander des efforts considérables pour certains élèves. Pour d'autres, qui ont une préférence pour le mode auditif, cela peut les aider à percevoir l'information et à être plus précis dans leur description que s'ils faisaient appel à d'autres modes de perception.

La participation active de l'élève et la taille du groupe sont des éléments importants pour concilier les changements de mode d'apprentissage et les capacités. Les élèves peuvent prendre part partiellement ou totalement, en présentant ou en rassemblant des informations pour la suite de l'apprentissage.

Les élèves peuvent participer de manière partielle en travaillant en binôme avec un autre élève (partenaire) ou en ne faisant qu'une partie de la présentation, en fonction de leur niveau de compétence. Un élève peut, par exemple, faire une courte présentation basée sur son expérience personnelle ou sur un entretien, tandis que d'autres élèves de la classe pourront présenter quelque chose de plus complet, basé sur des enquêtes, des expériences ou d'autres modes de recherche. On peut présenter les informations aux élèves ou les amener à les rassembler individuellement, par deux ou en groupe. Certains élèves sont autonomes et motivés, et préféreront donc recueillir les informations sans notre aide ou celle des autres élèves. D'autres préféreront travailler et présenter à deux ou en petit groupe. Comme nous l'avons vu ci-dessus, les besoins et les expériences préalables des élèves vont nous aider à choisir des modes de présentation, par deux ou par groupe.

Méthodes pour la mise en pratique. La troisième étape du processus de différenciation des programmes consiste « à mettre en pratique et à exécuter ». Elle recouvre une variété de techniques et d'autres éléments qui permettront à l'élève de traiter l'information présentée. Smith et Bentley, cités par Schulz and Turnbull (1984) ont identifié cinq façons pour un élève de synthétiser les informations (modes de restitution). Il s'agit de : faire/construire ; exprimer en paroles ; écrire ; résoudre et exécuter. Quelques-unes des techniques utilisées pour le mode faire/construire sont les dioramas, les graphiques, les pictogrammes et les frises chronologiques. Différentes stratégies peuvent être utilisées pour enseigner et mettre en pratique le même concept ou la même compétence. Par exemple, si l'élève apprend le concept du contexte, alors les activités de type faire/construire peuvent inclure la confection d'un diorama, d'un modèle, d'une image et d'une affiche d'un contexte.

Comme pour les méthodes de présentation, on peut appliquer le changement du niveau de complexité à la mise en pratique. Par exemple, certains élèves peuvent faire un exposé utilisant des faits pour décrire le contexte d'une histoire qu'ils ont lue. D'autres peuvent faire un exposé basé sur la synthèse des informations (soit un niveau de réflexion plus élevé) en décrivant un contexte qu'ils ont créé, ou en évaluant la pertinence d'un contexte présenté dans un roman.

Lors de l'apprentissage de la notion de contexte, on peut faire appel dès les classes intermédiaires à des méthodes pratiques telles que décrites ci-dessous. Dans cet exemple, l'enseignant choisit une activité à compléter pour chaque élève et les autorise à en choisir d'autres. Quelques-uns des élèves vont se concentrer sur l'enrichissement des activités.



Méthodes de mise en pratique du concept de « Contexte »

<i>Individuel</i>	<i>Binômes</i>	<i>Petits Groupes</i>
<p>Dessiner et trouver une image représentant un contexte décrit (ex. un contexte rural)</p> <p>Décrire brièvement le contexte d'un programme de la télévision ou d'un film de rock.</p> <p>Rédiger un paragraphe décrivant un contexte à partir d'une lecture ou d'une histoire racontée.</p> <p>Présenter oralement la description d'un contexte.</p>	<p>Parler de l'aménagement d'une maison.</p> <p>Trouver une image illustrant le contexte de sa propre maison</p> <p>Imaginer un contexte pour une danse traditionnelle.</p> <p>Un élève décrit le contexte, les autres déterminent l'histoire.</p>	<p>Développer la relation entre le contexte et l'atmosphère</p> <p>Faire un diorama d'un contexte qui corresponde à une histoire</p> <p>Peindre un tableau mural avec un contexte accueillant pour les visiteurs.</p> <p>Fabriquer un contexte pour un jeu dans la classe ou dans l'école, un concert ou tout autre événement.</p>

Activités connexes pour enrichir l'exercice

Imaginer un planning des changements de contextes au cours d'une vie

Comparer son propre contexte à la maison avec celui d'une histoire

Évaluer l'efficacité d'un contexte décrit dans un film

Écrire une histoire avec un contexte bien défini

Modes d'Évaluation. La dernière étape du processus consiste à définir les *modes d'évaluation*. Cela consiste à identifier les méthodes permettant de vérifier que l'élève a bien appris le concept fondamental ou la compétence enseignés. On utilise diverses méthodes pour évaluer, y compris faire choisir par les élèves les tâches qu'ils ont le « mieux » réalisées, et qui témoignent de leur bonne compréhension du concept, ou de l'acquisition de la compétence. Par exemple, les activités d'évaluation sur le contexte pourraient inclure une présentation orale, l'identification d'une illustration, la construction d'un diorama et la réalisation d'une image illustrant un contexte spécifique au sein de l'histoire. Le fait est que nous n'allons pas mesurer des compétences verbales ou manuelles, mais plutôt vérifier que le concept fondamental, en l'occurrence le contexte, a bien été compris.

En savoir plus sur... les caractéristiques et la diversité des élèves.

Bien que la différenciation de programmes implique différents modes d'évaluation et méthodes pédagogiques, l'importance de chacun des élèves et de ses caractéristiques

propres (ex. diversité, culture, profil d'apprentissage, centres d'intérêts et expériences passées) ne doit pas être exagéré. C'est en nous focalisant sur ces caractéristiques individuelles et en aménageant les composantes du programme en conséquence, que l'instruction donnée à chaque individu gagne en respect et prend tout son sens. Les élèves et les enseignants sont en situation d'apprentissage. Nous découvrons de nouvelles façons et de nouveaux moyens de modifier diverses composantes du programme, afin d'apporter de nouvelles expériences pédagogiques aux élèves, à tous les élèves. Nous apprenons à découvrir de nouveaux points forts chez nos élèves. Nous apprenons à concilier l'existence de groupes différents d'élèves et de tirer parti de cette diversité pour apporter de nouvelles expériences d'apprentissage aux autres. Ce faisant, nous développons la notion d'identité et d'appartenance à la communauté chez nos élèves.

En savoir plus sur... l'évaluation

Dans les classes qui ont un programme différencié, les élèves ont des objectifs éducatifs et des niveaux identiques, mais on doit évaluer certains élèves sur la base d'objectifs différents, du fait que leurs objectifs personnels doivent être différents. Le taux de réussite individuel de ces élèves par rapport à leurs objectifs est également variable. Les élèves devraient être évalués en fonction de leur niveau initial, c'est-à-dire le moment où ils commencent l'apprentissage d'un concept spécifique, d'un sujet ou d'une compétence. À partir de là, on attend un développement individuel et on établit des objectifs pédagogiques. Les progrès d'un élève sont « classés » en fonction de son développement individuel ou de la réalisation de ses objectifs. Les enseignants doivent en permanence contrôler les progrès de l'élève pour s'assurer du fait que les objectifs pédagogiques fixés sont atteints. Bien que la différenciation des programmes ne mette pas l'accent sur la compétition ou la comparaison entre élèves, elle met en revanche l'accent sur la responsabilité individuelle dans l'apprentissage. En conséquence, les élèves qui font l'objet de procédures d'évaluation strictes et qui doivent passer des examens standards, progressent aussi. C'est une méthode centrée sur l'élève et qui met donc l'accent sur le développement individuel.

Pour que ça marche

Avec la différenciation de programmes, il est important de commencer « petit ». « Une marche de mille kilomètres commence par un pas. » Il faut prendre une méthode à la fois, et l'inclure dans votre enseignement. Il faut vous baser sur vos propres caractéristiques, utiliser vos connaissances et expériences personnelles et construire à partir de ces éléments.

Les enseignants doivent identifier leurs propres niveaux initiaux dans la différenciation de programmes. Certains d'entre nous peuvent commencer en modi-

fiant une seule composante du programme, par exemple le produit final. On peut par exemple apporter une modification en proposant aux élèves trois façons différentes de présenter leur principale réalisation, après l'étude d'un concept ou d'un sujet. Pour d'autres enseignants, il peut s'agir d'évaluer les modes d'apprentissages des élèves et d'utiliser ces informations pour une activité collective. À partir de débuts modestes, on rentre dans un processus de mise en place par étapes, de modifications dans le programme, basées sur les caractéristiques et les besoins des élèves.

NB : Dans le chapitre suivant, « Exemples de leçons », nous proposons cinq exemples qui démontrent l'utilité de la différenciation des programmes. Vous et vos collègues allez commencer à mettre en pratique la différenciation des programmes et, vous allez travailler ensemble, mettre en commun et ajouter vos propres exemples. Vos exemples vous aideront, ainsi que vos collègues enseignants, à comprendre et à mettre en pratique la différenciation des programmes.

Travaux Pratiques

Module 5 : Différenciation des Programmes : synthèse

Le dernier module est un résumé de ce manuel. Il présente un exemple d'une classe qui pratique la différenciation des programmes, faisant appel à des méthodes et des activités variées.

En guise de conclusion, choisissez une ou plusieurs des activités ci-dessous. Vous pouvez préférer laisser les enseignants décider du choix des questions finales, et des sujets de réflexions pour des discussions et des activités.

