

2015

2016

Dossier Prévenir les maintiens : quelles alternatives ?

Plan de formation - Module 1 - Cycle 2

Inspection de l'éducation nationale - Circonscription d'Andolsheim



RASED - SEFFECSA
[Janvier 2016]



1- Introduction

PPRE / PPRE de passage / PPRE passerelle, constituent une déclinaison d'un outil à la disposition de l'enseignant pour aider l'élève à mieux réussir. Chacune couvre une étape distincte dans le parcours scolaire de l'élève, se situant pendant l'année scolaire, lors du passage au niveau supérieur ou accompagnant la transition école/collège.

Cet outil met en perspective une démarche constructive, un plan coordonné d'actions autour de l'élève en difficulté qui engagent l'enseignant mais aussi l'équipe pédagogique dans l'analyse des besoins de l'élève et l'élaboration de stratégies d'aides, en classe, dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires, avec le RASED.

Pour rappel, le PPRE est :

- initié par l'enseignant de la classe
- élaboré par l'équipe pédagogique,
- formalisé dans un document qui précise les objectifs, les ressources, les types d'actions, les échéances et les modalités d'évaluation,
- discuté avec les parents,
- présenté à l'élève.

Très nombreux sont les enseignants qui ont déjà élaboré et mis en œuvre un PPRE. (**Voir :**

Annexe 1 « Aider les élèves en difficultés et mettre en place un PPRE », *Portfolio PPRE Groupe départemental PPRE Rhône*). Tout aussi nombreux sont ceux qui ont rencontré des obstacles à différents niveaux :

- dans la difficulté à identifier la ou les difficultés d'apprentissage de l'élève. Sans sous-estimer la dimension complexe des difficultés d'apprentissage et des nombreux facteurs qui contribuent de cette complexité, il s'avère néanmoins précieux d'identifier le plus précisément possible **la nature de la difficulté** rencontrée par l'élève.
- Dans l'élaboration des aides et des aménagements en réponses aux difficultés des élèves.
- Dans l'organisation même des réponses faites aux difficultés des élèves. Les élèves en situation de difficultés bénéficient parfois d'une multiplicité d'aides tant à l'école qu'à l'extérieur de l'école. Parfois **ces aides sont juxtaposées**,

entraînant une difficulté de repérage pour l'enfant. Pour les différents adultes intervenants, on constate parfois une ignorance des actions respectives de leurs partenaires et par conséquent un manque d'articulation, voire de cohérence, et donc d'efficacité dans l'aide proposée.

C'est ici tout l'enjeu du dossier « prévenir les maintiens » : vous apporter des éléments de réponses aux questions qui peuvent vous préoccuper ou à défaut, vous fournir matière à poursuivre et faire avancer votre réflexion. Vous y trouverez des informations, des articles, des outils, issus de travaux d'enseignants, de formateurs mais aussi de recherches dans les domaines de l'enseignement et des neurosciences.

Tous ces éléments ont été sélectionnés dans un objectif double : vous fournir des éclairages qui puissent nourrir votre réflexion et des outils qui puissent vous aider à élaborer une nouvelle démarche.

Des choix ont été nécessaires car il est inenvisageable de trouver l'outil ou la réponse commune à la diversité des situations que vous rencontrez dans vos classes. Il est utopique également de supposer répondre aux besoins de chaque enseignant, vous-même constituant un ensemble de professionnels avec des demandes et des besoins très différents et possédant une expérience singulière sur le sujet.

Il existe aujourd'hui de nombreuses publications qui permettent de mieux comprendre les difficultés de nos élèves, les processus cognitifs en jeu face aux apprentissages, mais aussi les démarches pédagogiques que nous pouvons adopter et leur analyse quant à leur efficacité. L'échantillon retenu dans ce dossier constitue une fenêtre sur cette richesse et vous présente des informations dont les sources proviennent à la fois de France, de Belgique, de Suisse et du Canada.

Aussi, nous vous souhaitons un agréable voyage réflexif au grès des pages...

2 – Le redoublement !!!

2.1 Le redoublement : solution ou illusion ?

Thierry TRONCIN Docteur en sciences de l'éducation, Conseiller pédagogique Adaptation et scolarisation des élèves handicapés, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), (extraits).

Le redoublement constitue la réponse institutionnelle la plus visible (et la plus facile) face aux difficultés d'apprentissage que rencontrent certains élèves. Il **met à jour les grands maux de notre système éducatif** :

- La difficulté de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et la diversité de leur rythme de progression ;
- La difficulté d'établir une réelle coordination entre les différents niveaux d'enseignement ;
- La difficulté de promouvoir l'évaluation formative dans les pratiques pédagogiques des enseignants (pour l'heure, cette dernière est presque exclusivement discriminante).

Enfin, cette décision prend naissance et vigueur grâce à un mode d'organisation des apprentissages relativement rigide, avec un triptyque immuable : la classe d'âge – le programme – l'année scolaire.

Si redoublement et échec sont étroitement liés, il n'en reste pas moins vrai que la notion d' « élèves en (grande) difficulté » est construite par le système scolaire et ses acteurs selon leurs propres critères et procédures d'évaluation. La notion d' « échec à l'école » suppose implicitement de s'attendre à ce que tous les élèves maîtrisent, dans le temps imparti les compétences et les savoirs définis dans les programmes.

Rappelons que l'échec scolaire est aussi l'échec de l'école : la fabrication de l'échec se joue principalement dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'institution scolaire à y parvenir. Si l'échec scolaire est le produit d'un système éducatif dans lequel la fonction de sélection prime sur la fonction de formation, il est cependant un artefact efficace : la notion est en usage courant dans notre système d'enseignement et cet usage produit des effets. Le redoublement signe l'échec scolaire : un élève qui redouble est en échec avéré (un élève qui a redoublé a été en échec), les difficultés d'apprentissage d'un élève sont attestées par un redoublement. Si le redoublement n'invente pas les difficultés d'apprentissage, il les stigmatise, les assortit d'une sanction lourde (refaire un programme annuel à l'identique) et détourne de l'essentiel : une partie des élèves qui passent beaucoup de temps à l'école n'apprennent pas ce qu'ils sont censés apprendre.

Outre le fait qu'une analyse du redoublement doit être intégrée dans une réflexion plus globale sur l'échec scolaire, cette décision rassemble avec force les chercheurs qui soulignent d'une même voix combien les effets négatifs surpassent les éventuels effets positifs tant au niveau individuel que collectif, ce qui produit une grande perplexité, voire de l'incompréhension, dans le corps enseignant.

De multiples travaux de recherche révèlent que les croyances des acteurs liées au redoublement sont nombreuses et fortement ancrées.

La première d'entre elles consiste à penser que tous les systèmes éducatifs ont recours à cette mesure. Or, plusieurs pays, tels que ceux de l'Europe du Nord, l'Angleterre ou le Japon, favorisent la promotion automatique des élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. En outre, la France est l'un des pays européens qui a le plus recours au redoublement (voir le rapport de l'OCDE, « Regards sur l'éducation » 2006) et ce, malgré une baisse significative depuis un quart de siècle.

Le deuxième champ des certitudes a trait aux effets sociétaux du redoublement : y recourir agirait positivement sur le niveau global des élèves et sur les écarts entre les plus forts et les plus faibles. Les dernières études internationales (PISA) montrent qu'il n'y a pas de relation positive entre l'efficacité et l'équité d'un système éducatif et son usage plus ou moins intense du redoublement : les pays adeptes de la promotion automatique sont au contraire parmi les mieux placés dans la conjugaison de ces deux objectifs. De plus, l'estimation du coût économique des redoublements est élevée : en France, les redoublements inhérents à la scolarité obligatoire génèrent chaque année une dépense supplémentaire qui correspond à près de 5% des dépenses consacrées à ce niveau d'enseignement.

Le troisième domaine de croyance concerne les effets individuels du redoublement. La plupart des recherches internationales et nationales (PISA) soulignent qu'en moyenne il n'apporte pas les bénéfices escomptés sur le plan des acquisitions : les redoublants progressent lors de leur année de reprise, mais pas significativement plus que les élèves promus faibles (aux caractéristiques initiales comparables). De plus, cette progression relative moyenne masque des disparités importantes : d'une part, les progressions de certains redoublants sont très faibles, voire inexistantes ; d'autre part, ces progressions ne sont pas homogènes : les domaines initiaux lacunaires (qui ont légitimé la décision de maintien) restent la plupart du temps ceux où les apprentissages se caractérisent par une grande fragilité. Dès lors, en moyenne, le ou les redoublements successifs ne permettent pas aux élèves de combler leur retard du point de vue des apprentissages comparativement aux élèves « à l'heure » (Cf. les évaluations nationales), ce qui a une incidence significative sur le déroulement de leur cursus scolaire ainsi que sur leur diplôme obtenu.

Les conséquences psychologiques sur l'enfant et son entourage d'une telle décision sont réelles (baisse de l'estime de soi et la persévérance dans l'effort, attente moins stimulante de l'entourage...) et relativement peu prises en compte par les décisionnaires. Elles sont d'autant plus fortes que la décision a été précocement vécue dans la scolarité. Le redoublement atteste d'un passé scolaire douloureux : il modifie le regard des enseignants sur l'enfant ou sur l'adolescent (et pas seulement sur l'élève), ce qui participe au processus de discrimination scolaire. Un des aspects les plus méconnus et les plus critiquables de la décision

du redoublement est qu'elle incorpore une part d'arbitraire puisqu'elle ne dépend pas exclusivement du niveau des acquisitions affiché en fin d'année scolaire. Ainsi, pour un élève faible en fin de cours préparatoire, les probabilités de redoubler varient significativement selon la classe, l'école et la circonscription de rattachement. D'autre part, des décisions prises à l'échelon académique ou national, discontinues dans le temps et hétérogènes d'un « territoire » à l'autre, sur lesquelles les élèves n'ont aucune prise, peuvent influencer sur les risques de redoubler qu'encourent ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage sérieuses et récurrentes. Enfin, interfèrent dans les décisions de redoublement des variables individuelles sur lesquelles les élèves n'ont pas de prise, telles que l'âge, le milieu social ou le sexe : « toutes choses égales par ailleurs », les élèves nés en fin d'année civile, plus particulièrement au quatrième trimestre, sont les plus « exposés » à cette décision que leurs pairs.

Suite aux travaux de Duru-Bellat (Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école, Paris, Delachaux & Niestlé, 1988), nous savons que les élèves « moyens faibles » issus de milieux sociaux favorisés sont plus perspicaces dans leurs demandes de maintien situées dans une perspective de stratégie d'orientation ultérieure et plus enclins à s'opposer à une décision de redoublement si elle ne correspond pas à leur projet initial. Le conseil de classe joue un double rôle : il entérine le caractère social des demandes familiales qui conduit à une sorte d'« auto-sélection » et il fonde ses propositions, voire ses décisions, de redoublement à partir de critères mal définis.

Si le redoublement est en quelque sorte une mauvaise solution (une solution peu vertueuse dans le meilleur des cas) à un réel problème, le passage systématique en cours supérieur n'est pas pour autant une décision satisfaisante s'il n'invite pas à une modification significative des pratiques pédagogiques et évaluatives, et ce afin de mieux accepter et de prendre en compte plus efficacement les différences flagrantes et attendues entre les enfants. C'est pourquoi, en référence aux travaux récents, il importe de mieux comprendre l'attachement social et individuel au redoublement sans rendre les enseignants responsables des contradictions du système et sans renoncer à l'idée de rationalité des acteurs sociaux. Nous devons œuvrer pour que la question ne se pose plus en termes dichotomiques (le redoublement ou le non-redoublement) en l'inscrivant dans une réflexion plus large sur la nécessaire prise en compte en continu des différences individuelles. Cette continuité des apprentissages et ces parcours individuels de formation ne peuvent être raisonnablement mis en œuvre ni dans une institution scolaire qui se caractérise fortement par un découpage spatial (des classes), temporel (des années scolaires) et notionnels (des programmes), ni dans un enseignement qui résiste encore (trop) aux pratiques différenciées.

Il est sans doute utopique de penser que des solutions « prêt-à-porter », des dispositifs préconçus ou des outils de remédiation peuvent à eux seuls et systématiquement se révéler efficaces, sans qu'ils soient inscrits dans un contexte d'enseignement donné. Par contexte d'enseignement donné, nous entendons les caractéristiques élèves, familles, enseignants et écoles qui participent à la singularité de chaque lieu d'exercice (du point de vue de l'enfant ou de l'adolescent). La recherche de solutions locales apparaît pertinente à double titre : en premier lieu, elles sont adaptées car tenant compte de la réalité du terrain (ce qu'il est possible d'entreprendre ici et maintenant) ; en second lieu, le fait même d'entreprendre cette démarche peut permettre d'une part de favoriser les échanges entre adultes (au sein de l'école, dans un secteur donné, avec les partenaires extérieurs) et, d'autre part, de modifier les représentations des uns et des autres attachées à la notion d'« élève en difficulté » (et par là même de faire évoluer les pratiques pédagogiques et évaluatives). A ce titre, nous considérons que la persistance du redoublement non seulement relève et révèle un manque d'imagination pédagogique, mais témoigne aussi d'une certaine interprétation des objectifs assignés à (et par) l'école.

C'est pourquoi nous pensons que les formations initiales et continues des enseignants s'enrichiraient à intégrer une réflexion approfondie sur les enjeux du redoublement dont un traitement à la fois spécifique et intégré dans une réflexion plus large peut éclairer la question des (nouvelles) missions assignées aux enseignants et celle de l'organisation de notre système d'enseignement.

2.2 Présentation des principaux constats et recommandations de la conférence de consensus : « Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? »

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/02/Conf_redoublement_synth%C3%A8ses_reco-040215.pdf

2.2.1 Faire reculer le redoublement par une meilleure organisation de l'école plutôt que d'imposer son interdiction totale.

Recommandation du jury : Le recul du redoublement doit passer prioritairement par la mise en place de dispositifs d'aide à la difficulté scolaire au cœur de la classe.

2.2.2 Les freins au recul du redoublement sont pédagogiques mais aussi organisationnels et liés aux représentations sociales.

Selon le jury : les freins qui s'opposent aujourd'hui en France au recul définitif du redoublement sont multiples : des freins pédagogiques (la difficulté à prendre en charge la difficulté scolaire au primaire et au collège), des freins organisationnels (critères de décision du redoublement peu précis, absence d'examens de seconde chance en septembre) et des freins liés à des représentations sociales (le fort attachement des

élèves, des parents et des personnels de l'éducation au redoublement. Ces freins pédagogiques, organisationnels et liés aux représentations sociales appellent donc des solutions selon ces trois dimensions.

2.2.3 Lever les freins pédagogiques du redoublement : prévenir, comprendre et prendre en charge la difficulté dans la classe.

Constat : depuis deux décennies, la difficulté scolaire a principalement été traitée à travers l'adjonction, à côté de la classe ordinaire et souvent sans lien, de dispositifs de remédiation en dehors ou sur le temps scolaire (accompagnement éducatif, accompagnement personnalisé, aide personnalisée...)

Le jury préconise des évolutions scolaires qui touchent directement le fonctionnement de la classe.

Recommandations du jury :

Privilégier l'aide aux élèves en difficultés, au sein de la classe, sur le temps scolaire ordinaire, en accord avec les orientations de la recherche en pédagogie et en didactique.

Développer l'expérimentation du « professeur des apprentissages fondamentaux » ou « professeur de cycle 2 ».

Les moyens de ces recommandations :

Formation continue du « professeur des apprentissages fondamentaux », formation à la gestion de l'hétérogénéité scolaire pour toutes les équipes pédagogiques. Les formations sont organisées sur site pour prendre en compte les spécificités des établissements.

Financement incitatif : les établissements peuvent réinvestir dans les mesures de lutte contre la difficulté scolaire les économies réalisées grâce à la limitation du redoublement dans le cadre de plans pluriannuels.

Organiser la scolarité en cycle de 3 ans, dotés de curriculums pluriannuels, permettant la progression continue et le suivi optimum des élèves.

Une banque de données d'évaluations standardisées est mise à la disposition des enseignants pour son usage en toute autonomie dans leur classe.

Lever les freins organisationnels du redoublement : une meilleure organisation scolaire pour une école plus équitable offrant une seconde chance.

Constat : à la fois par l'absence de seconde chance laissée aux élèves, la France est le seul pays européen avec Malte et le Portugal à ne pas permettre d'examen de rattrapage et par une définition floue des critères de décision du redoublement, l'organisation scolaire en elle-même produit du redoublement qui, de plus, est marqué socialement.

Recommandations du jury :

Développer l'expérimentation d'un examen de rattrapage national en septembre en classes de fin de cycle.

Des écoles d'été en expérimentation : une préparation de trois semaines est organisée pour les élèves les plus en difficulté durant les vacances d'été.

2.2.4 Lever les freins aux représentations sociales : informer/sensibiliser sur les effets pédagogiques et psychologiques négatifs du redoublement.

Constat : enseignants mais parents et élèves (notamment lycéens) demeurent très attachés au redoublement. Tous doivent être sensibilisés à l'inefficacité du redoublement quand l'élève rencontre des

difficultés scolaires, notamment au primaire, et à la prise de risque qu'il constitue, notamment au lycée, dans le cadre de stratégies d'orientation familiales.

Recommandations du jury : faire évoluer les représentations sociales autour du redoublement par la diffusion de la recherche dans le cadre de formation et de sessions d'information :

- en direction des enseignants (formation au dialogue d'orientation avec les parents, une mallette pédagogique pour les chefs d'établissement dans le cadre de réunions de sensibilisation sur le redoublement).
- en direction des parents et des élèves, notamment lycéens (une mallette pédagogique pour les fédérations de parents d'élèves pour l'organisation de réunions de sensibilisation sur le redoublement, l'intégration d'une sensibilisation au redoublement dans la formation des collégiens et des lycéens : sur le parcours individuel de formation, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel).

Voir **VIDEO avec Thierry TRONCIN** « Le redoublement accentuation ou atténuation des inégalités à l'école ? » (Durée 7min14). <http://www.dailymotion.com/video/x2ir2ao>

2.3 « En 2012, 28% des élèves français âgés de 15 ans déclarent avoir déjà redoublé. » Une réglementation assez peu contraignante en France.

Extrait de la conférence de consensus « Lutter contre les difficultés scolaires : Le redoublement et ses alternatives ? »
Partie 1. Le redoublement en France et dans le monde : une comparaison statistique et réglementaire. Décembre 2014, (pages vi – vii) http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/partie_1.pdf

Jusqu'au récent décret d'application de l'article 37 de la loi de 2013 pour la Refondation de l'École de la République du 18 novembre 2014, la législation française apparaissait, comparativement aux autres pays de l'Union européenne, à la fois peu contraignante et, sur de nombreux points, peu précise (Eurydice, 2011). Le redoublement était autorisé en France à tous les niveaux d'enseignement, malgré des politiques timides initiées dès les années 1980 visant à en limiter l'usage. À l'opposé, On trouve une minorité de pays qui pratiquent la promotion automatique, c'est-à-dire qui ne pratiquent pas du tout le redoublement. Entre les deux, un tiers des pays étudiés par Eurydice (2011) a banni le redoublement dans le primaire, au moins dans les premières années (Norvège, Islande, Allemagne, Pologne notamment).