1. Les enseignants notent sur un papier ce qu'ils ont déjà modifié dans le programme de leur classe. Leur demander de penser à un ou deux élèves en particulier de leur classe et d'énumérer et d'expliquer quelques-unes des méthodes qu'ils utilisent pour aider ces élèves à assimiler le programme. Leur demander de se focaliser sur la façon dont ils apprennent à connaître les connaissances préalables et les caractéristiques d'apprentissage de leurs élèves, et de quelle façon ils tirent profit de cette connaissance pour différencier le programme pour eux. Une fois qu'ils ont terminé, demander aux enseignants de partager ces informations et d'en discuter en petits groupes (pas plus de 4 personnes par groupe).
2. Demander aux enseignants d'identifier quelques méthodes, dans ce manuel, qui diffèrent de celles qu'ils utilisent habituellement. Les inviter à réfléchir sur une ou deux stratégies qui selon eux, pourraient s'avérer utiles dans leur classe. Faire choisir à chacun, une ou deux des méthodes qu'ils ont identifiées, et leur demander de dire de quelle manière ils vont commencer à l'appliquer.

Servez-vous de ce questionnaire pour les aider :

- ☑ Qu'avez-vous besoin de connaître en plus sur la stratégie ?
- ☑ Comment en savoir plus sur la méthode ?
- ☑ De quoi avez-vous besoin pour débiter ?
- ☑ Quelles informations devez-vous rassembler, évaluer ?
- ☑ Comment allez-vous planifier, mettre en œuvre cette méthode ?
- ☑ Comment faire pour impliquer vos élèves dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de méthode ?

En petits groupes, leur faire partager leurs plans pour la mise en œuvre de la méthode choisie. Encouragez les enseignants à s'entraider en réagissant aux propositions en faisant des suggestions.

3. Demander aux enseignants d'établir deux listes répondant aux questions suivantes :

➤ « Qu'avez-vous appris sur la différenciation des programmes ? »

➤ « Sur quoi aimeriez-vous en apprendre davantage ? »

Demander aux enseignants de se mettre par deux et d'évaluer leurs listes mutuelles. Leur demander de proposer des idées et des méthodes sur la façon de réunir plus d'informations sur n'importe quel sujet de la liste. Les associer ensuite à un autre groupe et mutualiser ainsi les informations.

4. Demander aux enseignants de rédiger un plan d'action pour leur classe : Ce qu'ils feront, une fois rentrés dans leurs classes, pour mettre ce qu'ils ont appris en pratique :
 - a. À court terme : Que pouvez-vous faire dans l'immédiat ?
 - b. À moyen terme : Que pouvez-vous planifier pour cette année ?
Qui va vous aider ? Avez-vous besoin d'une autorisation ? De qui ?
 - c. À long terme : Quels changements devrez-vous effectuer dans les 3 ans à venir ?

Synthèse – Exemples de cours faisant appel aux méthodes de différenciation des programmes



1. Le concept du Totem

Les procédures de planification pour le concept du totem sont présentées ci-dessous en tant qu'éléments du module des Sciences Sociales. Les stratégies mises en œuvre dans la différenciation de programmes ont été appliquées à cette section (Perner & Stone, 1995).

L'étude sur les personnes des Peuples Premiers menée au Canada a été choisie comme module du niveau 8 des études de sciences sociales. Vous trouverez ci-dessous une description de la manière dont a été développé un plan pour un des concepts à étudier dans cette unité. Le plan a été construit à partir de quelques stratégies de différenciation de programmes et de processus pédagogiques à multi-niveaux. Les méthodes de présentation et de mise en œuvre font l'objet de discussion selon le concept choisi. Le mode d'évaluation est décrit pour le concept et le module sélectionnés.

Plan de l'Exemple

Concept fondamental. Un des concepts fondamentaux à étudier dans un module sur les personnes de Peuples Premiers est le concept du totem. Il doit être enseigné sur un certain nombre de jours.

Méthode de présentation et Méthode de Mise en Pratique. En concevant son cours, l'enseignant pense d'abord aux activités potentielles pour explorer et développer le concept du totem. Voici des exemples de ce que l'enseignant peut demander à ses élèves.

1. Trouver des images de totems dans des livres et/ou d'autres sources (cartes postales, photos, Internet...). Discuter des différences et des similitudes des totems. Quels symboles sont couramment utilisés comme totems ? Lesquels utilise-t-on le plus souvent ?
2. Inviter des membres de la communauté des Peuples Premiers à venir s'exprimer, et si possible, à montrer des diapositives ou des photos de totems. Demander aux élèves de trouver des questions à poser aux invités. Les questions doivent être en relation avec le sujet et doivent apporter des informations qui n'ont pas encore été réunies.
3. Créer leur propre totem et être en mesure d'expliquer la signification du(des) symbole(s) pour eux. Les faire répondre aux questions de leurs camarades de classe sur leur création.
4. Construire un totem à partir de matériaux trouvés à la maison ou à l'école. (cela pourrait devenir le totem de l'école) ; Exposer le totem dans un

endroit bien en vue de l'école (de la communauté). Demander aux élèves de discuter du totem (s) avec les enseignants, les parents et d'autres membres de leur communauté en visite sur le lieu d'exposition.

5. Interviewer quelques anciens des Peuples Premiers sur la signification des totems, jadis et maintenant. Existe-t-il une différence sur la façon dont on pense les totems de nos jours ? L'utilisation des totems a-t-elle plus ou moins d'importance dans la société aborigène contemporaine ? Quelles sont les raisons du changement ? Comment le totem aide-t-il les individus dans leur auto-identification ?
6. Étudier les sources disponibles pour montrer l'universalité et l'expansion des totems en Amérique du Nord et dans d'autres cultures.

Une fois dressée une liste d'activités, l'enseignant décide laquelle d'entre elles sera la plus appropriée pour introduire le sujet et le concept, et laquelle sera la meilleure pour le travail et l'évaluation des élèves. L'enseignant détermine aussi quelles activités sont les mieux adaptées pour être faites par la classe entière, en groupe ou individuellement. Il vérifie que les activités font appel à différents modes d'apprentissage y compris ceux qui demandent moins de cours magistral et de consignes de la part de l'enseignant. L'enseignant détermine également si les activités incluent différents modes d'apprentissage et de niveaux de difficulté, et sont attrayantes et stimulantes pour les élèves. Dans cet exemple, l'enseignant utilise une matrice pour s'assurer que les activités ne sont pas du même ordre. De la même façon, elles sont révisées de manière à s'assurer qu'elles répondent aux caractéristiques des élèves ou qu'elles peuvent être modifiées facilement en cas de besoin. Ces matrices sont présentées ci-dessous. Elles offrent à l'enseignant une méthode simple pour tenir un inventaire d'activités planifiées.

Matrice pour Activités Individuelles ou de Groupe sur le Totem

<i>Activité</i>	<i>Individuel</i>	<i>Petit Groupe</i>	<i>Classe Entière</i>
Trouver des images de totems	X		
Inviter des membres de la communauté de Peuples Premiers			X
Créer son propre totem	X		
Fabriquer un totem		X	
Interviewer des membres de la communauté des Peuples Premiers			X
Faire une étude pour déterminer l'universalité du totem		X	

Matrice pour les Modes d'Apprentissage sur le Totem

<i>Activité Totem</i>	<i>Exposé</i>	<i>Enquête</i>	<i>Démonstration</i>	<i>Activité</i>
Trouver des images de totems				X
Inviter des membres de la communauté des Peuples Premiers	X	X		
Imaginer son propre totem				X
Construire un totem			X	X
Interviewer les membres de la communauté des Peuples Premiers		X		
Faire une étude sur l'universalité des totems		X		

L'enseignant vérifie les matrices complétées. Il décide ensuite lesquelles des activités proposées seront utilisées pour la présentation et pour la pratique.

Mode d'Évaluation. L'enseignant choisit un mode d'évaluation pour le module, et un pour le cours. On utilise diverses méthodes pour les adapter aussi bien aux différents modes d'apprentissage, qu'aux aptitudes, expériences passées et centres d'intérêt des élèves de la classe.

Beaucoup d'enseignants utilisent des fichiers pour leurs évaluations. Pour chaque session, les élèves vont mettre au fur et à mesure leurs travaux et leurs devoirs dans un dossier du fichier à leur nom. Le type de travail rangé dans chaque dossier d'élève est variable. Par exemple, certains élèves peuvent y mettre des photos, des travaux sous forme d'images, des réponses écrites notées par les enseignants ou les camarades de classe, et des enregistrements audio ; tandis que d'autres pourraient y mettre des données issues d'une étude, des rapports écrits, des diagrammes et des croquis. Les élèves évaluent leurs propres travaux en cours et en fin de session. Continuellement, l'enseignant s'assure aussi des progrès effectués par l'élève et ajuste les méthodes de présentation, les exercices de mise en pratique et les prestations en fonction des besoins. L'évaluation inclue l'observation de la participation et de la mise en pratique, en plus de la vérification des progrès des élèves grâce aux travaux contenus dans leurs dossiers. Elle n'est pas basée sur des contrôles de type « crayon et papier ».

Résumé du Plan. Dans l'exemple de plan décrit ci-dessus, nous avons fait quelques suggestions pour diriger et sélectionner des activités destinées à la différenciation de programmes grâce à l'apprentissage à niveau multiple. Les deux matrices présentées ne constituent que des exemples parmi les nombreuses matrices qui peuvent être développées pour la planification. Ces procédures aident les enseignants à vérifier que les caractéristiques de l'élève, et autres considérations utiles à l'apprentissage, ont bien été intégrées dans un cours ou un module de cours.

En d'autres contextes culturels, les enseignants peuvent choisir d'enseigner des concepts plus familiers sur le plan culturel (ex ; le concept du drapeau national ; le chef de village...)