Par ailleurs, Les critères déterminant le redoublement en France étaient, jusqu'au 18 novembre 2014, définis de façons très imprécises par rapport aux autres pays européens. En effet, le redoublement était fondé sur une appréciation générale des performances scolaires des élèves alors que dans la majorité des autres pays européens, des critères très précis, notamment en termes de notation, s'imposent aux écoles. Moins de 25 % des pays de la communauté européenne fondent le redoublement, comme jusqu'alors en France, sur des critères de décision mal identifiés qui laissent davantage de place à des appréciations subjectives et contextualisées.

La décision de faire redoubler était prise collégalement à l'école primaire, ce qui est également le cas dans de nombreux pays. En France, cette compétence revenait au conseil des maîtres tandis qu'au collège et lycée, c'était le chef d'établissement qui, sur proposition du conseil de classe, prenait la décision (comme en République tchèque, au Danemark et en Écosse).

En France, le poids des parents était central par rapport aux autres réglementations européennes. Ils pouvaient en effet faire appel des décisions des établissements scolaires tant dans le primaire que le secondaire.

Dans les classes liées à l'orientation, le redoublement reste accordé en cas de demande des parents lorsqu'il existe un désaccord entre les vœux des familles et les propositions du conseil de classe mais il n'est plus possible désormais de demander ou de proposer le redoublement en premier lieu. Néanmoins, pour les 3^{ème} et les 2^{nde}, les représentants légaux de l'élève ou l'élève majeur, lorsque la décision d'orientation définitive n'obtient pas leur assentiment, peuvent demander le « *maintien dans le niveau de classe d'origine* ».

Depuis le décret d'application du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves, « *le redoublement [ne] peut être décidé [que] pour pallier une période importante de rupture des apprentissages scolaires* ». En application de ce récent décret, le redoublement ne peut intervenir à l'école maternelle. Lorsqu'il est proposé à l'école élémentaire, il doit faire l'objet d'une phase de dialogue conduite avec les représentants légaux de l'élève et peut être assorti d'un dispositif d'aide. La durée passée par un élève dans l'ensemble des cycles de l'école élémentaire peut donc être allongée d'un an, et les représentants légaux de l'élève peuvent former des recours contre les décisions du conseil des maîtres. Dès lors, la décision définitive de passage dans la classe supérieure ou de redoublement, est prise par la commission départementale. Le nombre de redoublement est également limité par niveau d'enseignement.

Le code de l'éducation ne définit pas précisément, en tant que tels, les objectifs non-atteints qui justifient un redoublement mais le récent décret introduit de nouveaux critères d'appréciation, pour le premier degré : « *la continuité des apprentissages au sein de chaque cycle* », et « *l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture* », pour le collège : « *L'évaluation des acquis de l'élève, [est] menée en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour le collège* » et pour le lycée : « *Le conseil de classe est chargé du suivi des élèves, il examine toutes les questions pédagogiques intéressant le suivi des acquis des élèves* ».

Au final, la réglementation du redoublement est restée peu précise par rapport aux autres pays européens et limitait peu son utilisation. La récente évolution législative restreint fortement les possibilités de redoublement même s'il est trop tôt pour dire si ces nouvelles définitions, toujours assez imprécises, vont effectivement réduire voir supprimer cette pratique pédagogique. Le rôle des parents demeure très important puisque ceux-ci peuvent former des recours à tous les niveaux de la scolarité obligatoire. Le fait que le redoublement soit encore en France largement pratiqué s'explique par les représentations sociales positives qu'il véhicule. Mais les croyances attachées à cette pratique pédagogique, chez les enseignants et les parents, ont évolué rapidement sur les dix dernières années. Pourtant, 28 % des élèves âgés de 15 ans en 2012 ont déjà redoublé au cours de leur scolarité, plaçant la France au 5ème rang des pays qui pratiquent le plus le redoublement parmi les 34 pays de l'OCDE.

2.4 « Lutter contre le redoublement, c'est d'abord imaginer et diversifier les moyens de mieux réussir »

Alain Boissinot

La question du redoublement est l'une de celles qui suscitent le plus de passions au sein du système éducatif. Certes, de nombreuses études concluent à son inefficacité, notamment lorsqu'il intervient dans les premiers temps de la scolarité, premier degré ou collège : ce n'est qu'à partir de la seconde que certains redoublements paraissent plus pertinents, lorsqu'il s'agit de corrections de trajectoire en matière d'orientation. Les comparaisons internationales établissent clairement que les pays qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui recourent le moins au redoublement.

.../ Le recours au redoublement est aussi la marque d'une difficulté à imaginer d'autres réponses aux difficultés des élèves. C'est pourquoi on fait ici l'hypothèse que le meilleur moyen de corriger les abus de redoublement est d'aider les enseignants à trouver des alternatives à ceux-ci. On est dans l'esprit des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), conçus depuis la loi d'orientation d'avril 2005 comme un moyen de prévenir les redoublements et non seulement comme une tentative de remédiation après coup.*

**In « La question du redoublement, comment faire avec la difficulté scolaire ? », Alain Boissinot, Recteur de Versailles - Chancelier des Universités, SCEREN CRDP Académie de Versailles.*

3 – A la recherche d'une plus large efficacité pédagogique.

3.1 Pour un enseignement qui fait toute la différence.¹

Au moment de planifier et préparer une séquence d'enseignement et les évaluations, l'enseignant(e) doit rechercher une démarche pédagogique qui est axée sur l'atteinte des résultats d'apprentissage et qui est pertinente, contextualisée, reliée aux autres apprentissages et conviviales pour les élèves. L'apprentissage actif y est encouragé par un enseignement à la fois engageant et stimulant qui vise à soutenir l'élève dans son acquisition des connaissances, habiletés et stratégies, et qui a été conçu de manière à l'amener à surmonter les frustrations que peut lui causer son apprentissage.

Pour cela, l'enseignant(e) doit au préalable rassembler ses connaissances à la fois sur les programmes et sur les élèves considérés en tant qu'**apprenants** afin d'apparier le mieux possible ces deux éléments pour faire ressortir et fournir à l'ensemble des élèves des occasions d'apprentissages qui soient efficaces et adaptées à leurs besoins.

L'apprenant. Le terme vient du Québec et voisine avec celui d'entrepreneur. Il souligne qu'il y a quelque chose "à prendre" et que l'appropriation est nécessaire. L'apprentissage suppose une mobilisation cognitive du sujet car apprendre, c'est toujours extraire la pépite (le savoir) de la gangue (les activités). Il faut se méfier des élèves qui se limitent à l'activité et des pratiques pédagogiques qui ne se sortent pas des activités.

¹ Ministère de l'éducation de la Saskatchewan, Un enseignement qui fait toute la différence, Pratique pédagogique axées sur les élèves de niveaux intermédiaire et secondaire ayant des troubles d'apprentissage. Canada, (2009).

Rassembler des connaissances sur « l'apprenant » suppose que l'enseignant possède quelques indicateurs qui pourront l'alerter sur les difficultés que rencontre l'élève face aux apprentissages et le guider sur les choix à opérer pour mettre en œuvre des aides adaptées.

Qu'est-ce qui peut alerter l'enseignant ?

Lorsqu'il y a un écart défavorable disproportionné entre les habiletés de pensée et de raisonnement de l'élève et ses résultats scolaires, il y a « sous-performance scolaire » (WALCOT-GAYDA, 2004).

L'élève présentant des sous-performances scolaires peut :

- Produire des résultats bien inférieurs aux attentes, considérant l'état de ses habiletés cognitives ;
- Produire les résultats escomptés mais au prix d'effort disproportionnés de sa part, ou au prix d'un grand niveau de soutien de la part de ses parents ou de l'enseignant ;
- Produire des écrits très limités en volume et en qualité, qui ne sont pas représentatifs de l'état de ses connaissances ou habiletés dans une discipline donnée ;
- Montrer de bonnes habiletés pour apprendre à l'aide de supports dont on lui fait la lecture, mais des défis inattendus lorsque vient le temps de comprendre ce qu'il lit par lui-même ;
- Parler avec intelligence et perspicacité de sujets librement choisis, mais avoir du mal à répondre aux questions qui lui sont posées ;
- Montrer sa compréhension de notions lorsqu'on en discute verbalement, mais être incapable de montrer le même niveau de compréhension dans ses réponses à l'écrit dans le cadre des évaluations ;
- Dépenser des efforts démesurés ou prendre beaucoup plus de temps pour faire ses devoirs et ses travaux pratiques que ses camarades ;
- Devoir réduire le nombre de cours suivis à chaque semestre, de manière à pouvoir réussir.

3.2 Observer et rassembler des connaissances sur l'élève : quel apprenant est-il ?

Généralement, l'élève compétent :	Généralement, l'élève ayant des troubles d'apprentissages :
1. Pose des questions en vue de : <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer l'intention et les buts visés par une tâche donnée ; - Etablir un lien entre la tâche et ce qui l'a précédée. 	1. Ne pose pas de question ; il n'a pas tendance à : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vouloir déterminer l'intention d'une tâche à exécuter et ne peut pas accorder d'importance à certains aspects fondamentaux de la tâche, voire critiques de la tâche ; ✓ Etablir un lien entre la tâche en cours et les travaux qu'il a faits précédemment ; ✓ Poser des questions (éventuellement parce qu'il est intimidé – peut-être traite-t-il l'information trop lentement pour suivre le rythme de la discussion ?).
2. Planifie en vue de : <ul style="list-style-type: none"> - Décider des stratégies et organiser son travail dans le temps ; - Découper la tâche ou le problème en élément plus petit ; - Déterminer les habiletés physiques ou cognitives nécessaires pour mener la tâche à bien. 	2. Ne planifie pas , il n'a pas tendance à : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prévoir des stratégies et peut se rabattre sur la première stratégie qui lui vient à l'esprit, ou sur la stratégie qui lui est la plus familière. ✓ Avoir conscience de la nécessité de se fixer des délais d'exécution ou de terminer le travail à temps ; ✓ Voir le travail comme un tout et peut ne pas être capable de le découper en tranches plus faciles à gérer ; ✓ Comprendre les exigences de la tâche ou planifier en fonction d'elles.
3. Surveille : Se reporte continuellement aux questions initiales ou aux objectifs visés de la tâche pour vérifier : <ul style="list-style-type: none"> - Les efforts qu'il a personnellement déployés ; - Les réponses qui ont émergés ; - Ce qu'il a découvert. 	3. Ne surveille pas : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ne se reporte pas aux questions initiales pour s'assurer d'être sur la bonne voie ; ✓ Tend à faire porter ses efforts sur des tâches qu'il préfère au lieu d'adapter ses efforts à l'importance de la tâche à accomplir ; ✓ Peut travailler longuement à une partie du travail qui est sans importance et trop peu à une partie capitale ; ✓ A tendance à ne pas confronter ses réponses à la question initiale.
4. Vérifie : <ul style="list-style-type: none"> - Les progrès accomplis dans la réalisation de la tâche. 	4. Ne vérifie pas : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les progrès accomplis dans la réalisation de la tâche ou pour ajuster le niveau d'effort en fonction de son évolution.
5. Révise : <ul style="list-style-type: none"> - En vue de rajuster le tir des objectifs ; - Ou pour affiner le produit final. 	5. Ne révise pas : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Son produit, ni ses objectifs en cours de route, notamment parce qu'il ne surveille pas ses résultats, ni ne revient sur les exigences de la tâche.
6. S'évalue lui-même : <ul style="list-style-type: none"> - Pour faire une évaluation finale à la fois du produit et de l'exécution personnelle de la tâche demandée. 	6. Ne s'évalue pas : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pour mesurer le produit ou ses résultats personnels ; ✓ Et quand il le fait, son évaluation est souvent irréaliste à savoir, soit trop sévère, soit pas assez.

(d'après Alley et Deshler, 1979; Brown, 1987; Butler, 1998; Graham, Harris et Reid, 1992; Nisbet et Schucksmith, 1986)

3.3 Les facteurs qui ont le plus d'impact sur la réussite scolaire

Une étude de grande envergure menée par MARZANO et WALBERG (2005) a révélé une liste de 28 facteurs qui influencent la réussite scolaire. Les auteurs de ces recherches emploient l'expression « valeurs ajoutée » de l'enseignant(e) pour mettre en évidence la prépondérance de son rôle dans la réussite scolaire des élèves.

L'enseignant(e) a le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves par :

Sa gestion de classe : une bonne gestion de classe favorise l'apprentissage et la réussite scolaire. Harry WONG (2004) a identifié quatre indicateurs simples pour reconnaître une saine gestion de classe :

- les élèves sont à la tâche ;
- les attentes sont claires ;
- le temps d'apprentissage a une durée élevée ;
- le climat de classe est calme, sécurisant et axé sur la tâche.

Sa gestion de l'enseignement et de l'apprentissage : les élèves doivent être le point de départ de la planification des cours. Ainsi, la réussite scolaire est favorisée, puisque l'enseignant(e) :

- tient compte du profil de ses élèves et choisit des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées à leurs styles d'apprentissage ;
- enseigne clairement selon les stratégies qui font en sorte que le contenu thématique est accessible à un grand nombre d'élèves.

L'enseignant(e) propose des tâches en fonction des forces des élèves, ce qui suscite leur intérêt et qui le maintient. Les élèves sont enclins à demeurer à la tâche et la gestion de la classe en est d'autant facilitée. Bref, la motivation des élèves est soutenue.

Sa gestion du curriculum (l'expérience, les acquis de l'élève) : l'enseignant(e) propose des activités d'apprentissage en faisant des liens avec les connaissances antérieures des élèves et en assurant une congruence entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation. Il planifie des activités de révision et de réinvestissement en vue de consolider les apprentissages et de les évaluer efficacement.²

L'enseignant(e) qui propose dans sa classe un cadre bien structuré et bien organisé :

- a une image claire de ce dont sa salle de classe doit avoir l'air pour tourner rondement (et partager cette image avec ses élèves) ;
- élabore des règles de fonctionnement en tenant compte des suggestions des élèves, et les met bien en évidence ;
- affiche bien en vue l'emploi du temps de la journée ;
- donne des indications claires et simples à suivre pour les tâches d'apprentissages et les transitions entre ces tâches ;

² Tiré de COHEN, Vers l'école de la réussite, (1987 et 1995), page 19.

- donne une vue d'ensemble de la leçon pour aider les élèves à se situer dans le cadre plus vaste du programme et à suivre leur progression d'une étape à l'autre ;
- résume la notion à traiter (de nombreux élèves trouvent cette information particulièrement pertinente lorsqu'elle se présente sous forme d'organiseurs graphiques regroupant textes et représentation visuelles) ;
- s'assure que les élèves sont au courant des résultats d'apprentissages visés et de la notion, du savoir considérés comme essentiel à l'atteinte des objectifs d'apprentissages en cours ;
- propose d'autres activités d'apprentissages, aux contenus et objectifs d'apprentissages identiques, mais dont la gradation est adaptée aux besoins de niveaux multiples des élèves ;
- prévoit au programme de la journée des occasions pour les élèves de prendre de courtes pauses ou de se relayer par temps de travail fractionnés (ateliers tournants), sans pour autant nuire à la bonne progression de la leçon ;
- encourage les élèves à prendre des notes écrites sous un même format, en indiquant sur la page la date, l'unité traitée, etc. ;
- encourage les élèves à garder la surface de travail de leur table libre de tout objet ou matériel qui n'a pas un lien direct avec la séance à l'étude ;
- s'assure que les documents distribués aux élèves sont bien organisés et rangés ;
- suit toujours la même démarche pour communiquer les devoirs à faire à la maison et en assurer le suivi (il peut s'agir d'un cahier de texte où sont consignés les révisions à faire, d'un calendrier scolaire ou d'une feuille de devoirs qui respecte le même format ;
- donne suffisamment de temps, avant le fin de la classe, pour que les élèves prennent bien note des devoirs à faire à la maison et pour qu'ils puissent poser des questions sur les travaux à faire et recevoir une réponse détaillée avant de quitter la classe ;
- établit une « routine » quotidienne que les élèves apprendront à connaître et à laquelle ils pourront participer sans trop d'explications, acquérant une plus large autonomie ;
- fournit aux élèves un aperçu du plan de la leçon, les grands points qui la composent, les principales étapes qui vont être traitées échelonnées dans le temps.

Les recherches effectuées sur ce qui est considéré comme un enseignement efficace ont permis de mettre en évidence **plusieurs pratiques d'enseignement ou des pratiques spécifiques** qui ont permis de produire de meilleurs résultats. Ces méthodes pédagogiques ont fait l'objet d'études considérables ces dernières années, tant et si bien qu'il est désormais convenu d'en parler en termes de modèle général d'enseignement efficace.

(Voir encadré page suivante : composantes des interventions efficaces)

COMPOSANTES DES INTERVENTIONS EFFICACES *

(Swanson & Hoskyn, 1998)

- 1. La mise en séquences** : Segmenter la tâche globale en plus petites séquences ou unités. Adapter la difficulté de la tâche au niveau de performance de l'élève. Accompagner l'élève étape par étape.
- 2. Les exercices et la révision** : Planifier les révisions et les exercices en fonction du niveau de maîtrise recherché. Utiliser de manière répétée les outils appropriés pour consolider les apprentissages. Assurer des pratiques répétées et des révisions graduées. Donner des rétroactions quotidiennes. Effectuer des révisions hebdomadaires.
- 3. La segmentation** : Décomposer les habiletés visées en unités plus petites et les ordonner pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.
- 4. le questionnement** : Inciter l'élève à poser des questions, de sorte qu'il s'engage dans un dialogue avec ses pairs ou avec l'enseignant.
- 5. L'échafaudage** : contrôler le niveau de difficulté de la tâche présentée à l'élève, verbaliser les étapes pour résoudre le problème et exprimer à voix haute le suivi de son raisonnement, donner des indices, favoriser la compréhension à l'aide de questions, présenter des activités de courte durée et fournir l'appui nécessaire à sa réalisation, présenter les tâches du facile vers le difficile.
- 6. La technologie** : Faciliter la représentation visuelle de concepts par l'utilisation de technologie multimédias afin d'aider à la représentation mentale d'abstractions ou de schèmes plus complexes à saisir.
- 7. l'enseignement – apprentissage en sous-groupes** : Travailler en petits groupes pour favoriser la discussion entre les élèves et entre ceux-ci et l'enseignant.
- 8. Le support des parents** : Impliquer les parents dans l'aide aux devoirs et aux leçons.
- 9. L'enseignement de stratégies** : l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives encourage l'élève à faire ressortir ses propres représentations, à dégager l'essentiel des éléments d'information, à sélectionner des techniques appropriées de mémorisation, à repérer les séquences et le cheminement logique d'un raisonnement, à réutiliser les connaissances récemment acquises, à comparer les démarches ainsi qu'à situer ses erreurs et en à analyser les causes.

**in « Echec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème » S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier - La Presse de l'Université LAVA (2005), page 46.*

Mon intervention en classe tient-elle compte des caractéristiques de tous les élèves ?