2. La classe de 9^e de Mary et les profils d'apprentissage

Mary se prépare pour la rentrée scolaire. Elle va enseigner dans une classe de 9^e de niveau de compétences variées. Sa classe se composera de 28 élèves. Mary s'est familiarisée avec tous les outils à disposition des ses élèves. Elle a noté les différents niveaux de fonctionnement en terme de capacité de ses élèves. Elle a réuni ces informations en parcourant les carnets scolaires de chaque élève. Ces carnets recensent les résultats des contrôles et les appréciations des enseignants de l'année précédente. En outre, Mary a été regarder les dossiers de travaux des élèves de l'année précédente, quand ils étaient en 10^e.

Ayant enseigné en 9^e pendant cinq ans, Mary est très à l'aise avec le programme. Cette année elle a le sentiment qu'elle aura le temps de différencier son programme en cas de besoin. Elle a mis en œuvre une variété de stratégies pour répondre aux différents besoins de ses élèves. Par-dessus tout, il importe à Mary de s'assurer qu'elle s'adresse bien à tous les élèves et qu'elle les aide à apprendre et à grandir.

Pour mieux comprendre ses élèves, dès les premiers jours de classe, Mary décide de développer pour chacun d'entre eux un profil d'apprentissage. Un profil d'apprentissage consiste en un résumé des points forts, des points faibles, des meilleures méthodes d'apprentissage et des aménagements qui sont en mesure d'aider l'élève à apprendre. Mary détermine les points forts de ses élèves :

- en les observant ;
- en appliquant un inventaire de styles d'apprentissage qui aidera à définir les meilleures modalités d'apprentissage de chacun ;
- en déterminant la forme d'intelligence(s) multiple(s) prépondérante(s) .

Mary envisage de former une classe respectueuse au sein d'un environnement positif et enrichissant, qui encourage la prise de risques, l'entraide et le travail coopératif. Pour parvenir à cet objectif, Mary va développer des activités correspondant à ces différents domaines. Tandis que les enfants sont guidés à travers ces exercices conçus pour eux, Mary sera en mesure de développer un profil d'apprentissage, qui, associé aux informations précédemment recueillies, l'amènera à mieux appréhender le niveau de chaque élève et la manière dont il continuera à se développer et à apprendre.

Mary décide de se servir de groupes flexibles pour structurer les différentes activités que les élèves auront à mener à bien. Certaines seront réalisées individuellement, d'autres en groupes élargis, d'autres encore en petits groupes.

Elle décide de procéder à un Inventaire de Styles d'Apprentissage de ses élèves, afin de déterminer ce que chaque élève considère comme son point fort en matière d'apprentissage (la lecture, l'écriture, l'écoute, l'expression orale, la visualisation ou les travaux manuels). Mary lit à la classe toutes les définitions de l'Inventaire des Styles d'Apprentissage (voir Module 2). Chaque élève détermine quelle définition correspond le mieux selon lui, à son mode d'apprentissage. L'inventaire achevé, Mary est en mesure de déterminer leurs divers points forts et points faibles. Par exemple, les résultats de l'inventaire ont montré :

- Que Kevin apprend le mieux par la lecture
- Que le point fort de Muriel réside dans l'expression verbale
- Que Pat est aussi bonne en lecture qu'en écriture

Ces informations sont consignées sur le profil d'apprentissage individuel de chaque élève.

Mary décide alors de définir les points forts de ses élèves en termes d'Intelligences Multiples. Plutôt que de lancer une activité de groupe élargi, Mary met en place huit Ateliers Pédagogiques. Tous les élèves devront effectuer les activités de chaque atelier. Pendant qu'ils attendent, ils pourront s'atteler tout seuls aux différen-



tes activités à leur disposition dans toute la salle. Ces activités seront auto-dirigées et permettront d'obtenir des informations supplémentaires sur leurs profils d'apprentissage, ainsi que sur leurs prestations sur le plan scolaire.

À la suite de cela, Mary sera en mesure de déterminer les formes d'Intelligences Multiples de chaque élève. Le concept d'Intelligences Multiples aide les élèves à se rendre compte que chacun d'entre eux possède un point fort ou est « doué » pour au moins un des domaines de ces intelligences. Elle commence à mettre les enfants à l'aise avec une activité dès les premiers jours de classe. Un « dépistage d'Intelligence » constitue une bonne activité de départ pour l'année scolaire. De plus, Mary se sert de cette activité comme d'un moyen de présenter aux enfants les différentes sortes de « dons » qu'ils possèdent.

Voici un exemple d'exercice que Mary demande à ses élèves de faire :

« À l'aide de la feuille de travaux que je vous ai donnée et d'un stylo, déplacez-vous à travers la salle et trouvez d'autres élèves qui peuvent effectuer les tâches indiquées. Vous devez respecter trois règles de base :

- 1) L'élève que vous choisirez devra effectivement accomplir la tâche. Il ne pourra pas se contenter de dire qu'il en est capable.
- 2) Une fois que l'élève aura accompli la tâche, il devra parapher la feuille du « chasseur » à la ligne appropriée.
- 3) Un élève peut n'effectuer qu'une seule tâche sur la liste d'un de ses camarades.

Feuille du Chasseur _____ Nom de l'élève _____

Quel type de « dons » avons-nous dans la classe cette année ?

_____ sait siffler quelques notes de _____
_____ arrive à se tenir sur une seule jambe les yeux clos au moins cinq secondes
_____ peut réciter au moins quatre lignes d'une berceuse, d'une chanson ou d'un poème
_____ sait dessiner un schéma simple expliquant comment une clef ouvre une porte
_____ sait faire partager brièvement un rêve
_____ parvient à compléter la suite de nombres suivante : 2, 4, 8, _____, _____, _____
_____ peut reconnaître de façon honnête s'il (ou elle) se sent bien à l'école dès le premier jour

Dès que les élèves ont fini cet exercice, Mary anime une discussion pour montrer aux élèves qu'ils ont tous pu mener à bien au moins une des tâches proposées, et que presque tous se sentent plus à l'aise pour mener à bien certaines tâches plutôt que d'autres de la liste. Ce travail permet à Mary d'ouvrir la voie à l'activité suivante, ce qui lui permettra de collecter des informations pour le profil d'apprentissage de ses élèves.

Elle répartit un certain nombre d'ateliers à travers la classe. Elle décide d'en créer sept, chacun reflétant un différent type d'Intelligence Multiple. Elle prévoit une tâche pour chacune des formes d'Intelligences Multiples suivantes : linguistique, logique/mathématique, musicale, spatiale, corporelle/kinesthésique, relation à soi et relation aux autres. Pour rassurer ses élèves, Mary choisit d'appeler ces ateliers « Vos Jeux Préférés ». Avant de commencer, elle explique chaque tâche à effectuer à chaque « station ». Les élèves participent en choisissant l'ordre de passage à chaque atelier. On consignera cette information sur la feuille individuelle de chacun avant de démarrer. Les élèves doivent indiquer l'ordre dans lequel ils effectuent les tâches sur leurs feuilles personnelles.

Voici une liste d'ateliers et de tâches correspondantes ou chacun doit passer :

- 1) Linguistique : « Écrivez un poème évoquant un ou plusieurs de vos Jeux Préférés »
- 2) Logique/Mathématique : « Expliquez les règles de votre Jeu Préféré »
- 3) Spatiale : « Montrez à quoi cela ressemblerait de se trouver à l'intérieur de l'un de vos Jeux Préférés »
- 4) Corporelle/Kinesthésique : « Mettez en scène un passage de vos jeux Préférés »
- 5) Musicale : « Composez une chanson à partir de l'un ou plusieurs de vos Jeux Préférés »
- 6) Relation aux autres : « Discutez par petits groupes des raisons pour lesquelles vous aimez un ou plusieurs de vos Jeux Préférés »
- 7) Relation à soi : « Pensez à ces questions : Quel est votre Jeu Préféré ? Pourquoi préférer celui-là ? Décidez comment vous allez répondre à ces questions (par ex. en dessinant, en écrivant, etc...)

Mary observe ses élèves tandis qu'ils se rendent dans les différents ateliers. Elle doit prendre des notes sur la façon dont ils travaillent dans chaque atelier, et voir quels enfants trouvent quelle activité facile ou difficile. De même, elle note quels sont les élèves qui préfèrent travailler seuls et quels sont ceux qui se sentent plus à l'aise en présence de tiers. Ces informations enrichiront les Profils d'Apprentissage des élèves.

Une fois ce travail terminé, elle découvre que :

- Kevin est très doué pour les activités musicales et de relation aux autres
- Muriel est très attirée par les activités d'ordre corporel/kinesthésique et spatial
- Pat est très douée pour les activités relevant de la logique/mathématique

On ajoute aussi ces informations au Profil d'Apprentissage de chaque élève. L'ensemble des données recueillies par Mary est mis à profit pour se faire une idée plus claire des points forts de ses élèves. Elles l'aident aussi à déterminer quels sont les domaines qui ne leur conviennent pas ou qui ne sont pas leurs préférés.

Par le biais de ces activités et en observant ses élèves, Mary pourra déterminer les points forts et les besoins de chacun d'entre eux. Elle utilisera les Profils d'Apprentissage de ses élèves pour planifier ses sessions et ses cours. Ces profils l'aideront à déterminer quand elle devra recourir à la Différenciation de Programmes pour un cours ou une session spécifique.

Si Mary travaillait avec un grand nombre d'élèves dans un espace restreint, pourrait-elle créer deux Ateliers ? Quelles seraient les deux Ateliers à choisir en priorité ?