- ☐ J'utilise fréquemment la manipulation d'objets dans les activités d'apprentissages.
- ☐ J'utilise la technologie (TUIC) dans les activités d'apprentissages.
- ☐ J'utilise le questionnement pour vérifier la compréhension des élèves.
- ☐ J'établis un climat de classe qui valorise les différences.
- ☐ J'utilise une gestion de classe adaptée aux élèves en transition.
- ☐ Je favorise la collaboration dans les activités d'apprentissages.
- ☐ J'ai recours à des cartes conceptuelles (cartes mentales / heuristiques) pour soutenir la compréhension.
- ☐ J'accepte qu'il y ait plusieurs stratégies pour arriver à la réponse.
- ☐ Je reconnais le droit à l'erreur.
- ☐ J'apprécie l'humour et le utilise pour favoriser un bon climat de classe.

Pour être efficace, les pratiques d'enseignement :

- aident à surveiller visuellement les comportements des élèves ;
- impriment une orientation générale à la leçon en indiquant dans un langage clair les résultats d'apprentissage visés ;
- donnent l'occasion de récapituler quotidiennement ce qui a été appris ;
- présentent les apprentissages nouveaux et modélisent les tâches à réaliser dans la leçon (n'oubliez pas de « penser tout haut ») ;
- posent des questions ;
- fournissent des occasions de pratique guidée et de pratique autonome ;
- fournissent des occasions régulières et opportunes de donner de la rétroaction aux élèves ;
- permettent de s'assurer que chaque élève a atteint les résultats d'apprentissages visés ;
- soulignent et félicitent fréquemment les élèves pour leur bon travail.

(Bender, 2002 ; Swanson, 2001 ; Swanson et Deshler, 2003)

Swanson & Hoskyn (1998) précisent que parmi les interventions efficaces auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, le contrôle du niveau de difficulté d'une tâche ou échafaudage, le recours à l'enseignement en petit groupe et le questionnement de l'enseignement constituent celles ayant le plus d'impact. Bien que ces composantes à elle seules ne puissent garantir totalement le succès des interventions auprès des élèves en difficulté, elles méritent une attention particulière.

Pour soutenir la motivation des élèves : voici des pistes qui ont fait leurs preuves auprès des élèves.

1. Croire en leur capacité de réussir.
2. Enseigner aux élèves la relation entre l'effort et le succès dans l'accomplissement des tâches.
3. Favoriser une orientation vers l'apprentissage plutôt que vers la performance et la compétition.
4. Reconnaître l'effort que les élèves mettent à la tâche : fournir des commentaires positifs.
5. Développer les compétences plutôt que la seule accumulation de connaissances.
6. Planifier des tâches authentiques en collaboration avec les élèves.
7. Donner de la rétroaction tout le long des activités.
8. Morceler le travail ; l'effort à y accorder semblera moins exigeant.
9. Assigner aux élèves une activité facile entre deux activités plus difficiles ou exigeantes en termes de mobilisation cognitive.
10. Être un modèle pour les élèves par l'enthousiasme que l'on manifeste soi-même pour l'apprentissage.

(source : style d'apprentissage et stratégie d'enseignement, FARE, 2004)

4 - Différentes pratiques & démarches pédagogiques pour un enseignement efficace.

Lorsqu'on estime que ce sont nos élèves qui sont le point de départ de notre planification de cours, et non pas la matière à enseigner ou les manuels scolaires, nous reconnaissons l'importance de connaître les besoins et les préférences de nos élèves en matière d'apprentissage pour pouvoir y satisfaire au moyen de diverses options offertes en classe. La plupart d'entre nous faisons déjà cela, à des degrés différents. S'informer davantage au sujet de la différenciation pédagogique nous aidera à approfondir des méthodes qui sont déjà efficaces.

La différenciation:

c'est possible!

Daphnée Constantin Raposo

Bleus, verts, marron, des vingt-quatre paires d'yeux qui regardent l'enseignant, aucune n'a le même éclat, la même nuance. Blonde, noire, châtain, aucune de ces petites têtes n'a les mêmes représentations du monde, les mêmes conceptions des choses. Grands, petits, moyens, aucun de nos élèves n'a le même point de vue. C'est une évidence, tous sont différents... et pourtant l'école veut gommer cette richesse, en faire des clones tous égaux. Utopie!

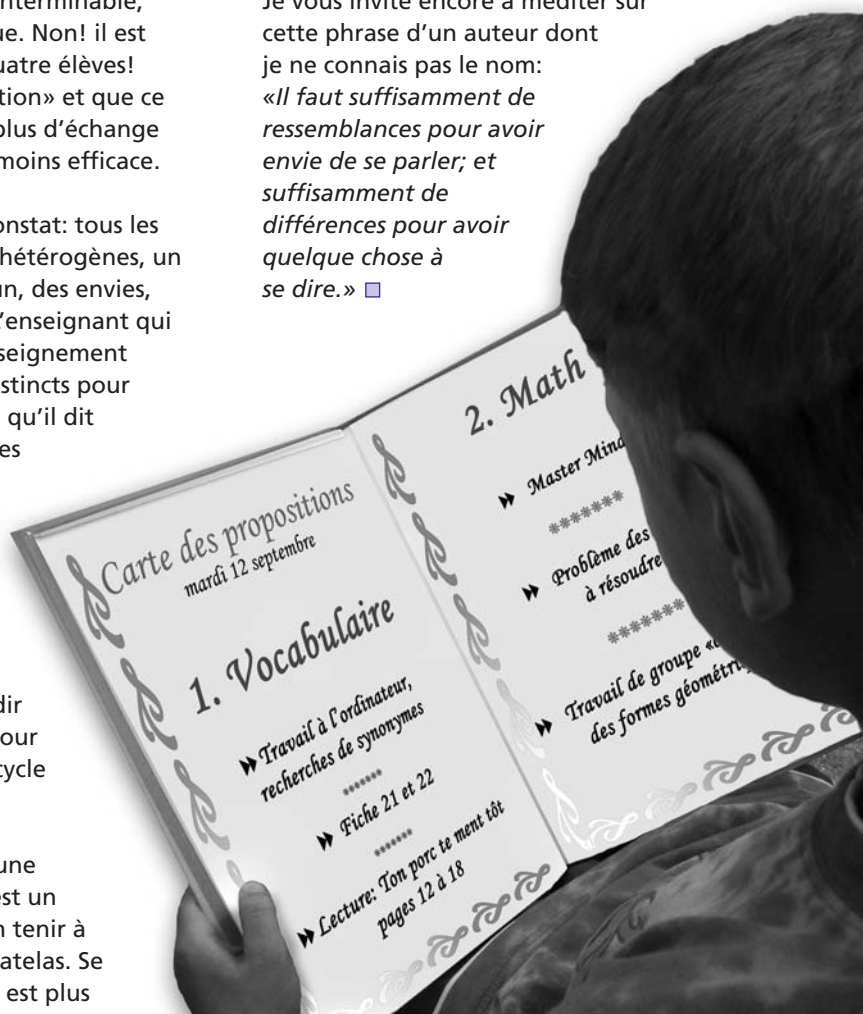
Alors, parlons de différenciation: voilà un mot qui sonne bien, qui reflète le respect; un mot qui irait de soi, si ce n'était toutes les fausses peurs qu'il véhicule. En effet, un travail différent pour chaque enfant équivaut à un temps de préparation interminable, suppose une organisation démoniaque. Non! il est impossible de le réaliser avec vingt-quatre élèves! Sauf que cela s'appelle «individualisation» et que ce n'est pas le plus judicieux car il n'y a plus d'échange avec les pairs donc un apprentissage moins efficace.

La différenciation, c'est d'abord un constat: tous les élèves sont différents, ont des acquis hétérogènes, un mode d'apprentissage propre à chacun, des envies, des besoins, des intérêts divergents. L'enseignant qui en tient compte, propose donc un enseignement varié, utilise des angles d'approche distincts pour une même matière. Il parle et écrit ce qu'il dit pour favoriser autant les visuels que les auditifs. Il diversifie ses stratégies, alterne le frontal, le travail de groupe, le travail individuel. Chaque enfant reçoit le même matériel, la même fiche, seulement l'enseignant a prévu des moyens d'aide pour les plus lents, ainsi que des possibilités de revoir, d'approfondir la même matière d'une autre façon pour les plus rapides. Le travail se fait par cycle et les interactions sont nombreuses.

Reconnaître que les différences sont une immense richesse, en faire l'éloge, c'est un premier pas du côté de l'éthique. S'en tenir à cela c'est garder un trésor sous son matelas. Se lancer sur le chemin méthodologique est plus sinueux. Remettre en cause l'organisation du travail, les moyens utilisés afin de convenir à un

maximum d'élèves. Organiser les interactions les plus fécondes, inventer les situations pédagogiques les plus propices à l'apprentissage. Refuser l'échec scolaire en osant choisir les objectifs dont les enfants ont besoin à des moments précis. Se poser continuellement des questions, changer fréquemment afin de satisfaire chacun. C'est aussi vaincre des peurs, faire le deuil de routines sécurisantes, être souple et ouvert. Un vrai défi à relever que d'utiliser la différenciation dans sa classe. Il faut y croire très fort pour que ce trésor brille de mille feux. Oui, la différenciation comme ça, c'est possible!

Je vous invite encore à méditer sur cette phrase d'un auteur dont je ne connais pas le nom: *«Il faut suffisamment de ressemblances pour avoir envie de se parler; et suffisamment de différences pour avoir quelque chose à se dire.»* ■



La différenciation est à distinguer de l'individualisation.

Qu'est-ce que la différenciation pédagogique?

Ce que les experts et les expertes en disent

Plusieurs chercheurs et chercheuses et pédagogues se sont penchés sur la différenciation pédagogique. Les points de vue varient d'un expert ou d'une experte à l'autre, mais il y a un lien commun : l'élève doit être au cœur des apprentissages.



Selon **Carol Ann Tomlinson**
(Professeure à l'Université de Virginie) :
www.ascd.org

« La différenciation est une approche organisée, souple et proactive qui permet d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage pour atteindre tous et toutes les élèves, et surtout pour leur permettre de progresser au maximum. Dire que la différenciation pédagogique est « une approche organisée » laisse entendre que cette approche ne laisse pas l'apprentissage au hasard. Elle est pensée, réfléchie. Pourtant, elle est « souple et proactive » pour s'adapter aux besoins variés et changeants des élèves. Le but visé, il convient de le rappeler, est le progrès de l'élève. »



Selon **Sabine Laurent**
(Département de recherche en mathématiques à l'Université Montpellier)
ens.math.univ-montp2.fr/SPIP/laurent-sabine

« La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs d'enseignement. »



Selon **A. De Peretti** (Docteur ès-lettres et sciences humaines, département de Psychologie de l'éducation à l'Institut national de recherche)
francois.muller.free.fr/diversifier/peretti.htm

« La pédagogie différenciée est une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie. Devant des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive... Le travail en équipe devient une obligation de service, l'enseignant ou l'enseignante ne peut rester isolé. »



Selon **Philippe Meirieu**
(directeur de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon)
www.meirieu.com/

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. »



Selon **La numératie en tête de la 7^e à la 12^e - Rapport du Groupe d'experts pour la réussite des élèves** :
www.edu.gov.on.ca

« L'enseignant ou l'enseignante doit observer ses élèves pour déterminer les meilleurs ajustements possibles à l'instruction qui leur sera donnée. Il semble évident que, lorsque l'enseignant ou l'enseignante donne le même enseignement à tous et à toutes de la même façon, les probabilités de rejoindre chacun ou chacune d'entre eux efficacement sont faibles. »



Selon **Howard Gardner**
(Professeur à la faculté d'Éducation à l'université Harvard)
www.howardgardner.com

« La pédagogie différenciée s'inspire de la théorie des intelligences multiples » pour atteindre tous et toutes les élèves ». Planifier chacune de ses interventions pédagogiques en tenant compte de chacune des intelligences multiples. Gardner (1983) croit que la pédagogie différenciée incite l'élève à être actif ou active dans son apprentissage en l'encourageant à collaborer avec les autres apprenants et apprenantes. Les élèves de profils semblables peuvent aller plus loin dans leur apprentissage et les élèves de profils différents sauront mieux comment s'aider dans leur apprentissage en étant plus tolérants de leurs différences. »



Selon **le Conseil supérieur de l'éducation du Québec** :
www.cse.gouv.qc.ca

« La pédagogie différenciée est une démarche qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative. »



Selon **Philippe Perrenoud**
(Professeur à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation à l'Université de Genève)
francois.muller.free.fr/diversifier/perrenou.htm

« Différencier, c'est placer régulièrement chaque élève dans une situation optimale et de la ou de le confronter aux situations didactiques les plus fécondes pour elle ou lui. »



Selon **Roch Chouinard** (Professeur titulaire et vice-doyen à la faculté des Sciences de l'éducation - psychopédagogie et andragogie à l'Université de Montréal)
motivation.aquops.qc.ca/cgi-bin/WebObjects/ZoomMotivation

« La différenciation pédagogique, parce qu'elle prend en compte que les élèves n'ont pas tous et toutes les mêmes goûts, les mêmes besoins et les mêmes acquis, est de nature à agir positivement sur l'engagement et la persévérance des élèves. »



« Plutôt que de parler de “pédagogie différenciée” ou de “différenciation pédagogique” qui risque de renvoyer exclusivement à la mise en place d’activités et(ou) d’organisations différentes, il pourrait être préférable de parler de “gestion des différences” ou de “gestion de l’hétérogénéité”. »

Michel MANTE, in l'Educateur, 9/2007. www.revue-educateur.ch

La différenciation pédagogique

Ce que c'est...	Ce que ce n'est pas ...
La recherche constante de façons différentes de présenter un même contenu d'apprentissage.	Une finalité : la différenciation pédagogique est plutôt un moyen.
L'utilisation d'activités variées en s'appuyant sur des profils d'apprentissages différents.	Une doctrine, car elle ne fournit ni méthode ni solutions pédagogiques toutes faites.
La prise de conscience qu'il existe d'autres méthodes pour apprendre que celles qui sont familières.	Une pédagogie qui s'adresse à des élèves idéales et idéaux dont rêvent les pédagogues ; la différenciation pédagogique est une pédagogie qui est pragmatique et qui vise des ajustements ici et là pour accommoder les élèves tels qu'elles et ils sont.
Le recours à des méthodes de travail et à des techniques que l'on varie très souvent.	Le « différencialisme » qui aboutit à un enseignement individualisé.
L'atteinte d'objectifs personnels et scolaires de valeurs égales par des voies différentes.	Le respect des rythmes et des styles d'apprentissages à chaque instant ; la différenciation pédagogique en tient compte dans la pratique chaque fois que cela est possible.

(Adapté de J. CARON. 2002.)

En classe, «profitez» des différences!

S. Hoeben

Dans un premier temps, lors de formations sur ce thème, les participants confondent «différenciation», «diversification», «remédiation» et «individualisation»... Plus que des mots, ces concepts reposent sur des réalités différentes. Ensuite, lorsque le sens se clarifie, les enseignants expriment un besoin d'exemples concrets. Voici les deux objectifs de cet article... Ce sera évidemment trop court mais comme en classe, on ne fait pas ce que l'on veut!

Qu'est-ce que la différenciation?

Je dévoile... 😊 😊 😊

Depuis plus de 20 ans, la définition de ce concept flou évolue. Je m'appuie sur Jacqueline Caron¹ et d'autres² pour vous en proposer une qui synthétise la pensée de collègues et moi-même³:

«La différenciation est une recherche de cohérence et d'adéquation entre l'apprentissage de chaque élève et l'évaluation formative des enseignants. Cette dynamique – liée à la responsabilité de la profession – repose sur deux dimensions: éthique et méthodologique.»

Il s'agit donc autant d'un état d'esprit que d'un ensemble d'outils pédagogiques propices au développement optimal de chaque personne. La difficulté réside donc à ne pas s'enfermer soit dans une vision purement philosophique, soit dans une vision techniciste.

Profiter des différences est une solution plus riche que d'essayer de les annuler...

La plupart d'entre nous, enseignants de bonne volonté, avons été formés dans une logique d'uniformisation. Le programme, identique pour tous, ainsi que les objectifs opérationnels «A la fin de la leçon, 80% des enfants seront capables de...» conduisent la pensée et l'action de l'école vers une standardisation et les amènent à combattre les différences...

Aujourd'hui, les missions de l'école ont changé et il s'agit de former, instruire et éduquer un maximum d'élèves... En Communauté française de Belgique, voici les deux premières missions inscrites dans la loi pour tous les enseignants:

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- 3°... et 4°

Il s'agit donc d'une révolution culturelle... à construire en douceur... PARADOXE!!!



Et si on supprimait les confusions? Je détricote... ☺ ☺ ☺

	Particularité	Lien avec les autres concepts
Différenciation	Ce concept n'est pas encore stabilisé. Il se définit par une dimension éthique et méthodologique. Plusieurs auteurs utilisent les termes de «état d'esprit», «philosophie», «projet d'émancipation».	Il les englobe tous... Pour réaliser une pédagogie différenciée, les autres sont des outils méthodologiques à son service...
Diversification	Certains auteurs proposent les termes «différencié, varié, diversifié» avec des nuances entre eux... Cependant, il s'agit principalement d'être capable de modifier son action pédagogique par des situations, consignes, groupements, démarches... diverses! Avez-vous beaucoup d'outils dans votre boîte méthodologique?	<i>Il est impossible de s'en passer pour différencier. En effet, si un enfant est bloqué dans un travail individuel, il est intéressant de lui proposer un travail en duo ou en groupe... L'enseignant diversifie son type de groupement... Il en va de même dans l'équilibre d'une leçon, d'une journée, de... Les enseignants eux-mêmes apprécient la diversification dans une journée de formation.</i>
Remédiation	A l'origine, c'est presque le synonyme de différenciation. Il s'agissait de créer un dispositif pour remettre l'enfant à flot afin qu'il puisse ensuite suivre à nouveau le programme... Il va à «l'hôpital»... Souvent, c'est une heure ou deux qui sont organisées à cet effet...	<i>Il est toujours utile de prévoir dans un programme des temps de remédiation. En effet, certains enfants en apprentissage ont besoin de moments privilégiés et en petits groupes pour apprendre... Cependant, la différenciation réduit en principe les besoins de remédiation des apprenants...</i>
Individualisation	A l'origine, on peut penser au préceptorat. C'est une pratique qui laisse croire que si on s'occupe d'un enfant à la fois, il sera mieux suivi et il apprendra mieux! Rien n'est moins sûr!	<i>L'individualisation reste un moyen important pour favoriser l'apprentissage de tous... En effet, il est utile pour les introvertis (et pour les autres) de se concentrer individuellement sur une tâche avant un travail de groupe. Ou encore, il est indispensable, lorsqu'on a terminé une tâche, de favoriser la mise en mémoire en demandant à chacun d'écrire individuellement ce qui reste dans sa tête, ou les infos importantes...</i>

Vous voulez quelques exemples concrets?

Je propose... ☺ ☺ ☺

Tous ces exemples reposent (entre autres) sur la définition et sur deux principes inéluctables:

- Arrêter de confondre «enseigner» et «apprendre»!
- Ne plus enfermer les enfants dans ses propres connaissances car ils sont nés à une autre époque que la nôtre!

Il s'agit alors pour chaque enseignant de prendre distance avec le programme (souvent trop important) et de laisser de la place à l'expression de chacun...

Pour être plus concret encore, j'aborde 3 moments didactiques (cf. page suivante).

Si vous voulez aller plus loin que le bout de votre... ? Je rigole... ☺ ☺ ☺

Après cette petite introduction, je vous conseille de vous documenter comme moi en lisant quelques ouvrages de qualité:

- Caron, Jacqueline (2003). *Apprivoiser les différences, guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, Les Editions de la Chenelière, Erasmé.
- Guillaume, Léonard & Manil, Jean-François (2006). *De la remédiation à la différenciation. La rage de faire apprendre...* Paris, Jourdan Editeur.

- Perrenoud, Philippe (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, ESF.
- Przesmycki, Halina (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris, Hachette.
- Zakhartchouk, Jean-Michel (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris, INRP.
- Stordeur, Joseph (1996). *Enseigner et/ou apprendre*. Bruxelles, De Boeck.

Ah oui, j'oubliais... La différenciation nécessite une bonne dose d'humour, d'humilité et d'humanité... Riez, admirez et communiquez avec les êtres humains qui vous sont confiés! Vous serez alors sans doute un prof dont ils se souviendront!

Notes

- ¹ Apprivoiser les différences.
- ² Voir la fin de l'article.
- ³ Livre à paraître en 2008.

l'auteur

Stéphane Hoebe.
Consultant indépendant en Education et en Ressources humaines. Ce formateur belge a notamment donné cet été un cours sur la différenciation dans le cadre de la formation continue des enseignants à la HEP-Vs.

Le début de leçon	
Actions	Motivations
Annoncer le sujet de la leçon et la compétence à développer.	Certains enfants ne se mobilisent que s'ils connaissent le but. De plus, beaucoup confondent «tâche» et «objectif». Ils font ce qu'on leur demande mais ne comprennent pas pourquoi et ne mettent que très peu d'éléments en mémoire...
<i>Toujours écrire les consignes au tableau sur une affiche...</i>	<i>Pourquoi tous les cerveaux s'arrêteraient-ils en même temps pour vous écouter? De plus, cela favorise l'autonomie des élèves qui demandent toujours de répéter.</i>
Laisser le temps de la découverte du matériel et de la consigne, permettre de poser des questions (même si l'on n'y répond pas explicitement).	Certains enfants sont introvertis et ont besoin qu'on leur laisse du temps avant de s'engager dans une tâche. Un espace de parole permet aussi de se rassurer.
<i>Dans un cahier que l'on peut intituler «recueil de réflexions», faire exprimer le déjà-là ou les hypothèses sur le contenu.</i>	<i>L'activation des connaissances antérieures ou l'expression de son questionnement favorise pour chaque apprenant la mise en pensée mais permet aussi à l'enseignant d'évaluer les besoins et les ressources de ses élèves.</i>

Ce ne sont évidemment que quelques exemples... qui ne prennent sens que si on poursuit la réflexion sur la période suivante.

Durant la leçon	
Actions	Motivations
Dire ce qui est correct pour y puiser du positif et continuer à investir.	Toujours montrer les réussites pour favoriser la construction d'une image positive de soi mais également pour que l'apprenant transfère les éléments porteurs dans les autres tâches.
<i>Apporter des exemples ou des contre-exemples.</i>	<i>Les enfants se trouvent parfois perdus. Il est utile de prévoir, à disposition de celui qui en a besoin, des outils de relances: des exemples pour les enfants qui sont plus «généralisants» et des contre-exemples pour les cerveaux «discriminants».</i>
Apporter un élément qui appartient aux compétences sollicitées.	Souvent dans une leçon, des enfants rencontrent un problème avec un pré-requis... Pourquoi ne pas leur donner l'information puisque ce n'est pas l'objet de la leçon?
<i>Prévoir des relances pour les «plus forts», par exemple en leur demandant de préparer des situations semblables ou de nouvelles situations.</i>	<i>Trop souvent, on a tendance à croire que la différenciation existe pour les plus faibles. NON, il s'agit d'adapter son action à tous, non pas pour réduire les écarts, mais pour «nourrir» chacun.</i>

A nouveau, ce ne sont évidemment que quelques exemples... qui ne prennent sens que si on poursuit la réflexion sur la période suivante.

A la fin de la leçon	
Actions	Motivations
Regarder l'évolution de l'élève plutôt que le produit, le résultat...	L'école sert-elle à reconnaître les plus forts et à les féliciter ou à développer les compétences de chacun? De plus, est-ce normal d'être jugé de la même façon que les autres si j'ai un «handicap» ou un «avantage»?
<i>Ecrire (dessiner, représenter...) quelque chose de nouveau qu'il a appris ou ce qui a été confirmé... par l'activité ou encore répondre aux questions ou aux hypothèses qu'il avait formulées au début.</i>	<i>Il s'agit de mettre en œuvre une dynamique d'évaluation formative qui permet à l'apprenant de prendre conscience de l'écart entre le début et la fin. On développe par conséquent de la motivation intrinsèque.</i>
Prévoir une séance d'entraînement pour les plus avancés et un tableau pour s'inscrire à une remédiation ou à une nouvelle séance d'apprentissage...	Inclure chaque leçon dans une séquence est essentiel. L'apprenant doit savoir qu'il y aura plusieurs leçons autour de la compétence et qu'il sera prévu des actions particulières pour tous: gazelles, bœufs, éléphants... 😊

EXEMPLES DE PREUVES TIRÉES DE RECHERCHES QUI APPUIENT LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Vous trouverez ci-bas des résultats de recherches ayant trait à l’importance et à l’efficacité de la différenciation pédagogique.

PRINCIPES DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	RECHERCHE
Les différents types d’apprentissage ont un effet important sur la réussite de l’élève.	« Lorsque le personnel enseignant reconnaît la diversité des élèves en ce qui concerne leur manière de se percevoir et d’apprendre et lorsque cette reconnaissance est traduite dans la manière d’enseigner, les élèves découvrent de nouvelles façons créatives de résoudre des problèmes, de connaître le succès et de devenir des apprenants à vie. » (Ferguson et al, 2005)
Le niveau de préparation de l’élève détermine le début de l’apprentissage.	« Nous savons que les élèves apprennent mieux lorsque les activités d’apprentissage les obligent à dépasser légèrement leur zone proximale de développement. Lorsque les élèves continuent à développer leur compréhension de concepts ou d’habiletés déjà acquises, ils ne font pas ou peu de nouveaux apprentissages. Par contre, si les activités d’apprentissage dépassent de beaucoup leur zone proximale de développement, ils se frustrerent et apprennent peu. » (Howard, 1994 ; Vygotsky, 1962)
Un milieu d’apprentissage respectueux et sécuritaire est essentiel à la réussite de l’élève.	Le comportement de l’élève à l’école est intimement lié à son sentiment d’appartenance, à ses liens avec le milieu scolaire et à ses relations avec ses pairs et le personnel enseignant de l’école. (Schonert-Reich, 2000)
Des attentes élevées de réussite générale vont de pair avec des tâches qui comportent un degré élevé de défi pour l’élève.	« Lorsque les objectifs d’apprentissage sont précis, que la rétroaction est pertinente et que les défis et les activités d’apprentissage sont équilibrés, les élèves vont s’engager à fond dans leur apprentissage. » (Csikszentmihalyi, 1997)
Les apprentissages essentiels peuvent être efficacement présentés sous diverses formes.	On est surpris par les recherches qui démontrent qu’un enseignement qui recourt aux moyens visuels et théâtraux obtient un rendement supérieur à l’enseignement verbal en ce qui concerne le pourcentage d’informations retenues par l’élève une année après la fin de son apprentissage. (Rapport de Marzano, 2003 sur une recherche effectuée par Nuthall)

4.5 La différenciation pédagogique : quelques explications...concrètes

« La pédagogie différenciée **est une démarche** qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyen d'enseignement et d'apprentissage ... » Conseil Supérieur de l'Education Québec.

« Différencier, c'est **organiser les interactions et les activités d'enseignement** de façon telle que **chaque élève se trouve**, aussi souvent que possible, **dans des situations d'apprentissages fécondes pour lui** »

Philippe PERRENOUD



Schéma présentant les principaux aspects de la différenciation pédagogique

Valeurs fondamentales

Égalité

Implique que tous les élèves ont des chances égales de démontrer les apprentissages réalisés, et ce, tant dans la façon dont ils sont formés que dans le jugement porté sur leurs apprentissages.

Justice

Une évaluation juste respecte les droits et fait appel à l'égalité et à l'équité.

Équité

Implique que l'on tienne compte des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes et que l'on se garde d'introduire un biais de quelque nature que ce soit.

QU'EST-CE QUE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE?

« La différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. C'est une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage. »¹

Pourquoi?

Pour répondre à l'hétérogénéité de la classe afin d'amener chaque élève le plus loin possible sur le plan de ses apprentissages en tenant compte de son potentiel.

ZPD

Zone proximale de développement

Pour qui?

Pour les élèves ayant différentes façons d'apprendre

Pour des élèves ayant différents rythmes de travail

Pour les élèves doués

Pour les élèves ayant des besoins particuliers

Flexibilité pédagogique

Adaptation ou modification

Différencier quoi?

Contenus

Sur quoi la tâche va porter

Structures

Les modalités d'organisation de la tâche

Processus

Le comment de la tâche

Productions

Les produits ou résultats de la tâche

¹ Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 27.



Différencier pour qui?

Pour tous

Pour les élèves ayant
différentes façons
d'apprendre

Quels types d'intelligence
ou styles d'apprentissage
sont présents dans ma
classe?

Pour les élèves ayant
différents rythmes de
travail

Quels outils ai-je proposés
pour qu'ils effectuent la
tâche dans un délai
raisonnable?

Pour les élèves doués

Quels types
d'enrichissement ou de
défis ai-je proposés?

Pour les élèves ayant
des besoins
particuliers
(Élèves HDAA)

Quelles sont les difficultés
ou incapacités marquées
des élèves (situation de
besoin)?



Schéma présentant les principaux aspects de la différenciation

Différencier quoi?

Dispositifs de différenciation

Contenus

Ce sur quoi la tâche va porter.

La différenciation des contenus réfère au Programme de formation, au matériel didactique, aux sujets qui soutiennent l'apprentissage et au niveau de complexité.

Structures

Ce sont les modalités d'organisation de la tâche.

On entend par structures la manière dont on organise le déroulement d'une situation d'apprentissage par l'organisation du temps, des lieux, des regroupements d'élèves et par le choix des ressources matérielles.

Processus

C'est intervenir sur le « comment » de la tâche.

Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu de cheminements différents qui reposent, entre autres, sur les rythmes d'apprentissage et les stratégies.

Productions

Ce sont les produits ou résultats de la tâche.

C'est le choix du véhicule de communication pour démontrer l'apprentissage des élèves (débat d'idées, journal de bord, document électronique, blogue, portfolio, etc.).



Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline

Précolaire

Contenus	Structures	Processus	Productions
« La différenciation des contenus réfère au Programme de formation et au matériel didactique qui soutiennent l'apprentissage et au niveau de complexité. » ¹	« On entend par structures la manière dont on organise le déroulement d'une situation d'apprentissage par l'organisation du temps, des lieux, des regroupements d'élèves et par le choix des ressources matérielles. » ¹	« Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu de cheminements différents qui reposent, entre autres, sur les rythmes d'apprentissage et les stratégies. » ¹	« C'est le choix du véhicule de communication pour démontrer l'apprentissage des élèves (débat d'idées, journal de bord, document électronique, blogue, portfolio, etc.). » ¹
¹ Caron, J. (2003). <i>Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles</i> . Montréal : Les Éditions de la Chenelière.			
Objectif <ul style="list-style-type: none"> Proposer, pour une même tâche, des présentations variées. Matériel didactique <ul style="list-style-type: none"> Illustrer les consignes et les procédures. Aérer les documents papier. Utiliser des ressources numériques variées : <ul style="list-style-type: none"> tableau numérique interactif; logiciel de présentation, de traitement de texte, de dessin; vidéo; idéateur; etc. Niveau de complexité (contrôlabilité) <ul style="list-style-type: none"> Diminuer ou augmenter le nombre d'actions de motricité fine ou de motricité globale. 	Aménagement de la classe <ul style="list-style-type: none"> Varier les regroupements : <ul style="list-style-type: none"> seul, en dyade, en trio, en grand groupe, selon les besoins, en atelier. Créer de nouveaux espaces : <ul style="list-style-type: none"> coin de retour au calme, coin de motricité globale, coin de motricité fine. Outils <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des outils pour gérer le temps : <ul style="list-style-type: none"> sablier, chronomètre, trotteuse de l'horloge. Fournir des outils variés : différents formats de ciseaux, de crayons, etc. Prévoir un tableau de programmation. 	Stratégies pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> Anticiper les difficultés pour faire prendre conscience à l'élève de ce qui sera facile. Permettre à l'élève de varier l'ordre de réalisation. Inciter l'élève à cocher ses réalisations au fur et à mesure. Tenir compte des différents styles d'apprenants : <ul style="list-style-type: none"> faire un travail avec de la musique douce, utiliser son corps pour illustrer un objet ou une forme. Outils <ul style="list-style-type: none"> Fournir un aide-mémoire séquentiel et illustré. Faire utiliser le tableau numérique interactif pour sélectionner la planification à l'aide de pictogrammes. Utiliser un idéateur comme aide-mémoire. 	Productions <ul style="list-style-type: none"> Varier les types de production : <ul style="list-style-type: none"> une saynète, un spectacle de marionnettes, un album photo, une création musicale. Varier les outils de production : <ul style="list-style-type: none"> appareil photo numérique, caméra numérique, ordinateur, logiciel de dessin, logiciel de son, tableau numérique interactif, magnétophone, costume, marionnette, instrument de musique, matériel de science. Modes de communication <ul style="list-style-type: none"> Accompagner l'élève dans sa présentation : <ul style="list-style-type: none"> le questionner durant sa présentation, lui permettre d'utiliser un support visuel, lui permettre de s'enregistrer.



Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline

Français

Contenus	Structures	Processus	Productions
« La différenciation des contenus réfère au Programme de formation et au matériel didactique qui soutiennent l'apprentissage et au niveau de complexité. » ¹	« On entend par structures la manière dont on organise le déroulement d'une situation d'apprentissage par l'organisation du temps, des lieux, des regroupements d'élèves et par le choix des ressources matérielles. » ¹	« Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu de cheminements différents qui reposent, entre autres, sur les rythmes d'apprentissage et les stratégies. » ¹	« C'est le choix du véhicule de communication pour démontrer l'apprentissage des élèves (débat d'idées, journal de bord, document électronique, blogue, portfolio, etc.). » ¹
¹ Caron, J. (2003). <i>Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles</i> . Montréal : Les Éditions de la Chenelière.			
Objectifs <ul style="list-style-type: none"> Choisir les apprentissages à réaliser (ex. 5 au quotidien). Proposer, pour une même tâche, des textes variés. Matériel didactique <ul style="list-style-type: none"> Proposer pour une même tâche des logiciels différents. Utiliser des manuels scolaires de diverses collections par cycle. Lexique en lien avec le thème. Aérer le texte. Grossir le format des caractères. Utiliser des supports diversifiés de papier : feuille lignée, quadrillée, à interlignes pointillés, de couleur, papier-calque-carbone. Offrir des outils de travail facilitants : <ul style="list-style-type: none"> papillon adhésif (Post-it); dés pour le cercle de lecture; banque de mots affichés; 	Aménagement de la classe <ul style="list-style-type: none"> Éliminer ou contrôler les stimuli de l'environnement immédiat de l'élève : objets inutiles sur son pupitre. Répartir la réalisation de la tâche en plusieurs séquences. Mettre en place des centres de littératie ou d'apprentissage. Aménager différents coins dans la classe : coin lecture, coin informatique ou des coins thématiques. Regrouper les élèves en sous-groupe de besoin ou d'experts. Proposer différents modes d'écriture : écriture à relais, partage des parties d'un texte à écrire, etc. Utiliser le monitorat et le tutorat avec certains élèves. 	Stratégies pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> Exploiter la marge dans un cahier en y insérant des indications : annotations, plan, transformation d'un texte en colonne ou en texte suivi. Établir des liens entre les différents repères culturels. Tenir compte des différents styles d'apprenants : <ul style="list-style-type: none"> mimer le problème; chanter pour mémoriser des connaissances (ex. : le rap des participes passés); travailler avec de la musique. Utiliser l'enseignement réciproque. Privilégier l'approche équilibrée en lecture et en écriture. Faire vivre des cercles de lecture de manière traditionnelle ou virtuelle. Utiliser la démarche des textes précurseurs. Enseigner à l'aide du tableau numérique interactif : 	Productions <ul style="list-style-type: none"> Carte sémantique Forum de discussions Débat d'idées Dépliant publicitaire Travail de recherche Jeu de rôles Blogue Diaporama Modes de communication <ul style="list-style-type: none"> Répondre oralement aux questions en lecture.



Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline

Mathématique

Contenus	Structures	Processus	Productions
« La différenciation des contenus réfère au Programme de formation et au matériel didactique qui soutiennent l'apprentissage. » ¹	« On entend par structures la manière dont on organise le déroulement d'une situation d'apprentissage par l'organisation du temps, des lieux, des regroupements d'élèves et par le choix des ressources matérielles. » ¹	« Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu de cheminements différents qui reposent, entre autres, sur les rythmes d'apprentissage et les stratégies. » ¹	« C'est le choix du véhicule de communication pour démontrer l'apprentissage des élèves (débat d'idées, journal de bord, document électronique, blogue, portfolio, etc.). » ¹
¹ Caron, J. (2003). <i>Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles</i> . Montréal : Les Éditions de la Chenelière.			
Objectifs <ul style="list-style-type: none"> ■ Construire des réseaux de concepts avec l'élève. Matériel didactique <ul style="list-style-type: none"> ■ Fournir un format agrandi des feuilles. ■ Utiliser un lexique ou un aide-mémoire. ■ Offrir des documents aérés à double interligne, ce qui permet à l'élève de laisser des traces de sa lecture en résolution de problèmes. ■ Ajouter des quadrillés dans les espaces prévus pour les calculs. ■ Utiliser plusieurs collections de manuels, lexiques, aide-mémoire, site Internet (exercices), ressources du tableau numérique interactif, capsule vidéo, logiciels, etc. Niveau de complexité <ul style="list-style-type: none"> ■ Surligner les mots importants du problème. 	Aménagement de la classe <ul style="list-style-type: none"> ■ Personnaliser certains référentiels visuels de la classe et les rendre accessibles dans l'espace immédiat de l'élève (porte-clés, signets, cahier). ■ Prévoir et identifier les endroits pour diverses ressources : <ul style="list-style-type: none"> ▸ matériel de manipulation, ▸ organisateurs graphiques, ▸ supports diversifiés de papier : feuille lignée, quadrillée, à interlignes pointillés, de couleur. ■ Faire des ateliers de séries d'exercices et de problèmes avec les corrigés. ■ Lire à l'élève les situations-problèmes ou les résolutions de problèmes. ■ Faire travailler les élèves en dyade. Organisation du temps <ul style="list-style-type: none"> ■ Prévoir du temps et un endroit pour accompagner certains élèves en pratique guidée. 	Stratégies pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> ■ Modéliser des façons efficaces pour morceler la tâche en étapes ou en sous-étapes. ■ Demander à l'élève de reformuler oralement les étapes de réalisation de la tâche. ■ Simplifier les structures de phrases pour favoriser la compréhension. ■ Mettre en scène un problème ou une situation-problème pour favoriser sa compréhension. ■ Choisir les devoirs à la maison selon le rythme des élèves. Outils <ul style="list-style-type: none"> ■ Permettre d'utiliser la calculatrice. ■ Laisser les élèves utiliser le tableau numérique interactif pour expliquer à la classe. 	Productions <ul style="list-style-type: none"> ■ Discussion ■ Document électronique : diaporama (PPT) ■ Affiche ■ Maquette ■ Carte conceptuelle Modes de communication <ul style="list-style-type: none"> ■ Démonstration avec le tableau numérique interactif. ■ Rendre accessibles les corrigés aux élèves pour une autocorrection : <ul style="list-style-type: none"> ▸ Entrevues, ▸ co-évaluation pour la rétroaction, ▸ grille d'observation.