3- La classe de 10^e de Renée - Mathématiques. (D'après Gartin, Murdick, Imbeau et Perner, 2002)

Renée enseigne en 10^e (à des élèves âgés de sept à huit ans). Cette année, elle est responsable d'une classe inclusive de 45 élèves. Elle a un groupe d'élèves très diversifié, sa classe étant représentative de la communauté environnante. Deux des élèves de sa classe proviennent d'écoles spécialisées : l'un d'entre eux, Jacqui, présente un retard



mental modéré et des incapacités physiques légères ; l'autre, Jon, a de sérieux problèmes d'apprentissage et des difficultés pour travailler. Tous deux habitent le voisinage mais c'est leur première année à l'école publique.

Renée enseigne en faisant appel à des méthodes pédagogiques classiques. Le plus souvent, elle fait son cours à la classe entière, et quand les élèves font leurs travaux individuels, elle attend d'eux qu'ils s'aident mutuellement. Elle compte beaucoup sur ses élèves les plus doués pour aider les autres.

Jacqui et Jon sont en classe depuis maintenant six semaines et Renée se bat pour trouver comment les intégrer à ses cours et dans sa classe. En examinant certaines méthodes de la Différenciation de Programmes, Renée doit admettre que ses élèves ne peuvent pas suivre plus longtemps le même programme, de la même manière et au même niveau, et apprendre des concepts avec une égale faculté de compréhension et dans le même laps de temps.

Renée doit trouver un point de départ.

- 1) Comment Renée peut-elle introduire la Différenciation de Programmes dans sa classe ?
- 2) Comment le contenu de ses cours devrait-il être adapté afin de convenir à tous les élèves de sa classe ?

Examen de l'environnement physique

Renée examine tout d'abord l'agencement physique de sa salle de classe.

Contexte. Ses élèves sont assis à des pupitres disposés en rangs, à l'exception de deux d'entre eux situés de part et d'autre de son bureau. Ils sont destinés à Jacqui et Jon. La plus grande partie de la journée, Jacqui et Jon sont assis derrière l'un de ces pupitres, où ils reçoivent de l'aide de la part de parents bénévoles (parents assistants) et d'élèves plus âgés (élèves assistants), selon les disponibilités. Jacqui doit quitter le cours pour suivre une thérapie physique. L'orthophoniste vient une fois par mois pour contribuer à évaluer les progrès de Jacqui grâce à un tableau de communication illustré. La plupart du temps, Jon reste assis derrière son pupitre à l'écart des autres élèves, car il est facilement distrait et a besoin d'être rappelé à l'ordre par ses assistants. Parfois, il fait preuve de mauvaise volonté.

Développement de la sociabilité et du « leadership ». Depuis que Renée a décidé qu'elle veut se concentrer sur la socialisation et le développement des capacités à diriger de tous les élèves de sa classe, elle commence à regarder sa classe avec cette optique. Dans la plupart de ses cours, elle s'adresse à la classe entière, puis donne des travaux individuels, et quelquefois des travaux par deux. Renée se rend rapidement compte que cet agencement favorise l'autonomie, mais pas le développement social ni la notion de « leadership ». En fait, elle remarque que deux de ses élèves, Jacqui et Jon, ne font pas même partie de son « groupe » et, de ce fait, n'ont que peu ou pas du tout d'interaction avec leurs camarades durant la journée de classe.

Agencement spatial pour la constitution de groupes. Sa première décision consiste à agencer les tables de façon à ce que les élèves puissent s'asseoir par groupes de cinq. Aussi, sa classe présentant des compétences multiples, elle va prévoir des regroupements de type « multi-capacités » dans son plan de classe. Ayant établi un Profil d'Ap-

prentissage pour chacun de ses élèves, elle connaît bien sa classe. Renée est confiante sur sa façon de sélectionner les élèves de chaque groupe. Elle prévoit de regrouper les élèves en fonction de caractéristiques différentes, telles que leurs centres d'intérêts communs, leur sociabilité et leurs capacités variables en terme de leadership, la diversité de leurs compétences, de leurs acquis et de leurs expériences préalables.

Renée décide aussi qu'elle va essayer de conserver cette disposition pendant au moins trois mois. Elle aimerait que les élèves de chaque groupe apprennent à se connaître et aient un « groupe d'origine » vers lequel se retourner quand elle essaiera pour la première fois de modifier les groupes. Elle sait aussi qu'elle devra placer Jacqui près et face à ses camarades ; par contre, elle installera Jon au bout d'une des tables afin qu'il ne soit pas assis trop près des autres élèves. Elle va se servir d'une cloison séparatrice en carton ou en bois, qu'elle utilisera lorsqu'il sera trop distrait par une activité et/ou par les autres élèves. Son « ancien » pupitre près du mur sera placé juste derrière lui de façon à ce qu'il puisse se retourner et utiliser la table quand cela sera nécessaire.

Jusque là, Renée n'avait pas divisé ses élèves en groupes, sauf pour l'enseignement de la lecture. Ayant mis en place un coin de lecture, elle a mis des élèves ensemble pour lire. Ceci a été fait en tenant compte de leurs capacités de lecture. Renée n'est pas tout à fait prête à renoncer à ses groupes de lecture par niveau. Elle décide de conserver cette disposition durant quelques mois, mais elle va plutôt s'atteler à créer des groupes flexibles pour les maths, en jouant sur les notions de tailles et de compétences variées au sein des groupes. Si Renée travaillait dans une salle équipée de bancs fixes, elle pourrait demander aux élèves de travailler avec leurs voisins.

Processus d'enseignement différencié

Après avoir revu la disposition physique de sa classe, Renée se rend compte que si elle veut se focaliser sur la différenciation de l'enseignement en mathématiques, elle doit constituer des groupes flexibles aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe. Elle voudrait commencer à mettre en pratique l'Apprentissage Coopératif en raison de son intérêt pour la socialisation et le développement des capacités de leadership au sein de sa classe. Renée décide de commencer en enseignant des comportements sociaux coopératifs, tels que le développement des échanges positifs entre les élèves, savoir attendre son tour, s'écouter et s'encourager/se répondre entre camarades. Elle commencera doucement, avec une seule notion à la fois. Elle prévoit de développer des activités destinées à mettre l'accent sur le type de comportement social ou de capacité de gestion sur lequel elle travaille à un moment particulier.

Comme Renée n'est pas trop familiarisée avec le travail de groupe, elle préfère commencer sur une petite échelle, et débiter avec des groupes de trois. Elle va former quinze groupes de maths composés de trois élèves chacun. Quand elle et ses élèves se sentiront à l'aise en travaillant par groupes de trois, elle essaiera des groupes plus importants.

Modification du Contenu. En maths, Renée a travaillé sur l'un des sujets de 10^e de son école : « comprendre le concept de temps. » Ses leçons avaient comme

objectif l'enseignement de l'expression du temps en heures, minutes et secondes, et la résolution des problèmes liés au temps. Bien que la majorité de ses élèves aient suivi ses cours en classe entière, beaucoup d'entre eux n'avaient pas eu de bons résultats, même dans les exercices de maths en rapport avec la notion de temps. Renée décide de définir le contenu relatif au concept de « dire l'heure » ainsi que la façon dont elle pourra intégrer tous ses élèves dans son cours de maths sur ce sujet. Elle décide de ne plus faire un cours à la classe entière et de ne plus faire travailler les élèves individuellement derrière leurs pupitres mais de proposer des activités d'enseignement différenciées basées sur la préparation de ses élèves. Renée utilisera des « activités d'ancrage ». Les activités d'ancrage sont des tâches préparées à l'avance (telles que les jeux, les puzzles, les feuilles de travaux, les cartes avec questions, les cahiers d'exercices, et le travail au tableau) que les élèves peuvent effectuer indépendamment et/ou par groupes une fois qu'ils ont fini n'importe quelle activité obligatoire. Ces activités permettront aussi de renforcer et d'étendre la compréhension de certains concepts.

Renée devra déterminer à l'aide d'une liste pré-établie quelles sont les capacités relatives à l'expression du temps maîtrisées par chaque élève, et quelles sont celles qui doivent être approfondies. Comme Jacqui, qui a un handicap mental modéré, n'a pas encore les connaissances nécessaires pour dire l'heure, elle est prête à mettre en place un programme pédagogique alternatif pour lui. Jacqui a un certain nombre d'objectifs propres susceptibles d'être intégrés dans un cours de maths consacré à l'expression du temps. Par exemple, elle apprend à compter de un à cinq, à attendre son tour, à effectuer des mouvements circulaires tels que tourner une poignée de porte ou une clef, et à poser des questions à l'aide de son tableau d'images. Un autre élève, Brian, identifié comme ayant des problèmes en maths, apprend à compter par cinq et à reconnaître les nombres de un à cinquante. Il faudra simplifier le contenu de son cours en fonction de sa capacité à compter et à dire l'heure. Renée s'attend, lorsque tous ses élèves auront été évalués, à ce qu'il faille adapter le contenu pour quelques autres élèves.

Modification du Processus. Une fois achevée l'évaluation de ses élèves, Renée décide de recourir aux Stations d'Apprentissage et à l'enseignement à niveaux multiples. Sa Station d'Apprentissage des maths dédiée à l'expression du temps comprendra divers outils et activités correspondant à différents niveaux de capacités. Les activités seront codées avec des couleurs et numérotées de manière à refléter le niveau de connaissances et de l'expérience requises pour mener à bien chacune d'elles. Parallèlement, Renée va conclure des Contrats d'Apprentissage avec chaque élève ou par groupes, pour lesquels elle définira quelles activités les élèves devront accomplir et celles qu'ils pourront choisir eux-mêmes. Un planning sera mis en place pour chaque élève afin de conserver des repères de son activité et du temps qu'il a mis pour mener l'activité à son terme.