Canevas élaboré par Lapointe, J. et Lymburner, M., conseillères pédagogiques en adaptation scolaire, Commission scolaire des Affluents.

Adapté par Pelletier, M., Sandoval-B., R. et révisé par Provost, C., c. p. en mathématique, Commission scolaire des Affluents.



Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline

Arts (art dramatique, arts plastiques, danse et musique)

Contenus	Structures	Processus	Productions
« La différenciation des contenus réfère au Programme de formation et au matériel didactique qui soutiennent l'apprentissage. » ¹	« On entend par structures la manière dont on organise le déroulement d'une situation d'apprentissage par l'organisation du temps, des lieux, des regroupements d'élèves et par le choix des ressources matérielles. » ¹	« Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu de cheminements différents qui reposent, entre autres, sur les rythmes d'apprentissage et les stratégies. » ¹	« C'est le choix du véhicule de communication pour démontrer l'apprentissage des élèves (débat d'idées, journal de bord, document électronique, blogue,
¹ Caron, J. (2003). <i>Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles</i> . Montréal : Les Éditions de la Chenelière.			
Objectifs <ul style="list-style-type: none"> Proposer, pour une même tâche, des partitions ou des textes variés. Suggérer un choix d'œuvres pour l'appréciation. Matériel didactique <ul style="list-style-type: none"> Proposer un choix dans les matériaux. Permettre l'utilisation de logiciels : Comic Life, Gimp, etc. Niveau de complexité (contrôlabilité) <ul style="list-style-type: none"> Donner les instruments à manipulation complexe aux élèves ayant plus de motricité. Préparer un répertoire « solo » pour les élèves doués. Permettre aux élèves performants de diriger la pièce musicale ou de jouer le rôle du metteur en scène. 	Organisation des regroupements d'élèves <ul style="list-style-type: none"> Permettre à un groupe de travail de s'isoler (gestion du bruit). Organisation du temps <ul style="list-style-type: none"> Offrir un outil pour gérer le temps : sablier, chronomètre ou minuterie. Organisation des lieux <ul style="list-style-type: none"> Délimiter divers espaces d'ateliers en utilisant des repères au sol. Choix des ressources matérielles <ul style="list-style-type: none"> Proposer un choix d'outils, d'instruments, d'accessoires ou de bandes sonores. Permettre aux élèves doués d'utiliser des matériaux non expérimentés. Utiliser une caméra pour certaines parties de la réalisation. Permettre l'enregistrement de certaines parties d'un texte (Audacity). Utiliser le tableau numérique interactif pour présenter une technique ou pour apprécier une œuvre. 	Stratégies cognitives <ul style="list-style-type: none"> Faire connaître les buts de la tâche avant sa réalisation et demander à l'élève de les reformuler en décrivant les actions à poser. Utiliser un code de couleur et la marge du texte ou de la partition pour souligner les indications importantes et, au besoin, annoter certaines indications de jeu et de tempo, etc. Configurer dans l'espace des formules rythmiques (ruban masquant au sol, chaises reproduisant la gamme, etc.) et les explorer physiquement. Effectuer un retour réflexif : jeu de rôles, questions, grille de vérification, etc. Fournir un aide-mémoire avec des pictogrammes de la démarche à mettre en action. Incorporer des pictogrammes signifiants liés au caractère expressif de l'œuvre : <ul style="list-style-type: none"> contenu du texte, paroles de la chanson, mouvements de la chorégraphie, étapes de la réalisation. Rythmes d'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> Déterminer à l'avance la durée de la tâche et permettre de brèves pauses en cours de réalisation. Découper la tâche en étapes ou en sous-étapes. Éloigner l'élève des sources de distraction. 	Modes de présentation des travaux <ul style="list-style-type: none"> Permettre que la présentation soit sans public et augmenter l'auditoire peu à peu en vue de progresser vers une présentation publique. Filmer sa présentation. Enregistrer sa production.



Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline

Éducation physique et à la santé

Contenus	Contenus	Contenus	Contenus
« La différenciation des contenus réfère au Programme de formation et au matériel didactique qui soutiennent l'apprentissage. » ¹	« La différenciation des contenus réfère au Programme de formation et au matériel didactique qui soutiennent l'apprentissage. » ¹	« La différenciation des contenus réfère au Programme de formation et au matériel didactique qui soutiennent l'apprentissage. » ¹	« La différenciation des contenus réfère au Programme de formation et au matériel didactique qui soutiennent l'apprentissage. » ¹
¹ Caron, J. (2003). <i>Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles</i> . Montréal : Les Éditions de la Chenelière.			
Objectifs <ul style="list-style-type: none">■ Offrir des choix d'enchaînements.■ Répartir la réalisation de la tâche en plusieurs séquences.■ Faire connaître plusieurs sports en tenant compte de la diversité culturelle. Matériel didactique varié <ul style="list-style-type: none">■ Permettre de jongler avec divers objets : foulards, balles, quilles, etc.■ Permettre l'utilisation d'un banc, d'une ligne au sol ou d'une poutre pour travailler l'équilibre.■ Utiliser des affiches expliquant les principes d'actions (sports collectifs). Niveau de complexité (contrôlabilité) <ul style="list-style-type: none">■ Diminuer ou augmenter les contraintes pour une même tâche :<ul style="list-style-type: none">▶ nombre d'actions à choisir,▶ actions plus simples ou plus difficiles,▶ nombre de consignes,▶ types de contraintes : temps, espace, ajout d'un principe d'actions en sport collectif.	Objectifs <ul style="list-style-type: none">■ Offrir des choix d'enchaînements.■ Répartir la réalisation de la tâche en plusieurs séquences.■ Faire connaître plusieurs sports en tenant compte de la diversité culturelle. Matériel didactique varié <ul style="list-style-type: none">■ Permettre de jongler avec divers objets : foulards, balles, quilles, etc.■ Permettre l'utilisation d'un banc, d'une ligne au sol ou d'une poutre pour travailler l'équilibre.■ Utiliser des affiches expliquant les principes d'actions (sports collectifs). Niveau de complexité (contrôlabilité) <ul style="list-style-type: none">■ Diminuer ou augmenter les contraintes pour une même tâche :<ul style="list-style-type: none">▶ nombre d'actions à choisir,▶ actions plus simples ou plus difficiles,▶ nombre de consignes,▶ types de contraintes : temps, espace, ajout d'un principe d'actions en sport collectif.	Objectifs <ul style="list-style-type: none">■ Offrir des choix d'enchaînements.■ Répartir la réalisation de la tâche en plusieurs séquences.■ Faire connaître plusieurs sports en tenant compte de la diversité culturelle. Matériel didactique varié <ul style="list-style-type: none">■ Permettre de jongler avec divers objets : foulards, balles, quilles, etc.■ Permettre l'utilisation d'un banc, d'une ligne au sol ou d'une poutre pour travailler l'équilibre.■ Utiliser des affiches expliquant les principes d'actions (sports collectifs). Niveau de complexité (contrôlabilité) <ul style="list-style-type: none">■ Diminuer ou augmenter les contraintes pour une même tâche :<ul style="list-style-type: none">▶ nombre d'actions à choisir,▶ actions plus simples ou plus difficiles,▶ nombre de consignes,▶ types de contraintes : temps, espace, ajout d'un principe d'actions en sport collectif.	Objectifs <ul style="list-style-type: none">■ Offrir des choix d'enchaînements.■ Répartir la réalisation de la tâche en plusieurs séquences.■ Faire connaître plusieurs sports en tenant compte de la diversité culturelle. Matériel didactique varié <ul style="list-style-type: none">■ Permettre de jongler avec divers objets : foulards, balles, quilles, etc.■ Permettre l'utilisation d'un banc, d'une ligne au sol ou d'une poutre pour travailler l'équilibre.■ Utiliser des affiches expliquant les principes d'actions (sports collectifs). Niveau de complexité (contrôlabilité) <ul style="list-style-type: none">■ Diminuer ou augmenter les contraintes pour une même tâche :<ul style="list-style-type: none">▶ nombre d'actions à choisir,▶ actions plus simples ou plus difficiles,▶ nombre de consignes,▶ types de contraintes : temps, espace, ajout d'un principe d'actions en sport collectif.

Principes de la différenciation pédagogique



La différenciation pédagogique comporte de nombreuses caractéristiques importantes. C'est dire que les huit énoncés ci-après ne représentent d'aucune façon une liste exhaustive. Chaque personne qui prend connaissance de la différenciation pédagogique et qui s'y intéresse pourrait ajouter, retrancher et reformuler des éléments à la liste.

1. Se concentrer sur les apprentissages essentiels.

L'enseignant ou l'enseignante s'assure que tous et toutes les élèves maîtrisent les apprentissages essentiels.

2. Se préoccuper des différences entre les élèves.

L'enseignant ou l'enseignante apprécie les différentes forces de ses élèves et crée, sur cette base, un milieu d'apprentissage où chacun ou chacune bénéficie des forces des autres.

3. Intégrer l'évaluation à l'enseignement et à l'apprentissage.

L'enseignant ou l'enseignante évalue de façon continue et diagnostique pour obtenir un maximum d'information et intervenir auprès de ses élèves. L'évaluation vise à améliorer le rendement de l'élève plutôt qu'à en ressortir ses lacunes.

4. Ajuster le contenu, le processus et la production en fonction du rendement de l'élève, de ses champs d'intérêt et de son profil d'apprentissage.

L'enseignant ou l'enseignante peut ajuster et modifier son approche selon toutes ces caractéristiques pour mieux différencier son enseignement.

5. Instaurer un climat où les élèves travaillent en respectant les autres.

L'enseignant ou l'enseignante instaure un climat où il y a un respect du caractère unique de chacun ou de chacune. Il ou elle respecte les élèves en valorisant leurs forces.

6. Collaborer avec les élèves pour maximiser leur apprentissage.

L'enseignant ou l'enseignante est le guide de l'apprentissage et les élèves contribuent en fournissant les informations diagnostiques, en effectuant des choix qui répondent à leurs champs d'intérêt, en faisant connaître leur besoin d'aide et en exprimant leurs préférences pour le travail individuel ou en équipe.

7. Viser le progrès optimal de chacun ou de chacune et la réussite individuelle.

L'enseignant ou l'enseignante ne recherche pas des élèves identiques, mais s'assure que chacun ou chacune s'améliore selon son potentiel et que les parents sont informés des difficultés auxquelles sont confrontés leurs enfants. L'approche se bâtit toujours selon les forces de l'élève.

8. Demeurer flexible, souple et proactif.

La flexibilité caractérise la classe différenciée. L'enseignant ou l'enseignante agit comme un ou une chef d'orchestre en optimisant l'individualité de chacun ou de chacune dans le cadre d'une approche souple. Il ou elle vise que tous et toutes les élèves comprennent les apprentissages essentiels, mais à l'aide de différents défis pour combler des champs d'intérêt variés.

Dix pistes d'action vers la différenciation pédagogique

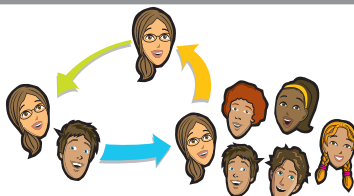
Dix pistes d'action à petits pas



1 Sélectionner des activités et du matériel provenant d'une variété de ressources.



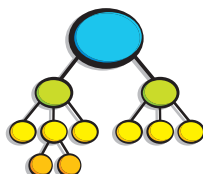
2 Offrir des choix.



3 Donner l'occasion aux élèves de faire du travail seul, en équipe ou en groupe-classe.



4 Proposer une sélection d'activités en fonction du profil des élèves.



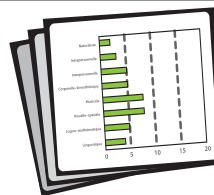
5 Utiliser des outils organisationnels pour aider les élèves à faire des liens.



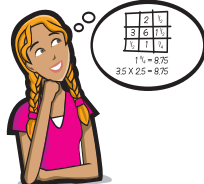
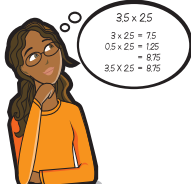
6 Choisir des tâches authentiques qui se rapprochent de la réalité des élèves.



7 Faire preuve de flexibilité en ce qui a trait au temps.



8 Concevoir les regroupements en fonction du profil des élèves.



9 Permettre aux élèves d'utiliser des stratégies différentes.



10 Créer un climat de classe positif où les élèves peuvent s'exprimer.

4.7 Réaliser un enseignement explicite... parce que réussir n'est pas comprendre³

Depuis quelques années, le vocable « **pédagogie explicite** » est utilisé par plusieurs courants de recherche, au risque de malentendus, mais un certain nombre de travaux aux fondements très différents nourrissent des propositions pédagogiques qui peuvent trouver des convergences.

Du côté de ceux qui s'intéressent d'abord à la cognition⁴, on souligne la nécessité d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves des procédures de base en **«comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets» des difficultés des élèves.**

Procédures de base :

- *chronologie,*
- *repérage dans l'espace,*
- *catégorisation,*
- *attention,*
- *compréhension de l'implicite,*
- *développement de la mémoire de travail,*
- *phonologie*

Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, «parce que réussir n'est pas comprendre».

En effet, les élèves des milieux populaires peinent fréquemment pour identifier les enjeux d'apprentissages des tâches scolaires qui leur sont proposées. Nombre d'entre eux sont enfermés dans une logique du «faire», guident leur action sur la réussite immédiate de la réalisation de la tâche au détriment de sa signification. De ce fait, ils ont donc du mal à transférer leurs connaissances dans une nouvelle tâche, ou cherchent à appliquer sans réfléchir les procédures qu'ils maîtrisent à des situations inappropriées, alors que selon certains courants de recherche⁵, la construction des savoirs scolaires impliquent une « activité de pensée» pour construire des concepts, abstraire les situations des contextes ou identifier des catégories de problèmes, passer des savoirs de la vie aux savoirs des disciplines («secondarisation»).

Du côté des pratiques d'enseignement, **il est extrêmement rare et difficile que cette «attitude de secondarisation» attendue soit explicitée et enseignée aux élèves.**

Les enseignants, parce qu'ils ont intégré cette «attitude de secondarisation» du fait de leur maîtrise des savoirs, passent sans cesse d'un registre premier à un registre second, ne s'attardant pas à expliciter ces changements de registre, parce que, pour eux, ce passage est devenu évident, «naturel». Ils ont du coup du mal à se rendre compte que pour nombre d'élèves ces passages peuvent poser problème.

³ Institut Français de l'Éducation (IFE), *Réaliser un enseignement explicite*, Assises de l'éducation prioritaire 2013, Centre Alain-Savary, LYON 2013

⁴ Issus de différents courants, comme FAYOL, CEBE, GOIGOUX...

⁵ ESCOL, s'appuyant sur les approches de Bernstein. Notons que les différentes approches confrontent leurs travaux dans le réseau RESEIDA.

Ce processus, qui construit des différences de manière «passive»⁶ en requérant de tous ce qui n'est maîtrisé que par quelques-uns, se double souvent d'un second processus : **une différenciation «active»**.

Celle-ci est un processus par lequel l'enseignant va, lors des mêmes tâches scolaires, solliciter davantage les élèves qui ont déjà construit cette «attitude de secondarisation» et au contraire solliciter les autres sur le registre premier des actions et des savoirs d'action, dans le but de ne pas les mettre en difficulté, mais renforçant la confusion entre la tâche demandée et l'activité intellectuelle.

Ces recherches renforcent la nécessité d'outiller les enseignants, par la formation initiale et continue, à **renforcer leur capacité à être des «spécialistes de l'apprentissage» (et pas seulement du savoir)**, avec toute la difficulté que cela requiert lorsque les domaines d'enseignement sont multiples (polyvalence, bivalences...) et de renforcer les recherches sur les **«pratiques pédagogiques efficaces»**, dans leurs multiples composantes professionnelles, en mobilisant à la fois les obstacles épistémologiques contenus dans les «savoirs à enseigner» et la compréhension de «ce que les élèves ne comprennent pas».

⁶ J-Y. ROCHEX et J. CRINON (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, 2011

4.8 L'échafaudage pédagogique.

Ministère de l'éducation d'Alberta, Canada, *Faire une différence. Répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique*. Chap 5. Expériences d'apprentissage différenciées, Echafaudage pédagogique, pages 81-87.

Dans le domaine de l'apprentissage, on part toujours de ce qui est connu pour aller vers ce qui est nouveau. Un bon enseignement reconnaît ce lien et prend appui sur celui-ci au moyen de **l'échafaudage**. Prenez en considération la métaphore suivante se rapportant à la construction : « Un élève qui apprend de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés est comme un charpentier-menuisier qui construit une maison ». La construction est un processus partant de la fondation pour se terminer avec le produit fini, se fondant sur ce qui est déjà connu pour déterminer ce qui peut ensuite être fait. Les nouvelles connaissances sont fondées sur ce qui est déjà connu. L'enseignant doit fournir cet échafaudage pour appuyer la construction. L'échafaudage est l'environnement créé par l'enseignant, de même que le soutien pédagogique, ainsi que les processus et le langage fournis à l'élève pour l'aider à aborder une tâche et à développer des habiletés pour accomplir. (Adapté de WILHELM, BAKER et DUHE, 2001, p18).

4.8.1 Eléments de l'échafaudage pédagogique

Un échafaudage efficace reconnaît que les élèves ont besoin d'effectuer ce qui suit :

- Apprendre dans des contextes multiples et variés ;
- Participer à des activités stimulantes, concrètes et appropriées sur le plan du développement ;
- Développer leur compréhension en se fondant sur des expériences et des connaissances préalables ;
- Recevoir un appui dans leur apprentissage pour ce qu'ils ne sont pas en mesure de réussir par eux-mêmes.

Ce type d'apprentissage assisté se produit dans ce que Vygotsky (1978) appelle la zone proximale de développement : la distance entre les contextes dans lesquels les élèves sont capables d'exécuter des tâches de façon autonome et les contextes dans lesquels les élèves ont besoin de l'aide et de la collaboration d'un adulte ou d'un pair.

Zone proximale de développement⁷

Zone de développement	Zone proximale de développement		Nouvelle zone de développement actuel
ELEVE	Enseignant	Elève & Enseignant	ELEVE
Ce que l'élève peut déjà faire de façon autonome.	Soutien fourni par l'enseignant, les pairs ou l'environnement.	Transition du soutien vers l'autonomie.	Ce que l'élève peut faire de façon autonome.
Autonome	Stratégies pédagogiques Modelées Partagées Guidées		Autonome

L'élève assume progressivement la responsabilité de son apprentissage.

⁷ Tiré du document intitulé « Classes à niveaux multiples : Stratégies pour rejoindre tous les élèves de la maternelle à la 6^{ème} année » du ministère de l'éducation de l'Ontario, Toronto, 2007, p20.

Des stratégies d'échafaudage efficaces encouragent les élèves à se développer continuellement à un niveau qui est juste au-dessus de leur niveau actuel de développement. Lorsque vous assignez une tâche que les élèves sont déjà en mesure de faire, vous ne leur apprenez rien. Une façon d'envisager la zone de développement proximale est de prendre en compte la règle générale voulant que la plupart des gens soient à l'aise avec un « effort supplémentaire de dix pour cent » lorsqu'ils tentent d'effectuer une nouvelle tâche ou d'apprendre une nouvelle habileté. Cela signifie que, pour la plupart des apprenant, le niveau optimal de difficulté offert par les activités et le matériel est d'environ dix pour cent plus élevé que le niveau actuel de ce qu'ils sont en mesure de faire de façon autonome.

Lorsque vous planifiez un échafaudage, posez-vous le type de questions suivantes :

- Qu'est-ce que les élèves connaissent déjà et qu'est-ce que les élèves peuvent faire à l'heure actuelle ?
- Qu'est-ce que je veux qu'ils sachent et qu'ils soient en mesure de faire ?
- Quelle est l'importance de l'écart ?
- Comment puis-je m'assurer que l'écart est suffisant, de manière à ce que les élèves aient un appui, mais qu'ils soient également mis au défi, de façon à maximiser leur apprentissage ?

Le processus d'échafaudage devient alors continu et cyclique, à mesure que les nouveaux outils d'aide sont mis en place pour encourager les élèves à continuer d'acquérir de nouvelles connaissances. Lorsque les élèves réussissent à accomplir une tâche, ils sont dans ce qu'appelle Vygotsky la « zone de développement actuel ».

4.8.2 Mise en œuvre de l'échafaudage pédagogique.

La mise en œuvre de l'échafaudage pédagogique comprend la prise en compte des façons dont les élèves reconnaissent, recueillent et traitent l'information. Cela comprend le fait de donner des choix pour appuyer l'apprentissage individuel ou en petit groupes, de même que les possibilités de développer des habiletés qui sont pertinentes et significatives pour les tâches à accomplir. Cela comprend également la planification de multiples occasions et options visant à permettre aux élèves d'utiliser, d'appliquer et de traiter l'information avec laquelle on leur demande de travailler.

La gamme d'activités planifiées devrait correspondre aux tâches que les élèves peuvent apprendre avec l'aide des adultes, des pairs et d'un environnement propice à l'instruction. **Les connaissances liées à l'échafaudage ont évolué depuis sa conception qui consistait en une interaction entre un enseignant et un élève qui offre un soutien à l'apprentissage. Cependant, au cours des dernières années, le concept de l'échafaudage s'est développé au-delà des interactions entre individus.** L'échafaudage comprend maintenant des éléments tels que les artéfacts, les ressources, de même que les milieux d'apprentissages eux-mêmes. Ces éléments d'échafaudage comprennent le soutien technologique et des pairs, et permettent d'élargir la conception de l'échafaudage pour traiter de milieux scolaires plus complexes et diversifiés. Ces ressources et ces outils fournissent un soutien aux grands groupes et aident à établir un milieu scolaire dans lequel les pairs peuvent interagir entre eux et s'enseigner mutuellement.

On examine et améliore de façon continue l'efficacité des appuis d'échafaudage à mesure que les besoins en matière d'apprentissage des élèves évoluent. Les appuis d'échafaudage devraient être conçus en fonction du fait qu'il existe de multiples niveaux de compréhension, et divers intérêts et préférences en matière

d'apprentissage dans la classe, et devraient prendre en considération les principaux éléments de l'évaluation continue, de même que les différents niveaux de soutien.

Prenez en compte les questions suivantes :

- Comment peut-on concevoir des activités qui fournissent un échafaudage permettant aux élèves de passer d'expériences d'apprentissage centrées sur l'enseignant à des expériences d'apprentissage centrées sur l'élève?
- De quelle façon les activités devraient-elles fournir une séquence d'échafaudage pédagogique qui commence par l'apprentissage par observation ou les exemples multiples ?
- La séquence d'activités planifiées fournit-elle une progression explicite allant de facile à difficile, de concret à abstrait, de personnel à sociétal, qui répond aux besoins des élèves en matière d'apprentissage et renforce leurs acquis ?
- De quelle façon les activités d'échafaudage permettent-elles de séparer ou d'organiser l'information ou les processus en segments ou en étapes gérables ?
- Quels types d'exemples modelés ou dirigés devraient être inclus ? A quel moment ceux-ci devraient-ils être fournis ?

4.8.3 Pratiques exemplaires en matière d'échafaudage pédagogique.

Dans le tableau suivant, on présente un résumé des pratiques exemplaires et des exemples de stratégies pour mettre en œuvre de façon efficace l'échafaudage pédagogique.

Echafaudage pédagogique	
PRATIQUES EXEEMPLAIRES	A QUOI CELA POURRAIT-IL RESSEMBLER ?
<p>Elaborer des objectifs d'apprentissage partagés pour faire participer les élèves et les motiver. Le partage des objectifs doit se faire à deux niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre chaque élève et les enseignants. Les élèves ont besoin de connaître le but de la tâche, plutôt que de simplement suivre les directives de l'enseignant. ▪ Dans la classe. Les stratégies d'échafaudage devraient soutenir l'apprentissage des groupes d'élèves qui travaillent de concert. De tels groupes facilitent les discussions communes et le partage de l'expertise, de même que les découvertes et les enquêtes conjointes, qui font en sorte que la classe devient une communauté d'apprenants. 	<p>« Les unités de lancement » (HOLBROOK et KOLODNER 2000) sont des expériences d'apprentissage préliminaires qui donnent l'occasion d'initier les élèves aux connaissances fondamentales et les aident à développer les habiletés et les processus dont ils ont besoin pour participer à un champ d'études élargi et structuré de façon plus indépendante ou constructive.</p> <p>Les unités de lancement peuvent être axées sur un contenu spécifique ou des habiletés particulières qui permettent de préparer les élèves à un apprentissage ou à un travail de projet plus autonome.</p>

Echafaudage pédagogique (suite)	
PRATIQUES EXEEMPLAIRES	A QUOI CELA POURRAIT-IL RESSEMBLER ?
	<p>Le modelage donne l'occasion aux élèves d'observer, de pratiquer et ensuite, d'assumer la responsabilité de l'apprentissage des tâches. Les enseignants modèlent et expliquent d'abord les tâches d'apprentissage, puis partagent le processus avec les élèves. Ultimement, les élèves en viennent à assumer en tout ou en partie la responsabilité relative à la tâche. Les stratégies d'évaluation, telles que l'observation ou l'utilisation de listes de vérification, peuvent évaluer la réceptivité et la disposition des élèves relativement au processus de modelage. Un modelage efficace comprend une planification minutieuse des rôles que les enseignants et les élèves pourront assumer :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelage par l'enseignant de la tâche et du processus ; ▪ Imitation et pratique de la part de l'élève ; ▪ Enseignant délaissant le rôle éducatif ; ▪ Elève guidant et dirigeant les autres.
<p>Reconnaitre la façon dont les différents antécédents et les différentes expériences ont une incidence sur l'apprentissage des élèves et y contribuent.</p> <p>Créer des possibilités structurées d'établir un lien entre les connaissances préalables et le nouvel apprentissage.</p>	<p>Les stratégies de préévaluation permettent de vous aider à identifier les élèves qui ont besoin d'aide supplémentaire avec les concepts, les termes et les renseignements de base.</p> <p>Les stratégies de questionnement, qui sont utilisées en tant qu'activité d'échafaudage, servent à fournir un soutien et à évaluer les progrès réalisés et par conséquent, sont adaptées en fonction des besoins en matière d'apprentissage des élèves au fil des discussions et des interactions. Les méthodes de questionnement peuvent inclure les indices, les suggestions et les solutions partielles. Le niveau de spécificité des questions peut être augmenté pour donner une aide supplémentaire aux élèves qui abordent un processus ou un problème, ou être abaissé à mesure que les élèves acquièrent des habiletés et des connaissances</p>

Echafaudage pédagogique (suite)	
PRATIQUES EXEEMPLAIRES	A QUOI CELA POURRAIT-IL RESSEMBLER ?
Donner l'occasion aux élèves de développer des habiletés liées au processus décisionnel et au leadership.	<p>Les activités préparatoires sont des enquêtes qui préparent les élèves en leur offrant de plus petites composantes ou unités d'expériences d'apprentissage tôt dans la séquence d'enseignement. Elles permettent aux élèves de se préparer à entreprendre des tâches plus importantes ou à en comprendre la complexité.</p> <p>Les activités d'échafaudage sont séquencées selon un processus allant du modelage effectué par l'enseignant au transfert accru des responsabilités d'apprentissage à l'élève.</p>
<p>Rendre les processus explicites et visibles pour les élèves au moyen d'activités telles que celles-ci :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualisation ; ▪ Jeux de rôle ; ▪ Simulations ; ▪ Analogies et comparaisons ; ▪ Organismes graphiques ; 	<p>Les activités structurantes permettent de fournir aux élèves des outils ou des modèles pour les aider à structurer et à organiser des tâches plus ouvertes.</p> <p>Les organisateurs graphiques, tels que les diagrammes de VENN ou les organigrammes permettent de fournir de multiples formats pour aider les élèves à organiser leurs réflexions et leurs recherches.</p> <p>Les activités de réflexion à voix haute donnent l'occasion aux élèves de participer à des activités métacognitives, tout en recevant un appui et des directives. Les activités de réflexion à voix haute encouragent une verbalisation intérieure dans le cadre d'un contexte interactif.</p>
Utiliser les structures de groupes variés pour fournir un échafaudage aux élèves. On diminue l'apport de soutien explicite, à mesure que l'apprenant acquiert des habiletés.	On peut utiliser les structures de groupes animés par les pairs pour fournir un soutien d'échafaudage qui favorise le dialogue, l'exploration collaborative de concepts, la motivation et l'encouragement. On peut structurer les groupes animés par les pairs pour fournir un enseignement mutuel, un processus interactif qui donne un rôle de guide aux élèves.

Echafaudage pédagogique (suite)

PRATIQUES EXEEMPLAIRES	A QUOI CELA POURRAIT-IL RESSEMBLER ?
	<p>L'enseignement en petits groupes entraîne la participation directe de l'enseignant et comprend une évaluation et un ajustement continu du soutien d'échafaudage. L'enseignement direct est souvent une composante pédagogique utilisée dans de petits groupes. L'enseignement direct est axé sur le modelage et l'enseignement explicite d'habiletés et de processus.</p> <p>L'apprentissage coopératif met l'accent sur le développement d'habiletés d'interaction sociale, de même que sur le développement cognitif. Les structures d'apprentissage coopératif permettent d'intégrer l'échafaudage dans des groupes hétérogènes qui se concentrent sur l'aide fournie par les pairs et les ressources.</p> <p>Les processus d'apprentissage coopératif permettent également de transférer les élèves dans des groupes homogènes par l'entremise d'un milieu d'apprentissage qui fournit divers niveaux de soutien de la part des enseignants.</p>

Dix pistes pour soutenir la motivation



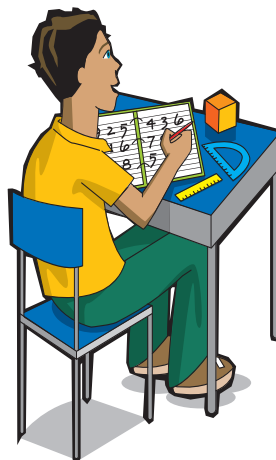
L'affiche **Dix pistes pour soutenir la motivation** offre des suggestions simples pour motiver l'élève à apprendre.

Pistes pour soutenir la motivation de l'élève

- 1 Croire en leur capacité de réussir.
- 2 Enseigner aux élèves la relation entre l'effort et le succès dans l'accomplissement des tâches.
- 3 Favoriser le goût de l'apprentissage plutôt que la performance et la compétition.
- 4 Reconnaître l'effort que l'élève met à la tâche : faire des commentaires positifs.
- 5 Développer les compétences plutôt que les connaissances seulement.
- 6 Planifier des tâches authentiques, en collaboration avec les élèves.
- 7 Donner de la rétroaction tout le long des activités.
- 8 Morceller le travail; l'effort à y accorder semblera moins grand.
- 9 Présenter aux élèves une activité facile entre deux activités plus difficiles.
- 10 Être un modèle pour les élèves en démontrant de l'enthousiasme pour l'apprentissage.



L'affiche est un référentiel pour toutes personnes intervenant auprès des élèves.



4.9 L'enseignement métacognitif

(Voir aussi **ANNEXE 5** : « Apprendre à Apprendre » tableau synthèse des 3 conférences, Circonscription Andolsheim, Nov. Déc. 2010).

La métacognition se définit en quelque sorte comme une « réflexion sur la réflexion ». Dans le contexte pédagogique, elle vise à aider les élèves à réussir leurs tâches scolaires en réfléchissant aux travaux pratiques qui leur sont confiés, à planifier les étapes qui mèneront à leur exécution, et à suivre leurs progrès d'un bout à l'autre (Brown, 1987 ; Butler, 1998 ; Fender, 1990).

Les élèves sont entraînés à faire appel à leur « langage intérieur » pour guider et suivre l'accomplissement de leurs tâches (Bender, 2002).

Bon nombre des élèves ignorent pour l'essentiel comment se déroule le processus d'apprentissage, quels sont leurs forces et leurs défis lorsqu'ils sont placés devant une situation d'apprentissage donnée, et quelles sont les stratégies et techniques efficaces à employer dans cette situation d'apprentissage. Il faut donc, dans leur cas, **enseigner explicitement l'utilisation des diverses stratégies** et, pour ce faire, il peut être utile de les aider en leur faisant connaître de nouvelles stratégies et en les leur modélisant, en les incitant verbalement à y recourir lorsque les circonstances s'y prêtent et en leur donnant la rétroaction et le renforcement voulus lorsqu'ils y ont effectivement recours.

Sylvie CEBE et Rolland GOIGOUX dans les ouvrages qu'ils proposent « Lector & Lectorix », « Lectorino & Lectorinette », respectivement pour le cycle3 et le ce1/ce2, s'appuient sur cette approche métacognitive avec la volonté d'aider les élèves à apprendre à comprendre, à s'interroger sur sa compréhension en interrogeant le texte narratif.

Les élèves doivent comprendre comment réguler par eux-mêmes un processus cognitif ou une stratégie donnée :

- en sachant où et comment utiliser ces stratégies qui vont contribuer à l'atteinte de l'objectif pédagogique.
- en se servant progressivement et de plus en plus activement de ces connaissances pour exécuter une variété de tâches.

Ainsi, l'élève est amené à s'autoréguler, c'est-à-dire à évaluer son travail et à faire des choix sur la suite à donner. Pour parvenir à cette « **autorégulation** », l'élève doit progressivement développer sa capacité à :

- Analyser et comprendre le problème ou la tâche ;
- Choisir les stratégies appropriées pour mener la tâche à bien ;
- Mettre les stratégies choisies à exécution ;
- Ordonner les activités de résolution de problème dans le bon enchaînement ;
- Suivre les progrès réalisés pour s'assurer que les stratégies portent leur fruit ;
- Corriger le tir des stratégies choisies lorsqu'il y a lieu ;
- Mesurer sa réussite.

4.9.1 Exemples / outils

4.9.1.1 Stratégie de compréhension en lecture de texte (ou de passages).

- **Scrute** : Parcours le texte à la recherche de titres et intertitres, d'illustrations et de mots en caractères gras, ainsi que de l'introduction ou du sommaire, s'il y en a un.
- **Questionne** : Ecris deux ou trois questions auxquelles, à ton avis, le texte pourrait apporter réponse ou reformule certains titres ou intertitres sous forme de questions.
- **Recherche** : recherche les réponses à tes questions au fil de ta lecture.
- **Récite** : ferme ton livre et récite les réponses à tes questions. Mets tes réponses par écrit.
- **Repasse** : si tu n'arrives pas à te rappeler la réponse, retourne dans ton livre et relis le texte. Essaie de repasser les questions et réponses d'ici 24 heures pour t'aider à t'en rappeler les points saillants.

(d'après Robinson, 1946)

4.9.1.2 Stratégie de compréhension en lecture pour vérifier sa compréhension d'un paragraphe.

- **Parcours** le paragraphe.
- **Pose des questions** sur le contenu.
- **Paraphrase** le contenu.

(d'après Ellis, 1996)

4.9.1.3 Stratégie de planification de projets.

- **Pense** à la tâche à accomplir.
- **Rédige** un plan général.
- **Organise** les tâches et ressources.
- **Jette** sur le papier la répartition des tâches.
- **Examine** les obstacles et élabore des stratégies.
- **Trouve** les objectifs.
- **Spécifie** les délais d'exécution.

(d'après Larkin et Ellis, 2004)

4.9.1.4 « Le billet de sortie »

Le billet de sortie est une stratégie qui permet de noter la notion la plus importante apprise en classe pendant le cours, une question que les élèves souhaiteraient poser ou le moment qu'elles et ils ont préféré. Cette démarche vise à aider les élèves à diriger leur attention sur ce qu'elles et ils vont apprendre, à réfléchir à ce qu'elles et ils ont appris et à renseigner l'enseignante ou l'enseignant sur les apprentissages qu'ont faits les élèves.

Exemple : L'élève complète sa fiche à l'issue d'une séance d'apprentissage en classe.

Prénom :	Date :
3 choses que j'ai apprises :	
➤	
➤	
➤	
2 choses que je devrais explorer et travailler davantage :	
➤	
➤	
1 question que je me pose encore :	
➤	

Autre exemple de « fiche élève » pour une approche réflexive et métacognitive.