Renée va aussi planifier plusieurs activités d'enseignement à niveaux multiples, qu'elle intégrera dans ses activités de groupe. Par exemple, Jacqui sera placée entre deux autres élèves. Chaque élève du groupe disposera d'une carte avec une couleur. Elles seront battues et chaque fois qu'une couleur sera tirée, l'élève concerné devra accomplir la tâche indiquée sur la carte. Un élève tiendra lieu de vérificateur, un autre servira d'animateur, et le dernier d'encourageur. Les cartes de Jacqui devront être lues par un autre élève de son groupe. Certaines de ses tâches sont basées sur ses

propres objectifs personnalisés. Par exemple, on demandera à Jacqui de tourner les aiguilles de l'horloge et lorsqu'elle s'arrêtera, un autre élève devra dire l'heure indiquée, minutes et secondes comprises. Jacqui devra aussi pointer le chiffre correct (1, 2 ou 3...) sur sa table lorsqu'un autre élève de son groupe indiquera l'un des chiffres du cadran. De plus, avant de recevoir l'horloge à son tour, elle devra indiquer l'heure sur sa propre table illustrée.

Les cartes en couleur de Brian et ses activités durant ces leçons en groupe et ces sessions de travaux pratiques auront besoin de modifications similaires. Les tâches qu'il aura à effectuer reflèteront son niveau initial pour ce cours. Certains élèves du groupe auront des niveaux initiaux qui demanderont un plus haut degré de compétence. Leurs tâches au sein du groupe seront plus difficiles, on attendra d'eux qu'ils soient capables d'indiquer quelle heure il sera dans 3 minutes, 35 minutes ou dans 1 heure et 20 minutes, de donner l'heure exacte indiquée sur un cadran sans chiffres, ou bien encore de maîtriser les différents termes relatifs à l'heure telles que « l'heure passée d'un quart ».

Modification des travaux/évaluation. Renée envisage d'utiliser trois modes d'évaluation pour évaluer le degré de compréhension du concept de l'heure par ses élèves. En premier lieu, elle rédigera des formulaires pour le vérificateur de chaque groupe, afin de consigner les données. Le formulaire de chaque élève rendra compte des tâches que chacun aura accompli dans son groupe et dans son centre d'apprentissage. Renée ira de groupe en groupe afin de donner des instructions individuelles et collectives et aussi pour écouter les réponses des élèves et éventuellement pour suivre les prestations à accomplir telles que définies sur la liste.

En second lieu, elle demandera à chaque élève de choisir une activité menée à bien dans sa station d'apprentissage pour montrer à l'ensemble de la classe un concept relatif à l'heure qu'il aura appris. Ainsi les présentations varieront d'un élève à l'autre, et pourront se présenter sous la forme de dessins, démonstrations, rapports oraux, feuilles de travaux pratiques avec des réponses-clef, et de jeux sur « le temps ».

En troisième lieu, elle procédera à l'évaluation des prestations. Elle vérifiera les problèmes que rencontre chaque élève avec la notion d'heure en situation réelle, tout au long de la session consacrée à ce sujet, pour évaluer leur aptitude à la généralisation et la mise en pratique des concepts du temps appris par chacun. Elle utilisera des niveaux de questions variables pour obtenir les réponses. Jacqui sera autorisée à se servir de son livre d'images pour répondre.



4. Le Cours de Sciences au collège de Rolando (d'après Gartin, Murdick, Imbeau & Perner, 2002)

Rolando enseigne les Sciences dans un collège urbain. Son école a décidé de rendre les Sciences obligatoires pour tous. Rolando a 40 élèves dans sa classe de Sciences, et ne dispose que d'un matériel sommaire. Quinze de ces élèves sont des nouveaux en raison d'un changement de politique scolaire. Roland doit présenter quelques expérimentations scientifiques, mais il doit tout d'abord s'assurer qu'elles fonctionneront avec son vieux matériel et qu'elles ne nécessitent que des ressources limitées. Jusque là, Rolando n'a pas eu de difficultés à inciter ses élèves à étudier. La plupart d'entre eux avaient envie de mener leurs études à bien et aimaient les Sciences. Maintenant, il est débordé, ayant un grand nombre d'élèves possédant des capacités différentes, et qui ne sont pas toujours intéressés par leur scolarité. Il se rend compte aussi que certains



élèves doivent être stimulés au moyen de problèmes à résoudre, tandis que d'autres, souffrant de difficultés d'apprentissage légères ou modérées, auront besoin d'objectifs et de matériel scolaire adaptés.

Rolando n'a pas toujours fait preuve de flexibilité. Néanmoins, il se rend compte qu'il lui faudra différencier son enseignement en fonction des degrés de capacités différents de sa classe. Il se concentre en premier lieu sur le processus en cours, notamment, les stratégies pédagogiques et les activités qu'il faudra adapter. Il sait qu'il lui faudra insister sur les questions de sécurité et introduire la pratique des manipulations pour faciliter l'apprentissage.

Il commence par se concentrer sur les deux questions suivantes :

- 1) Comment l'environnement de la classe peut-il être adapté pour s'assurer que l'ensemble de ses élèves réussisse à apprendre ?
- 2) Comment le contenu des cours peut-il être adapté afin de convenir à tous les élèves de sa classe ?

Considérations Pédagogiques

Bien que ce soit la première année durant laquelle Rolando a un élève ayant un handicap sévère dans sa classe, il avait déjà pensé à quelques manières d'adapter le programme pour d'autres nouveaux arrivants. Comme il avait auparavant enseigné les Sciences à haut niveau, il a dû faire nombre de modifications au programme maintenant qu'il enseigne à des élèves de collège. Mais il se sent souvent dépassé lorsqu'il essaye d'enseigner le même contenu à tous ses élèves. Cette année, son but est de donner des objectifs raisonnables à chacun de ses nouveaux élèves et d'intégrer Danny, son élève ayant un handicap sévère, dans autant d'activités scientifiques que possible.

Planification. Avant de planifier ses leçons pour sa prochaine session de Sciences de la Vie, Rolando doit se concentrer sur l'adaptation du contenu. La session aura pour thème l'initiation aux cellules. Rolando décide qu'à la fin de la session, tous ses 40 élèves auront appris les trois parties de la théorie sur les cellules, et sauront reconnaître et identifier les deux types de cellules, cellules procréatiques et cellules karyotiques. La plupart de ses élèves seront capables de décrire les fonctions de ces deux types cellule, de comparer et différencier ces deux types ainsi que les cellules animales des cellules végétales. Tous ses 25 élèves d'origine atteindront ce double objectif et seront aussi capables de faire la distinction entre un organisme et une espèce.

Normes de sécurité. Comme il s'agit de la première session consacrée aux cellules, beaucoup d'élèves de la classe de Rolando n'ont jamais utilisé un microscope ou des lamelles de verre. Cette unité comprendra une familiarisation avec l'usage du microscope, de ses accessoires et de leur utilisation. Rolando décide que pour ces cours et ces travaux pratiques, il mettra ses élèves par deux et développera des Stations d'Apprentissage consacrées à l'utilisation du microscope et aux procédures de sécurité. Il sélectionnera avec soin ses élèves, par binômes basés sur le relationnel, comprenant un élève déjà familiarisé avec ces procédures qui pourra en aider un autre qui l'est moins.

Il décide aussi de faire travailler les élèves ensemble à l'aide de feuilles de travaux pratiques. Sur ces dernières, les procédures d'utilisation du microscope seront

détaillées étape par étape. On utilisera des illustrations pour décrire ces procédures à Danny, qui souffre d'un handicap grave, et à Maria, une autre des nouvelles élèves de Rolando, qui a de sérieux problèmes de lecture. (NB : l'exemple ci-dessous ne s'applique qu'aux écoles enseignant aussi la Technologie. Comme Maria se débrouille bien avec l'ordinateur, Rolando décide qu'un des élèves de classe de technologie de son collègue viendra avant le début de la session prendre des photos numériques d'un élève faisant la démonstration de ces procédures. Ces prises de vue étape par étape, accompagnées de commentaires, seront rentrées dans l'ordinateur d'une des Stations d'Apprentissage. Les photos sans commentaires seront utilisées pour faire un tableau et pour servir de référence à Dany et Maria).

Contenu. Rolando fera d'abord une brève pré-évaluation de ses élèves sur les cellules. Ce contrôle de connaissances concernera les objectifs initiaux et adaptés qu'il aura défini pour cette session. Il utilisera aussi les profils d'apprentissage de ses élèves pour déterminer un certain nombre de leurs caractéristiques, telles que leurs centres d'intérêt, styles d'apprentissage, points forts et capacités. À partir des résultats de cette collecte de données, il commencera à adapter le contenu de ses cours individuellement ou pour de petits groupes d'élève, selon le cas. Cependant, pour cette session, il compte proposer aux élèves plusieurs manières d'apprendre, de mettre en pratique le contenu, et de prouver leur degré de compréhension. Rolando simplifiera le contenu pour certains élèves au moyen d'un texte alternatif, en fournissant des guides pédagogiques et des feuilles de travaux pratiques, et en permettant aux élèves de faire de l'auto-formation à l'aide d'exercices pratiques sur l'ordinateur. (Il demandera à l'éducateur spécialisé, aux parents, aux bénévoles et aux autres élèves de l'aider à adapter le matériel selon les besoins.)