Prénom :	Date :
Activité / Leçon :	
Présentation :	
Je suis satisfait(e) de ma présentation parce que :	
•	
•	
Je crois l'avoir bien réussie parce que :	
•	
•	
Je ne crois pas l'avoir réussie de mon mieux (à mon plein potentiel) parce que :	
•	
•	
Voici ce que j'aurai pu faire pour améliorer ma production :	
•	
•	
Méthode (processus)	
Mes défis étaient :	
•	
•	
Comment je les ai surmontés :	
•	
•	
Mes forces étaient :	
•	
•	
Ce que j'aimerais continuer à rechercher, à explorer :	
•	
•	
Je suis fier(e) d'avoir accompli :	
•	
•	



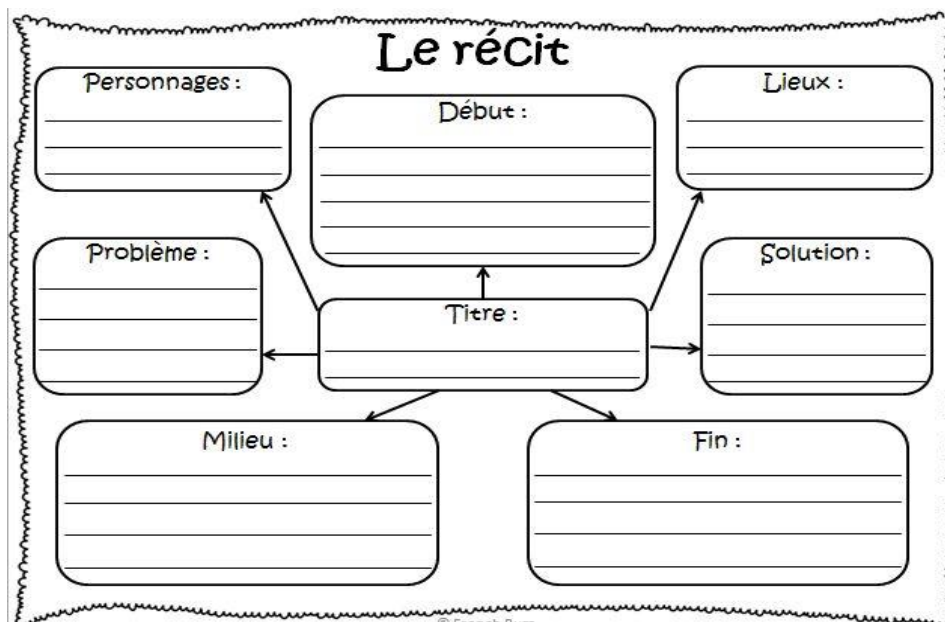
4.9.1.5 Les organisateurs graphiques

L'organisateur graphique est un outil visuel qui favorise la compréhension et la réflexion des élèves. Il illustre des idées et des concepts abstraits sur un support concret. On utilise aussi les expressions *arbre conceptuel*, *toile d'araignée*, *grappes*, *feuilles de réflexion* et *champs sémantiques* pour désigner cet outil pédagogique qui, en rendant la pensée visible, aide l'élève à concrétiser et à visualiser des concepts.

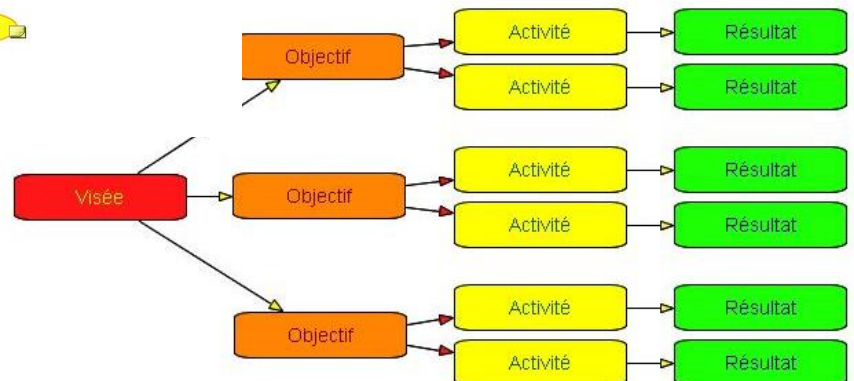
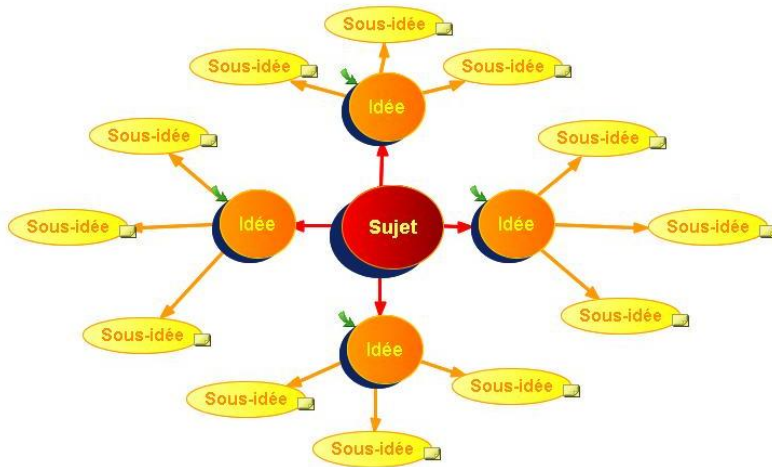
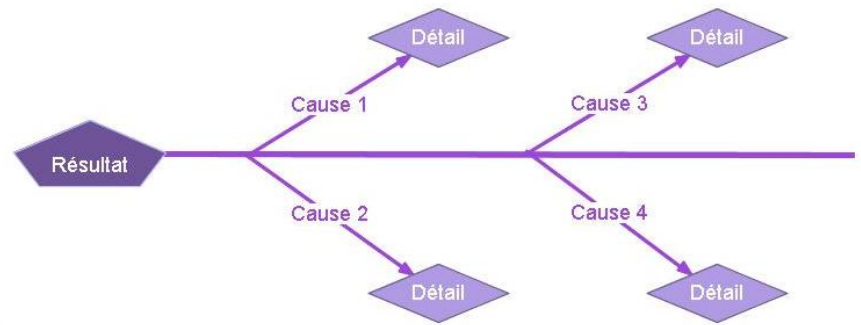
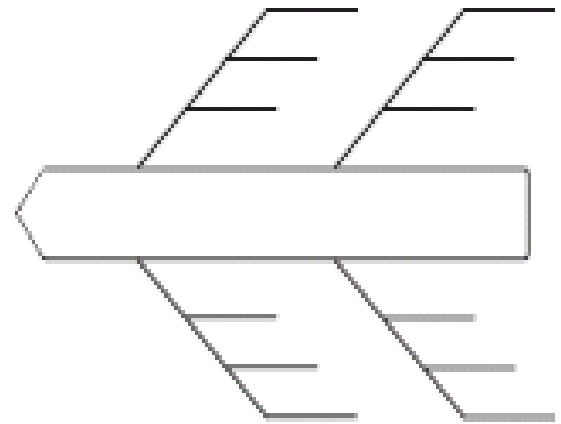
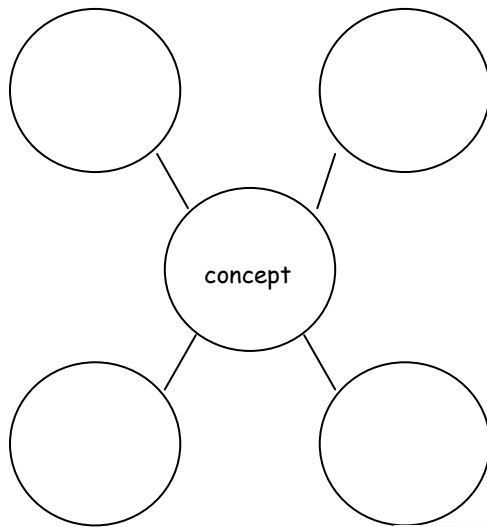
Des exemples

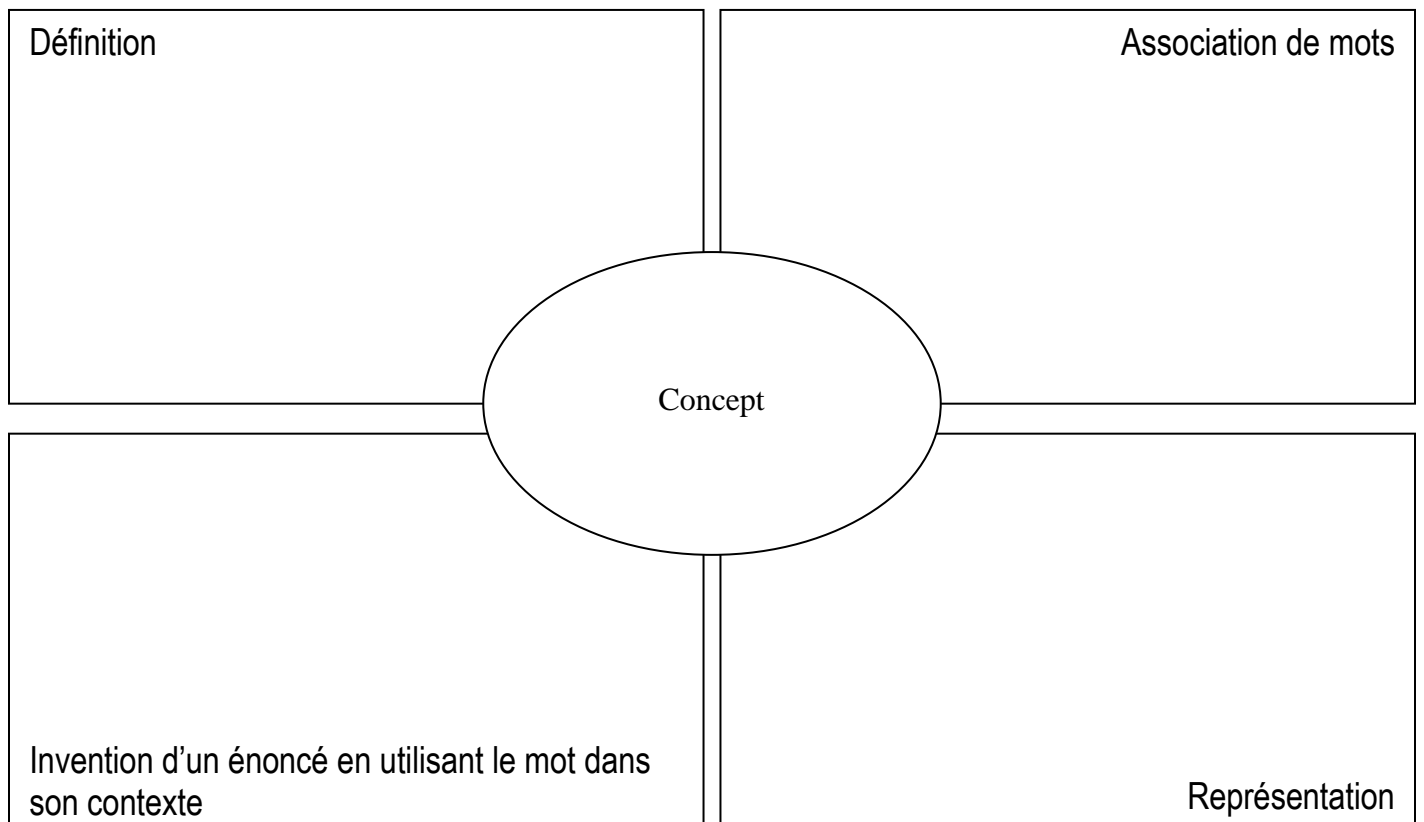
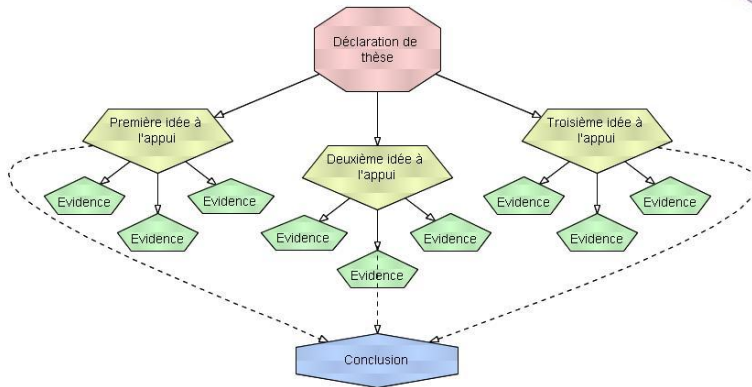
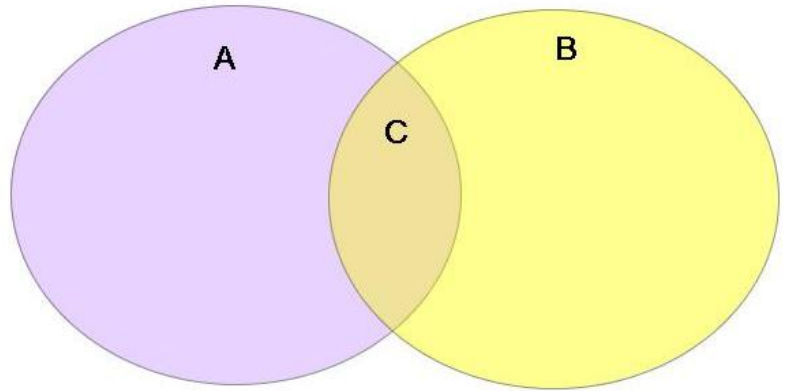
1. **L'échelle de classification** : classer, mettre en ordre d'importance, etc.
2. **Le diagramme de Venn** : visualiser les ressemblances et les différences entre deux situations, deux objets, etc.
3. **Le soleil** : clarifier des concepts, etc.
4. **La carte sémantique** : clarifier les liens entre différents mots et différentes idées, organiser des concepts.
5. **La grille séquentielle** : placer une série d'actions ou de tâches par ordre chronologique.
6. **Grille d'observation des représentations** : Identifier les connaissances antérieures des élèves en vue de les utiliser comme pont pour aborder un nouveau concept, chapitre, etc.
7. **Le tableau des pour et des contre** : organiser ses connaissances en vue de soutenir une position pour ou contre un concept.
8. **Le tableau des informations importantes** : développer l'habileté à repérer l'information importante d'un texte, à écrire un résumé précis.

Exemples :



Organisateurs graphiques, cartes conceptuelles et modèle Frayer





4.10 L'enseignement de stratégies...

L'enseignement de stratégies fournit aux élèves un cadre à l'intérieur duquel ils apprennent à planifier les différentes étapes d'une tâche scolaire. L'enseignant(e) les aide ainsi à aborder l'une après l'autre les diverses étapes d'une tâche, et suit leurs progrès jusqu'à son achèvement.

Une stratégie peut prendre la forme d'un moyen mnémotechnique visant à aider l'élève à se rappeler les diverses étapes de la réalisation d'une tâche scolaire donnée. L'enseignement d'une stratégie doit idéalement miser sur les points forts de l'élève et faire intervenir une matière qui comporte des notions qui lui sont familières, présentées à un niveau de lecture facile.

Selon les recherches actuelles, il existerait de **6 à 8 stades d'enseignement ou étapes utilisées pour l'enseignement d'une stratégie**. Ces étapes se ressemblent beaucoup suivant les modèles utilisés. Bon nombre des stratégies visent à guider les élèves dans l'exécution de tâches. Il y a notamment des stratégies pour :

- Comprendre un texte écrit ;
- Visualiser un texte, comme moyen d'améliorer la compréhension ;
- Se poser des questions à soi-même ;
- Rechercher des éléments de réponse dans le texte ;
- Passer des examens (évaluations) ;
- Reconnaître des mots ;
- Réaliser des travaux écrits... et bien d'autres.

(Wong, Harris, Graham et Butler, 2003)

4.10.1 Les étapes recommandées :

- ❑ Tester l'élève pour voir s'il a besoin d'une stratégie.
- ❑ Informer l'élève de l'intérêt que présente l'emploi de la stratégie donnée.
- ❑ Encourager l'élève à s'engager à apprendre une nouvelle stratégie.
- ❑ Décrire la stratégie.
- ❑ Modéliser la stratégie.
- ❑ Répéter verbalement la stratégie.
- ❑ S'y exercer avec du matériel contrôlé (avec rétroaction de l'enseignant(e)).
- ❑ S'y exercer avec du matériel approprié au niveau de l'enfant dans une diversité de contextes.
- ❑ S'engager à appliquer seul la stratégie dans d'autres contextes ou situations une fois que le concept est bien assimilé (l'enseignant(e) veille/continue à suivre l'emploi que l'élève fait de la stratégie).

4.11 Employer la rétroaction pédagogique

Commençons d'abord par définir la rétroaction :

La rétroaction correspond au message que l'on donne à l'apprenant au moment où il cherche à obtenir une validation, une correction. C'est une information communiquée à une personne concernant un comportement observé et ses résultats. Une rétroaction efficace fournit à son destinataire une information à propos de ce qu'il a fait (démarche, comportement, production) et les conséquences qui en ont résulté (résultat). Elle est communiquée le plus rapidement possible, à la suite du comportement observés et vise à influencer positivement et de façon constructive les comportements futurs.

Bon travail ! ; C'est bien, continue ! ; Tu peux recommencer...

Ces messages ne constituent pas une rétroaction efficace car le message n'apporte aucune indication sur ce qui a permis à l'apprenant de réussir ou sur les points de vigilance à identifier pour apporter une amélioration constructive et positive à son travail.

Une rétroaction est une information et non pas un jugement. La plus grande difficulté est de faire abstraction du jugement, de ne pas louer, critiquer, conseiller.

La rétroaction pédagogique est un message clair qui permet à l'apprenant d'identifier pourquoi sa réponse, sa production est correcte ou incorrecte et lui permet d'identifier les éléments qui vont l'aider à s'engager dans la recherche d'une nouvelle réponse plus adaptée et plus juste.

Pour être efficace, la rétroaction pédagogique doit être :

- ❑ **Rapide** : plus il s'écoule du temps entre la prestation de l'élève et la rétroaction donnée, moins la rétroaction a de chance d'aider l'élève à s'améliorer.
- ❑ **Spécifique** : attribuer une note à un travail n'est pas considéré comme donner de la rétroaction parce que la note est en soi trop vague en ce qu'elle n'indique pas à l'élève où des améliorations sont possibles ; des observations comme « bon travail » sont aussi trop génériques en ce qu'elles n'indiquent pas à l'élève sur quels points il doit faire progresser son apprentissage.
- ❑ **Claire** : l'élève doit bien saisir ce qui a été fait de bien et ce qui doit être fait différemment la prochaine fois pour obtenir un meilleur résultat (les critères d'évaluation doivent avoir été élaborés de concert avec les élèves, et les modèles ou exemples doivent leur être fournis pour comprendre précisément comment améliorer leur méthode de travail).
- ❑ **Adaptative** : il doit être donné à l'élève suffisamment d'occasions de s'améliorer en appliquant la rétroaction donnée dans des contextes analogues.

Une rétroaction efficace :

- fait autant ressortir les aspects du travail qui ont été réussis, que ceux où il y a erreur ou place pour l'amélioration ;
- met en évidence tant les stratégies que l'élève a employées que le produit réalisé, en vue de l'aider à faire des gains sur le plan stratégique ou sur le plan des habiletés métacognitives ;
- aide l'élève à comprendre clairement quelles sont les attentes et quels sont les paramètres à suivre pour mener son travail à terme ;

➤ donne à l'élève l'occasion de se fixer des objectifs ;

➤ encourage l'élève à s'autoévaluer.

(Larkin et Ellis, 1998)

4.12 La flexibilité pédagogique

La flexibilité pédagogique est cette souplesse qui permet d'offrir des choix à l'ensemble des élèves au moment des situations d'apprentissages et d'évaluation qui ouvrent la porte à toutes sortes de possibilités qui peuvent être proposées aux élèves, tant sur le plan de **structures diverses** (travail individuel, en équipe, collectif) que sur le plan de **processus variés** (différent degré de guidance entre autre) et de **productions diversifiées**.