Bien que Danny bénéficie d'un programme adapté à son cas, il prendra part au cours avec les autres élèves. Danny est intéressé par le matériel scientifique et a l'expérience de l'observation au télescope et microscope. (Le frère aîné de Danny, qui fait maintenant une spécialisation en chimie à l'université, suivait les cours de Rolando sept ans auparavant. Lui et leurs parents contribuent à améliorer les activités de l'école.) Rolando travaillera en premier lieu sur les objectifs personnalisés de Danny dont la plupart ne concernent pas l'étude des sciences proprement dites. Danny a pour objectifs, entre autres, de savoir attendre son tour, apprendre le nom de son partenaire et des membres du groupe tels qu'inscrits sur son tableau de communication en image, et demander de l'aide en utilisant le signe adéquat. Rolando a le sentiment que l'usage du microscope et d'autres stations d'apprentissage dans la classe contribuera à aider Danny à travailler à la réalisation de ses propres objectifs. On n'attendra pas de Danny qu'il maîtrise les objectifs relatifs aux cours sur les cellules conçus pour tous les nouveaux élèves. Rolando va définir quelques objectifs adaptés qu'il croit Dany en mesure d'atteindre, tels qu'utiliser un microscope sans risques, distinguer une cellule végétale d'une cellule animale par la couleur, et indiquer la position du noyau de cellules animales et végétales représentées sous divers formats.

Le contenu destiné à Maria et certains autres élèves sera adapté en simplifiant le texte ou en faisant appel à des outils alternatifs, et à l'aide d'un manuel d'apprentissage spécifique, aussi bien sous forme imprimée que sur ordinateur (si cette technologie est disponible dans la classe). Le manuel d'apprentissage sur ordinateur renverra à des exercices et des travaux pratiques. Tout ceci constituera l'une des Stations d'Apprentissage mises en place dans la salle de classe.

Processus. Rolando envisage d'utiliser des binômes pour la plupart des activités. Pour certaines activités, cependant, il mettra en place des groupes hétérogènes (« experts ») ; dans ce cas, il réunira des binômes jusqu'à former six groupes de quatre élèves chacun. Il a l'intention de faire travailler les élèves dans ces groupes hétérogènes pour apprendre du nouveau vocabulaire et pour approfondir certains sujets. Pour chaque groupe expert, il s'assurera que les élèves auront des capacités différentes, pour qu'un élève de chaque groupe puisse expliquer, faire des démonstrations, et aider les autres quant au contenu du cours ou pour résoudre un problème.

Rolando prévoit aussi de donner de brefs cours d'ensemble pendant chaque cours de sciences. Ce cours d'ensemble comportera des démonstrations effectuées à certaines des Stations d'Apprentissage disséminées à travers la salle. Pendant le reste du cours de Sciences, les élèves travailleront par deux dans ces stations à une ou plusieurs activités. Les stations permettront aux élèves d'apprendre et de montrer ce qu'ils ont compris, par le biais d'une variété de méthodes et à des niveaux différents. Rolando a préparé des activités graduées à trois niveaux (ou plus) de façon à ce que tous les élèves puissent suivre à leur niveau d'entrée spécifique.

Voici comment se présentent ces stations. L'une d'elles disposera du matériel pour construire divers types de cellules. Une autre disposera d'un ordinateur pour visualiser les informations sur les cellules, avec des questions variées, afin d'aider à interroger chaque élève selon son niveau de capacité. La troisième station disposera d'une maquette de cellule légendée, démontable et remontable à loisir. Les trois stations suivantes seront équipées de microscopes avec des lamelles préparées pour l'observation des cellules, et avec divers types de feuilles de compte-rendu. La septième station disposera de lamelles vierges et de fournitures pour fabriquer et étiqueter de nouvelles lamelles pour l'observation. La huitième station disposera d'un magnétophone pour écouter et enregistrer des questions et/ou des réponses destinées aux autres élèves. La neuvième station rassemblera des activités et des jeux pour tester les connaissances et le degré de compréhension. Les deux dernières stations serviront en priorité à la recherche et à des questions/réponses pour résoudre des problèmes. L'une de ces deux stations se trouvera dans la salle de Sciences et l'autre dans la bibliothèque (si disponible). Les deux disposeront d'ordinateurs reliés à l'Internet (si cette technologie est disponible).

Travaux. Comme pour chaque session d'étude des Sciences de la Vie dans la classe de Rolando, les élèves conservent des archives de leurs travaux dans un dossier. La plupart des travaux sont notés, après quoi les élèves les rangent dans leurs dossiers. Certains élèves font leurs exercices sur l'ordinateur (si disponible !) d'autres, telle Maria, les enregistrent sur une cassette ; Maria se fait aussi parfois aider par un autre élève pour les mettre par écrit. Danny y ajoute sa liste personnalisée d'objectifs et d'autres travaux qui ont été enregistrés spécialement pour lui ou proviennent d'un travail de groupe. Le dossier des travaux de chaque élève est examiné avec Rolando au moins une fois par mois.



5. La classe de Littérature du Secondaire de Sylvia. (D'après Gartin, Murdick, Imbeau et Perner, 2002)

Sylvia est professeur d'anglais dans le secondaire et a enseigné pendant quinze ans dans un lycée urbain. Elle enseigne la littérature anglaise aux classes supérieures. La classe à laquelle elle enseigne pendant sa cinquième heure de cours se compose de 35 élèves de 1^{ère} qui suivent un cours obligatoire de littérature contemporaine. Ce cours sera consacré principalement aux romans et aux nouvelles. Sylvia apprécie d'enseigner à des élèves de diverses origines et de compétences variées. Elle considère comme un défi de parvenir à enseigner à tous les élèves de sa classe, et de ce fait, elle sent qu'elle améliore constamment l'application de ses méthodes pédagogiques. Cette année, sa classe comprend des élèves qui ont un handicap. Chez l'un d'entre eux, Delvin, on a diagnostiqué un léger retard mental ; un autre élève, Ricky, présente des retards sur les plan émotionnel et comportemental. Une autre, Naomi, souffre d'autisme accompagné de handicaps légers. Enfin, deux autres élèves présentent des retards spécifiques en lecture.

En passant en revue les éléments à prendre en compte pour la mise en œuvre d'un enseignement différencié destiné à une classe hétérogène, elle décide de se concentrer tout d'abord sur le Contenu. Les résultats recherchés sont l'accessibilité au mot écrit, la forme de réponse à utiliser et la question de ce que doivent apprendre tous les élèves par rapport à ce que certains élèves doivent apprendre.

Considérations pédagogiques

Comme Rolando au collège, Sylvia a l'intention d'arriver à enseigner le contenu de son cours à l'ensemble de ses élèves. Elle prend conscience qu'elle devra en déterminer les aspects principaux de son enseignement pour pouvoir différencier son enseignement en fonction de la diversité de leurs centres d'intérêt, de leurs acquis préalables et de leurs profils d'apprentissage.

Planification. Sylvia prépare un cours sur le roman. Les concepts centraux qu'on rencontre dans l'étude du roman sont les personnages, l'intrigue, le contexte, le dénouement, l'atmosphère, le conflit et la thématique. Sylvia décide qu'à la fin du module tous ses élèves seront capables d'expliquer les personnages principaux, l'intrigue et le contexte. Beaucoup de ses élèves seront capables de prouver leur compréhension du dénouement et de l'atmosphère. Certains sauront montrer qu'ils ont compris le conflit et la thématique.

Modes de Réponse. En évaluant sa classe, Sylvia se rend compte que la diversité de ses élèves impliquera plus que de simples aménagements de son cours. Par exemple, trois de ses élèves, Naomi, Delvin et Jeremy, et une autre, Lacina, dont l'anglais est la seconde langue, auront besoin de modes différents d'acquisition et de réponse à l'information. Par exemple, Naomi ne sait pas lire mais elle comprend le langage parlé. Elle utilise 20 signes et 30 symboles, bien que ce soit variable en fonction des jours. Sylvia décide que les informations seront présentées à Naomi sous forme visuelle et auditive. Elle devra répondre en classe et faire ses devoirs en utilisant son propre système de communication. Cependant, Sylvia souhaite aussi



que Naomi communique plus avec ses camarades de classe qu'avec les adultes. Sylvia pense qu'avec les adaptations nécessaires, Naomi se montrera capable de suivre les activités de groupes aussi bien que l'enseignement d'ensemble. Elle va aussi intégrer certains des objectifs personnalisés de Naomi dans son cours, tels que travailler avec un camarade pendant dix minutes et utiliser son tableau de communication pour formuler une demande.

Wanetta et Delvin ont des besoins d'apprentissage spécifiques pour lesquels il faudra adapter aussi bien les modes de présentation et de restitution des informations que la présentation du travail final. Un des objectifs personnalisés de Delvin dont Sylvia veut tenir compte est l'apprentissage de l'écriture. Un des objectifs de Wanetta est d'apprendre à travailler oralement avec un autre élève (sous forme d'une dictée) ou sur un magnétophone (pour qu'un volontaire le transcrive par écrit le lendemain).

Gardant ceci à l'esprit, Sylvia se rend compte que d'autres étudiants pourraient être intéressés et ont besoin eux aussi de recourir à différents modes d'apprentissage pour les concepts de ce cours. Lorsqu'elle regarde les profils d'apprentissage de ses élèves, elle se sent un peu dépassée face à la disparité des caractéristiques dans cette classe. Les élèves présentent une grande diversité en matière de centres d'intérêt, de capacités, d'acquis préalables et de modes favoris d'apprentissage.

Sylvia ressent aussi comme un défi sa décision d'adapter son cours et ses diverses leçons particulières pour que toute la classe tire un plus grand profit de l'enseignement. Elle admet qu'il lui faudra passer d'un mode d'enseignement basé essentiellement sur le cours magistral et la lecture, à d'autres modes d'ordre plus visuel ou tactile. Elle devra aussi modifier l'objectif final de son cours, qui consistait auparavant en un examen écrit démontrant la compréhension des divers concepts associés au roman.

Contenu. Sylvia effectuera une pré-évaluation sommaire de ses élèves quant au roman. Cette évaluation portera sur les concepts relatifs au roman qu'elle a déterminés. Elle évaluera ses élèves sur l'ensemble de ces concepts, et ainsi, elle regroupera ses élèves en fonction des trois objectifs d'apprentissage qu'elle aura identifiés au cours de son travail de préparation (voir plus haut).

Sylvia passera aussi en revue diverses caractéristiques de ses élèves, particulièrement leurs modes d'apprentissage et leurs centres d'intérêt. Une fois qu'elle aura rassemblé toutes ces données, elle les analysera et commencera à modifier le contenu, individuellement et pour des groupes d'élèves, si besoin. Sylvia ayant l'intention de faire appel à différents types d'enseignement et d'activités de groupe, elle pense qu'elle peut introduire la notion d'enseignement à niveaux multiples.

Comme elle a l'intention de se servir de deux ou trois romans contemporains pour étudier les concepts, elle souhaiterait que ses élèves « lisent » tout d'abord un roman ensemble. Elle a sélectionné *The Outsiders*, de S.E. Hinton. Sylvia devra simplifier la « lecture » du contenu de ce roman pour bon nombre d'élèves. Elle autorisera ses élèves à choisir entre une ou plusieurs formes pour prendre connaissance ce livre. La plupart de ses élèves en liront le texte intégral. On utilisera aussi un éventail de versions alternatives en plus du texte intégral. Il pourra s'agir de différentes présentations telles qu'un résumé, un compte-rendu ou une adaptation filmée.

Sylvia devra aussi adapter le contenu du cours en fonction des sept concepts qu'elle enseignera. Par exemple, les trois premiers concepts (personnages, intrigue et

thématique) que tous les élèves devront apprendre seront définis et présentés à trois niveaux différents. Sylvia se servira d'un éventail d'exemples allant du plus simple au plus compliqué pour illustrer chacun de ces concepts. Elle fournira un aide-mémoire résumant les éléments de base de chaque concept.

Sylvia aura aussi à sa disposition un dossier pédagogique pour chacun des concepts. Pour les trois premiers d'entre eux, les supports seront adaptés. Sylvia fournira aussi de nombreux exemples tirés du texte pour que l'on puisse s'y référer. Elle présentera les quatre concepts suivants à l'aide de dossiers similaires. Les élèves pourront s'en servir à la fois pour l'apprentissage initial et comme matériel de référence. Le contenu sera présenté sous une forme correspondant aux trois différents degrés de compétences. Les activités correspondantes tiendront compte des différents centres d'intérêt et modes d'apprentissage de ses élèves. Sylvia a décidé que ces ressources feront partie intégrante des ateliers pédagogiques à niveaux multiples consacrés aux concepts inhérents au roman.

Processus. Sylvia projette de recourir à des cours magistraux pour faire connaître le roman et présenter chaque concept. Tandis que les élèves poursuivront leur apprentissage dans les différents ateliers en binômes ou par petits groupes, Sylvia fera de l'enseignement individuel ou par petits groupes flexibles. À titre d'exemple, elle utilisera parfois un regroupement par niveau égal de compétences lorsque ses élèves devront développer la compréhension d'un concept donné ou passer en revue diverses composantes du roman ; d'autres fois, elle formera des groupes de compétences mixtes lorsque tous les élèves pourront contribuer à expliciter le concept en question. Ainsi, lorsque les élèves étudieront *le contexte*, Sylvia fera travailler ses élèves par petits groupes pour représenter un décor de leur choix issu de *The Outsiders*. Les élèves auront la possibilité de présenter leur création sous la forme de leur choix, diorama, collage, tableau d'affichage ou maquette à échelle réduite. Il sera demandé à chaque élève de participer de façon égale à la réalisation du projet qu'il aura choisi. Ce travail effectué, chaque groupe désignera un élève pour présenter son projet. Le mode de communication pour la présentation du projet variera en fonction des caractéristiques individuelles des élèves et de leurs objectifs personnels ou de groupe. Par exemple, on pourra demander à Delvin d'écrire trois phrases à propos de la réalisation de son groupe. On pourra demander à Naomi, avec l'aide de membres de son groupe, de se servir de son tableau de communication en images ou de ses signes pour présenter le projet de son groupe. On pourra leur demander d'effectuer d'autres tâches individuelles pendant le travail en groupe.

Travaux. Pour chaque concept, Sylvia envisage différents modes d'évaluation pour que les élèves montrent leur degré de compréhension. Par exemple, en ce qui concerne le concept de *contexte*, Sylvia pourrait demander à Naomi de chercher des illustrations dans des magazines ou des journaux pour créer un décor évoquant une chambre de sa maison. On pourra demander à Delvin de visionner une scène du film tiré de *The Outsiders*. Après l'avoir vue, il devra décrire oralement le décor en utilisant un magnétophone. À partir de cet enregistrement, il devra ensuite rédiger une description de la scène. On pourra demander à d'autres élèves de trouver des illustrations représentant un décor directement issu du roman. À d'autres on pourra demander de comparer leur propre décor à la maison avec celui du roman. Certains élèves pourraient effectuer des recherches sur les années 60 et décrire comment le contexte de l'action du livre reflète cette époque, et particulièrement en ce qui con-

cerne une certaine classe sociale. On pourrait aussi demander aux mêmes élèves de décrire d'autres types de cadres de vie de cette époque.

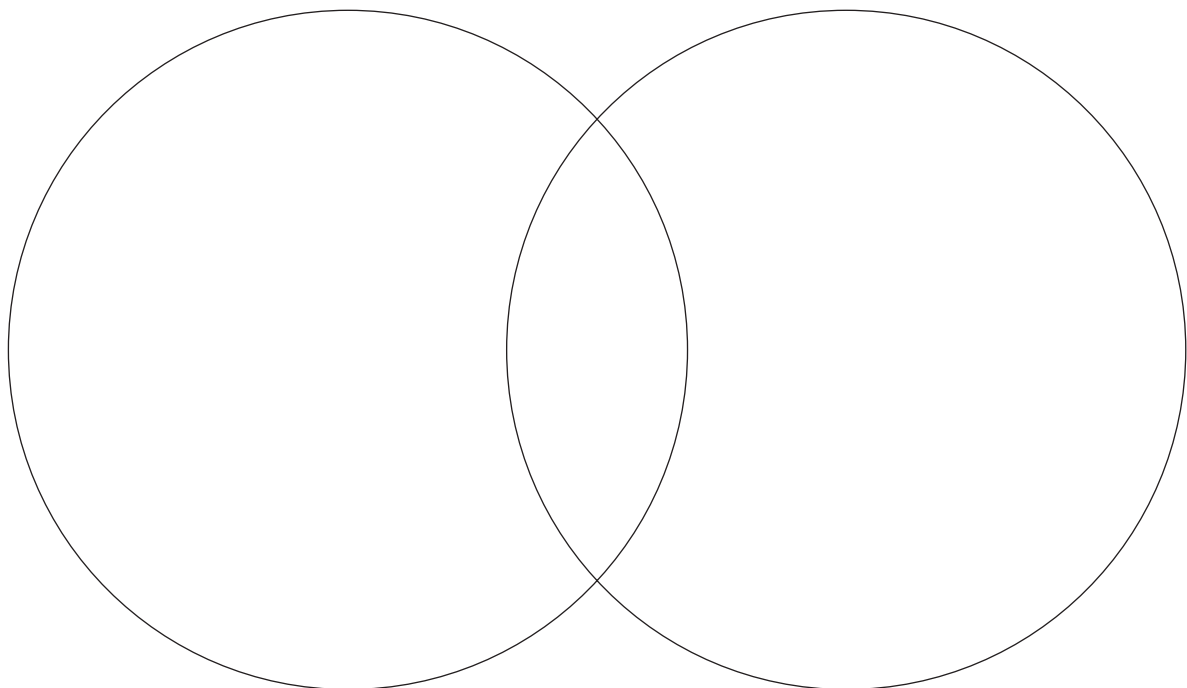
Pour chaque concept, Sylvia obtiendra ainsi des « travaux » susceptibles d'être développés et présentés sous différentes formes, telles que l'écriture, la parole, la construction ou la représentation scénique. Elle encouragera aussi les élèves à travailler à différents niveaux de difficulté et d'implication en fonction de leur intérêt pour un concept spécifique.

Glossaire

Activités à niveaux multiples :	Activités centrées sur un concept-clef mais pour lesquelles l'enseignant peut mettre en œuvre diverses approches, modes et niveaux d'enseignement et d'apprentissage, au cours d'un seul et même cours.
Analyse d'erreurs :	Manière systématique d'analyser les types d'erreurs qu'un élève commet au cours de son travail.
Apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif :	Techniques destinées à faire travailler les élèves en groupe. Ce type d'activités possède des caractéristiques essentielles telles que : interdépendance positive, interaction mutuelle, mise en commun entre individus et par petits groupes des savoir-faire et des manières de le mettre en œuvre.
Ateliers d'apprentissage :	« Coin » de la salle de cours aménagé pour aider les élèves à approfondir des sujets d'intérêt personnel dans le but de les maîtriser ou d'étendre leur savoir-faire et leur connaissance théorique.
Brainstorming :	Technique permettant aux élèves d'identifier les informations qu'ils ont déjà sur un sujet donné.
Centres d'intérêt :	Concept traduisant le niveau de réceptivité et de motivation d'un élève pour approfondir un sujet, un concept ou une compétence.
Connaissances préalables :	Un lecteur tire le maximum de profit de sa lecture lorsqu'il relie les informations nouvelles à quelque chose qu'il a déjà appris. Le processus de compréhension est plus efficace lorsque le lecteur fait naturellement le lien entre les informations nouvelles et celles déjà acquises.
Contenu :	Ce que l'on enseigne. Ce que l'on attend que les élèves apprennent, sachent, comprennent et fassent.
Contrats d'apprentissage :	Contrat entre l'élève et l'enseignant permettant à l'élève de choisir lui-même ce qu'il devra apprendre, quand il devra le faire et comment le résultat sera évalué.
Diagramme de Venn :	Graphique destiné à comparer et différencier. Deux cercles se chevauchant partiellement matérialisent les ressemblances et les différences.
Différenciation de programmes :	Processus de modification ou d'adaptation du programme tenant compte des différents niveaux de capacité des élèves dans une classe donnée.
Dossiers :	Dossiers ou feuilles de papier assemblées pouvant être employées pour recueillir les travaux des élèves.
Enregistrement :	Méthode systématique pour l'élève comme l'enseignant de conserver la trace de son niveau initial et de ses progrès.
Enseignement :	Concept recouvrant l'éducation, la scolarisation, les cours, l'enseignement ou sa mise en pratique, selon le contexte.
Évaluation des prestations :	Série de tâches accomplies par l'élève afin de faire la preuve qu'il a acquis un concept, un savoir-faire ou un comportement.
Évaluation :	Collecte systématique et synthèse de données destinée à fournir des informations sur l'enseignement et sur l'apprentissage et l'évolution des élèves.
Expérience préalable :	L'expérience personnelle d'un élève quant à son processus d'apprentissage.
Exposés des Élèves :	Exposés réalisés par les élèves qui prennent la responsabilité d'évaluer eux-mêmes leurs progrès au travers de la réaction de l'enseignant et de l'auto-évaluation des élèves.
Indicateur de niveau de connaissances préalables :	Stratégie développée par l'enseignement pour déterminer les connaissances préalables et l'expérience de l'élève en fonction d'un cours donné.
Indicateur du niveau initial :	Point de départ pour un élève dans son apprentissage d'un concept ou d'une compétence.

Intelligences multiples :	Domaines de compétences selon la nomenclature de Howard Gardner, à savoir : expression verbale/linguistique, logique/mathématique, espace/visuel, corps/kinesthésique, musique/rythme, relation à soi, relation aux autres et nature/environnement.
Inventaire des centres d'intérêt :	Outil pouvant être réalisé par l'enseignant, destiné à déterminer les centres d'intérêts des élèves.
Livres à sacs :	Stratégie destinée à permettre aux élèves de fournir ou rassembler des informations à propos de leurs centres d'intérêts et leurs points forts.
Méthodes de présentation :	Éventail de techniques destinées à rassembler et présenter les informations.
Mode d'acquisition :	Éventail des manières de présenter et d'intégrer des informations dans un cours.
Mode d'apprentissage :	Méthode mise en œuvre par l'élève pour acquérir de nouvelles informations : observer, lire, écouter et faire.
Notes anecdotiques :	Brèves descriptions reflétant des aspects importants de l'apprentissage des élèves.
Porte-document :	Manière systématique de rassembler les travaux des élèves permettant à l'enseignant et à l'élève de contrôler les progrès de l'élève.
Prise de notes :	Procédé permettant aux élèves de faire le point sur leurs connaissances en répondant à des questions ouvertes ou en rédigeant de brefs compte-rendus.
Profil d'apprentissage :	Manière de définir les besoins d'un élève en tenant compte de son sexe, ses origines culturelles, son style d'apprentissage, ses préférences linguistiques, ses centres d'intérêts et ses capacités.
Questions diversifiées :	Stratégie pédagogique dans laquelle l'enseignant varie le niveau des questions posées en fonction du niveau d'expérience, des centres d'intérêts et du profil d'apprentissage de l'élève.
Recherche par les Élèves :	Stratégie mise en œuvre par l'enseignant pour l'aider à identifier les centres d'intérêts ou les domaines de compétences communs de ses élèves.
SVA (KWL)	Processus au cours duquel les élèves mettent en commun tout ce qu'ils savent sur un sujet et classent l'information (S). Les élèves listent les questions dont ils voudraient avoir la réponse (V). Les élèves listent ce qu'ils ont appris (A).
Taxonomie cognitive de Bloom :	Une manière de classer divers niveaux de questions allant du niveau de connaissance au niveau d'évaluation.
Tri de mots :	Activité basée sur les principes de l'induction et de la lecture exploratoire. Les élèves doivent étudier et comparer des mots afin de déterminer les caractéristiques communes à beaucoup d'entre eux. Cette stratégie peut être mise en œuvre pour aider les élèves à développer des stratégies de reconnaissance des mots imprimés et analyser les mots non identifiés.

Diagramme de Venn



Références

- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I. Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Campbell, C., Campbell, S., Collicott, J., Perner, D. & Stone, J. (1988). Adapting regular class curriculum for integrated special needs students. *Education New Brunswick Journal*, 3, 17-20.
- Collicott, J. (1991). Implementing multi-level instruction: Strategies for classroom teachers. In G. Porter and D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute.
- The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, adopted by the World Education Forum (Dakar, Senegal, 26-28 April 2000), Paris, UNESCO, 2000.
- Darling-Hammond, L. & Falk, B. (1997). Supporting teaching and learning for all students: Policies for authentic assessment systems. In A. Lin Goodwin (Ed.), *Assessment for Equity and Inclusion: Embracing All Our Children* (51-76). New York: Routledge.
- Forest, M. & Pearpoint, J. (1992). *With a little help from my friends* [Film]. (Columbus, OH: Merrill/Mac-Millan).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gartin, B. C., Murdick, N. L., Imbeau, M. & Perner, D. E. (2002). *How to use differentiated instruction with students with mental retardation and developmental disabilities in the general education classroom*. Arlington, VA: The Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Jarolimek, J. & Foster, C. (1981). *Teaching and learning in the elementary school* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Little, N. & Allan, J. (1988). *Student-led teacher parent conferences*. Toronto: Lugas Productions Limited.
- Ogle, D. M. (1989). The know, want to know, learn strategy. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text* (pp.215-223). Newark, DE: International reading Association.
- Perner, D. (1994, June). Multi-level Instruction. In P. Evans (Chair), OECD/CERI: *Active life for disabled youth – integration in the school*. Symposium conducted at the Government of Spain, Ministry of Education and UNESCO World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain.
- Perner, D. (1997). Supporting the classroom teacher in New Brunswick. In Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD)/Centre for Educational Research and Innovation (CERI), *Implementing Inclusive Education*. Paris: OECD Publications.
- Perner, D. & Stone, J. (1995). *Multi-level Instruction: A curricular approach for inclusion*. Unpublished manuscript.
- Putnam, J.W. (Ed.) (1998) *Cooperative learning and strategies for Inclusion: Celebrating diversity in the classroom* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul, H. Brookes Publishing Company.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Salamanca, Spain, 7-10 June, 1994), Paris, UNESCO, 1994.
- Schulz, J. & Turnbull, A. (1984). *Mainstreaming handicapped students: A guide for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sonbuchner, G. M. (1991). *Help yourself: How to take advantage of your learning styles*. Syracuse, NY: New Readers Press.
- Tomlinson, C. A. (1996). What is differentiated instruction? From an interview with Leslie J. Kiernan. Retrieved July 24, 2004 from <http://www.ascd.org/pdi/demo/diffinstr/differentiated1.html>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Vaughn, S., Bos, C. S. & Schumm, J. S. (2003). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Venn, J. (1880). On the diagrammatic and mechanical representation of propositions and reasonings. *The London, Edinburgh, and Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science*, 9, 1-18.



Changer les méthodes d'enseignement

la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves

Les professeurs du monde entier ont besoin d'être accompagnés dans leur développement professionnel. Dans un grand nombre de pays les professeurs bénéficient en permanence d'un service interne de formation, mais dans d'autres pays l'aide au développement professionnel dans les écoles est faible, voire inexistant. *Changer les méthodes d'enseignement. La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves* a pour but d'aider les professeurs à développer leurs compétences en matière d'enseignement.

Le but de cet ouvrage est de favoriser et de soutenir une éducation inclusive. Les méthodes et exemples présentés peuvent nous aider à donner un meilleur enseignement à l'ensemble des élèves, quelques soient leurs capacités, leurs handicaps et leurs expériences. Les propositions, stratégies et activités d'apprentissage sont là pour vous aider à trouver ce que vous voudriez essayer dans votre salle de classe.

L'Éducation Pour Tous (EPT) signifie que les besoins de TOUS les élèves de la classe doivent être satisfaits ; et pas seulement ceux des élèves qui réussissent à s'adapter à l'apprentissage et à l'enseignement traditionnels. Les professeurs, le personnel administratif et la société au sens large sont dans des positions clés pour mettre en œuvre les objectifs du *cadre d'action de Dakar, L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, tels qu'ils ont été définis lors du Forum Mondial sur l'Éducation en 2000. Les objectifs EPT suivants sont particulièrement importants en matière d'enseignement :

- ☒ Permettre à tous les enfants d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et leur permettre de le suivre jusqu'à son terme (Objectif 2)
- ☒ Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et des adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats (Objectif 3)
- ☒ Améliorer tous les aspects de la qualité de l'éducation (Objectif 6).

Pour que ces objectifs EPT soient atteints, il faut que tous les types d'obstacles à l'éducation soient supprimés. *Changer les méthodes d'enseignement. La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves* donne des outils pratiques sur la manière dont les professeurs peuvent modifier leurs méthodes pour que tous les élèves, avec leurs besoins respectifs, puissent profiter au mieux de leur scolarité.