Idéalement, la salle de classe devrait être perçue comme une communauté d'apprentissages. Et comme dans toute communauté démocratique qui se respecte, les individus devraient pouvoir agir les uns avec les autres sous toutes sortes de formes et pour toutes sortes de raisons. Or, à l'heure actuelle, dans bien des salles de classe, le plus gros du temps est passé à faire de l'enseignement en classe plénière. Les possibilités d'apprentissages s'y trouveraient démultipliées si les élèves avaient aussi la possibilité de travailler à deux ou en sous-groupe (Gregory et Chapman, 2002 ; Tomlinson, 1999).

4.13 Les groupements d'élèves

L'acronyme TAPS (Travail à deux, Autonomie, Plénière, Sous-groupe) peut aider à se remémorer les divers groupements d'élèves possibles au moment de planifier un enseignement donné (Grégory et Chapman, 2002).

4.13.1 Travail à deux

Les élèves sont jumelés pour réaliser diverses tâches, comme :

- Se concerter dans un remue-méninge pendant 2 ou 3 minutes avant que l'enseignant(e) demande une réponse ;
- Elaborer un guide d'étude en prévision d'un examen à venir ;
- Rédiger et réviser des travaux écrits ;
- Résumer de l'information recueillie dans le cadre de lectures, de vidéos ou d'exposés oraux, selon une stratégie en 3 étapes : réfléchir – partager – discuter (Lyman, 1981) ;
- Créer des questions d'examen possibles et préparer les réponses.
- Vérifier leur connaissance des notions de base ;
- Passer en revue les notions de base d'une unité d'enseignement travaillée ;
- S'exercer à répondre à des questions d'examen.

4.13.2 Autonomie

- Les élèves travaillent individuellement dans diverses situations d'apprentissages, comme lorsque vient le temps de faire plus d'exercices pour bien acquérir des habiletés ou stratégies données.
- L'enseignant(e) travaille individuellement avec chaque élève en vue de lui donner de la rétroaction et de personnaliser son enseignement en fonction des besoins qui lui sont propres, de sorte que l'élève puisse échafauder son propre apprentissage.

- L'enseignant(e) et l'élève passent en revue le portfolio de l'élève et fixent des objectifs d'apprentissages en prévision et en préparation pour la rencontre à trois avec les parents.

4.13.3 Plénière

- L'enseignement en classe plénière (c'est-à-dire devant l'ensemble de la classe) est tout à fait indiqué lorsqu'il s'agit de présenter un organisateur graphique (le plan) en guise d'introduction à une séquence d'apprentissages donnée, d'enseigner une mini leçon ou de récapituler ce qui devait être appris par les élèves au courant de la journée.

4.13.4 Sous -groupe

- Les recherches semblent indiquer qu'un enseignement en petits groupes ou sous-groupes est une démarche pédagogique qui pourrait bien se révéler plus efficace pour l'ensemble des élèves (en difficulté ou pas), (Elbaum, Vaughn, Hughes, Moody et Shumm, 2000).
- Il est possible de faire travailler les élèves en sous-groupe à bon nombre des tâches qui ont été établies comme pouvant être exécutées à deux.

3. Des interventions différenciées... des conditions pour réussir

Ce référentiel présente une banque d'interventions diversifiées et parfois illustrées par des exemples pouvant servir dans différentes disciplines. Ce document désire pointer particulièrement des interventions traduites en termes **d'adaptations** (supports ou aménagements pouvant soutenir l'élève dans ses apprentissages ou dans son comportement). Plusieurs de ces adaptations pourraient aussi être prises pour des modifications... Le critère qui distinguera les deux formes d'aide est principalement celui-ci : pour une adaptation, le contenu des situations d'apprentissage et d'évaluation demeure le même, ainsi que les critères d'évaluation et les exigences.

Les interventions ont été réparties selon ces catégories afin de donner différents exemples. Certaines interventions pourraient être classées dans des gestes de « flexibilité pédagogique » (bons pour l'ensemble des élèves). Cependant, ils ont été répertoriés afin de réfléchir au besoin particulier d'un élève... geste nécessaire ou très utile pour l'amener à réussir sa tâche.

Temps



Environnement

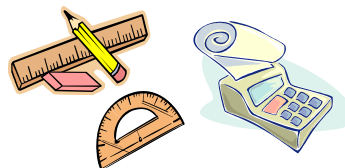


Tâche

Planification et
organisation
(contenu, processus,
produit, structure)



Matériel



Ce document vise à aider le pédagogue à bien identifier le type de soutien répondant le mieux aux besoins spécifiques de l'élève. Ce dernier peut donc bénéficier d'une intervention adaptée favorisant le développement de ses compétences. Les adaptations choisies devront, si elles deviennent permanentes, s'inscrire au Plan d'intervention de l'élève. Un trace mentionnant cette particularité sera aussi inscrite aux bulletins de l'élève (Exemple de trace au bulletin : Voir adaptation au Plan d'intervention).

TEMPS



Intervention : adaptation

Exemples

<input type="checkbox"/> Offrir un horaire individualisé.	<p>Horaire illustré à l'aide d'images, de mots, de photos significatives pour l'élève et facilement accessible.</p> <p>Personnage qui se déplace sur l'horaire pour indiquer à quelle période nous sommes.</p>
<input type="checkbox"/> Offrir un outil pour gérer le temps.	<p>Sablier, chronomètre, montre à affichage digitale, analogique ou parlante, horloge visuelle, agenda, curseur qui se déplace sur les différentes étapes de la démarche, inscrire l'heure à laquelle le travail doit être terminé ...</p>
<input type="checkbox"/> Allouer plus de temps pour effectuer la tâche, remettre le texte à l'avance pour qu'une pré-lecture soit possible.	<p>Lecture faite par l'élève lui-même si nous sommes face à la compétence à lire.</p> <p>Lecture faite par quelqu'un d'autre si autre compétence.</p>
<input type="checkbox"/> Signaler le début et la fin de la tâche, dire combien de temps il reste.	
<input type="checkbox"/> Permettre des pauses plus nombreuses en cours de réalisation.	
<input type="checkbox"/> Répartir la réalisation de la tâche en plusieurs séquences; si elles sont non consécutives, utiliser un moyen de rappel.	<p>En lecture, lire et résumer chaque paragraphe plutôt que toute l'histoire (à la fin), permettre qu'après chaque paragraphe l'élève enregistre son rappel si la lecture s'étend sur plus d'une période... ou si c'est un petit roman.</p>
<input type="checkbox"/> S'assurer de présenter des périodes de travail plus ou moins exigeant, en alternance.	
<input type="checkbox"/> Donner un renforcement pendant et après la réalisation de la tâche.	<p>Aliment</p> <p>Privilège</p> <p>Activité ludique</p> <p>Renforçateur social</p> <p>Renforçateur tangible</p> <p>Renforçateur par l'emploi d'activités</p>
<input type="checkbox"/> Fournir une rétroaction immédiate, ne pas attendre que le travail soit terminé.	<p>Encouragement</p> <p>Remarque</p> <p>Marque affectueuse</p>

<input type="checkbox"/> Lors de la correction orthographique, demander à l'élève de corriger un premier paragraphe... dans un autre temps (délais) un autre paragraphe.	
<input type="checkbox"/> Convenir d'un signe pour se recentrer sur la tâche.	Capturer le regard Se tenir prêt Mettre la main sur l'épaule Faire un clin d'œil
<input type="checkbox"/> Faire une démonstration personnelle pour modéliser.	



ENVIRONNEMENT

Intervention : adaptation

Exemples

<input type="checkbox"/> De façon générale, dans le cas des élèves chez qui la sécurité affective est fragile, on pourra apporter un soutien se traduisant par des encouragements sur leur capacité de réussir, une rétroaction fréquente sur leur attitude ou sur l'activation d'une expérience antérieure positive.	
<input type="checkbox"/> Personnaliser certains référentiels visuels de la classe et les rendre accessibles dans l'espace immédiat de l'élève.	Horaire individualisé Règles de vie de classe Tableau de coopération (indicateurs de bon fonctionnement) Aide-mémoire (pour faire un travail) Démarches de travail détaillée Procédurier de correction de textes écrits sur lequel on coche une exigence à la fois Procédurier de stratégies de lecture sur lequel on pointe les stratégies les plus pertinentes pour la lecture à faire

<input type="checkbox"/> Aménager le clavier de l'ordinateur en mettant une cache sur les lettres et les symboles non utilisés par l'élève.	
<input type="checkbox"/> Permettre de travailler à proximité de l'adulte ou d'un pair pour lui servir de modèle, de guide...	Permettre à l'élève de valider régulièrement sa compréhension, sa démarche...
<input type="checkbox"/> Permettre de travailler en adoptant diverses positions.	Debout, assis, à plat ventre, à genoux avec les feuilles placées sur la chaise...
<input type="checkbox"/> Éloigner l'élève des sources de stimulation.	Fenêtre, porte, taille-crayon, ordinateur, pair,... objets qui bougent.
<input type="checkbox"/> Fournir un espace de travail privilégié pour l'élève.	Isoloir portatif sur le pupitre À l'avant, loin des fenêtres, loin des endroits passants, près d'une source de lumière.
<input type="checkbox"/> Délimiter des espaces fixes dans la classe où l'élève travaille.	Ruban adhésif sur le plancher
<input type="checkbox"/> Éliminer ou contrôler les stimuli de l'environnement immédiat de l'élève.	Retirer les objets inutiles sur son pupitre
<input type="checkbox"/> Soutenir l'élève dans l'organisation physique de son pupitre, de son casier, de son agenda...	Fournir un plan, identifier les items par des couleurs...
<input type="checkbox"/> Offrir à l'élève un espace suffisant pour bouger.	Permission de bouger, de se lever ou de travailler debout
<input type="checkbox"/> Varier les aménagements disponibles en salle de classe.	Pour favoriser un soutien particulier au moment même où l'élève en a besoin.
<input type="checkbox"/> Déterminer avec l'élève des espaces de rangement pour les travaux en cours.	
<input type="checkbox"/> Donner des points de repère visuels pour identifier les lieux de travail dans la classe.	Mathématique Coin bibliothèque Coin ordinateur
<input type="checkbox"/> Offrir un espace où l'élève peut se retirer lorsqu'il devient trop stimulé.	
<input type="checkbox"/> Diminuer les bruits de la classe.	Balles de tennis sous les pattes des chaises ou des pupitres Coussins amortissant le bruit lorsque l'élève abaisse le dessus de son pupitre Paire d'écouteurs disponibles pour réduire le bruit
<input type="checkbox"/> Donner une consigne à la fois, soutenir avec pictogrammes.	

<input type="checkbox"/> Convenir d'un signe pour se recentrer sur la tâche.	Capturer le regard Se tenir prêt Mettre la main sur l'épaule Faire un clin d'œil Déposer un picto que l'élève comprend
<input type="checkbox"/> Faire une démonstration personnelle pour modéliser.	
<input type="checkbox"/> Offrir un éclairage spécial.	

TÂCHE – PLANIFICATION ET ORGANISATION



Intervention : adaptation

Exemples

<input type="checkbox"/> Processus : Permettre à l'élève de raturer au lieu d'effacer.	
<input type="checkbox"/> Processus : Découper la tâche en étapes ou en sous-étapes.	Donner plusieurs exercices courts à la place d'un seul plus long
<input type="checkbox"/> Produit : Indiquer clairement aux élèves si les activités sont obligatoires ou facultatives.	
<input type="checkbox"/> Processus, produit : Prévoir diverses façons d'effectuer un retour réflexif. (choisir le moyen qui répond le mieux aux possibilités et besoins de l'enfant).	Grilles de vérification Grilles d'autoévaluation ou de coévaluation Évaluation collective orale Évaluation par les pairs
<input type="checkbox"/> Produit : Donner un choix à l'élève pour ce qui est des réponses à donner (pas toujours écrites).	
<input type="checkbox"/> Structure, processus, produit : Tenir compte des intelligences multiples, être au courant de la dominante de l'élève et l'accompagner pour qu'il fasse son transfert.	Le problème a été lu aux élèves (auditifs) : (kinesthésique, spatial) Mimer le problème Chanter pour mémoriser des connaissances Travailler avec de la musique Travailler avec un pair

<input type="checkbox"/> Structure, processus, produit : En lecture, planifier des échanges fréquents à l'oral pour que l'élève démontre sa compréhension.	
<input type="checkbox"/> Produit : En lecture fournir un organisateur graphique à compléter pour démontrer ou soutenir sa compréhension.	
<input type="checkbox"/> Structure : En lecture, utiliser un code de couleurs permettant aux élèves de mieux saisir si la question amène une réponse : <ul style="list-style-type: none"> - directement dans le texte; - à plusieurs endroits dans le texte; - en partie dans le texte et en partie dans la tête du lecteur; - -entièrement dans la tête du lecteur. 	
<input type="checkbox"/> Processus, structure : Tenir compte des stratégies apprises avec l'orthopédagogue et viser le transfert	Coller des pictogrammes ou des notes de rappel sur le bureau de l'élève.
<input type="checkbox"/> Structure : Découper la tâche, la question, le problème en unités de sens.	Ex. : Pourquoi / le héros / veut-il aller / au village ? /
<input type="checkbox"/> Structure, processus : En lecture, donner une reproduction photocopiée du texte ou du livre de lecture plutôt qu'un livre (dans lequel l'élève ne peut pas écrire...) ou donner des « post-it » sur lesquels l'élève inscrira un mot rappel de ce qu'il cherche. Il collera son autocollant au bon endroit dans le texte.	
<input type="checkbox"/> Processus : En lecture, sur des feuilles photocopiées, établir un code qui permet à l'élève d'indiquer les stratégies qu'il a utilisé(es) lors de sa lecture.	Utiliser des stratégies de traces visuelles (retour en arrière-flèche, mot difficile...) sur textes photocopiés.
<input type="checkbox"/> Structure : Lire à voix haute le problème, la consigne ou le texte si nous sommes dans une compétence autre que la lecture.	
<input type="checkbox"/> Produit, processus : Accepter que le résumé du texte se répartisse en résumés de paragraphes pour ensuite arriver au résumé du texte.	Les résumés de paragraphes peuvent être faits à l'oral, faits par des pictogrammes...
<input type="checkbox"/> Processus, produit : En écriture, montrer à l'élève à se pencher sur les éléments de fond de son texte (idées, paragraphes, liens) pour se pencher sur sa correction orthographique à la fin seulement.	L'orthographe mobilise souvent toute l'énergie de l'élève et, malgré son travail intense, il ne réussira pas ce critère... Il faut aussi l'aider à se préoccuper des autres critères qui sont tout aussi importants (5 critères de valeur égale).

<input type="checkbox"/> Processus : En écriture, permettre l'autocorrection par l'application d'un code de couleurs à la fois (régulation de l'enseignant immédiatement) puis une seconde étape de correction.... Contenu : Ou...prévoir qu'une partie du texte contiendra toutes les corrections et que, pour la suite du texte, certains critères seulement seront ciblés. Plus l'élève s'acheminera vers la fin du cycle, plus les exigences de correction seront complètes.	
<input type="checkbox"/> Structure : Lire en suivant avec le doigt, la règle, un encadré ... pour limiter le champs de vision.	
<input type="checkbox"/> Processus : Soutenir le début seulement du texte afin d'installer personnages et contexte.	Demander à l'élève de lire (ou de lire à voix haute) le début du texte; lui demander de reformuler les éléments de départ du texte.
<input type="checkbox"/> Structure : Offrir un magnétophone à cassette pour que l'élève puisse réécouter la résolution de problème.	
<input type="checkbox"/> Structure, processus : Sauf en mathématique, souligner les mots-clés des questions, des consignes... lire les questions... ce qui est principalement visé c'est sa compréhension de texte (même si comprendre une question fait aussi partie de la lecture).	
<input type="checkbox"/> Processus : Aux 2 ^e et 3 ^e cycles, continuer d'accompagner l'élève dans sa stratégie de « survol du texte », d'anticipation sujet-genre ».	Revenir avec l'élève sur l'intention du texte « genre » narratif – informatif ... faire des liens avec d'autres textes connus par l'élève.
<input type="checkbox"/> Processus : Au début d'une tâche, faire reformuler les étapes de réalisation de la tâche par l'élève.	Illustrer ou indiquer les étapes que l'élève décrit.
<input type="checkbox"/> Contenu : Dans la liste de verbes à l'étude, choisir seulement les plus utilisés.	Ici on allège un exercice ... Ce n'est pas ce qui compte lors de la vérification de la compétence à écrire.
<input type="checkbox"/> Processus : Relire lentement la consigne, demander de reformuler la consigne, vérifier si tous les mots de la consigne sont compris, donner plus d'explications pour clarifier la consigne (sauf pour expliquer une résolution de problème en mathématique).	
<input type="checkbox"/> Processus, produit attendu : Poser des questions à l'élève afin de l'aider à structurer sa compréhension de la tâche.	

<input type="checkbox"/> Processus : Effectuer une partie de la tâche avec l'élève.	Lire ou écrire une phrase à tour de rôle avec l'élève (dans compétences autres que lecture ou écriture). Dessiner ses idées pour réaliser son plan en écriture. En lecture : Extraire du texte, à l'avance les mots difficiles... lui permettre de les décoder à quelques reprises.
<input type="checkbox"/> Processus : Inviter l'élève à utiliser des stratégies appropriées afin de réaliser la tâche, aider l'élève à identifier les stratégies pertinentes.	Tableau personnel sur lequel on peut pointer des stratégies.
<input type="checkbox"/> Processus : Utiliser la verbalisation parallèle (décrire en phrases simples les actions initiées par l'élève).	« Ce que tu as fait depuis le début c'est ... » « Que vas-tu faire ensuite ? »
<input type="checkbox"/> Processus : En mathématique, lire la consigne et demander à l'élève qu'est-ce qu'il va faire pour résoudre le problème. Numéroté les étapes que l'élève verbalise.	
<input type="checkbox"/> Processus : En mathématiques, dans un projet ... décortiquer la situation-problème en sous-problèmes.	
<input type="checkbox"/> Structure, contenu : Simplifier les éléments du problème (nombre, diagramme) pour permettre une première compréhension.	
<input type="checkbox"/> Processus : Utiliser les schémas, les organigrammes, les organisateurs chronologiques (étapes) pour se rappeler les étapes à franchir.	
<input type="checkbox"/> Processus : En mathématique, accepter de compter sur les doigts.	Ex. : Table de 9 grâce aux deux mains.
<input type="checkbox"/> Produit : En mathématique, si la réponse est bonne, accepter que certains chiffres soient faits à l'envers (sans sanction).	
<input type="checkbox"/> Processus, produit : Apprendre, si cela lui est nécessaire pour réussir, à réduire la longueur des textes écrits exigés; le MÉLS ne circonscrit pas de nombre de mots minimums par cycle... l'important est de bien répondre à l'intention (stratégie qui donnera moins de mots à corriger).	
<input type="checkbox"/> Processus : En mathématique : faire relire ou expliquer la démarche que l'élève a faite pour résoudre son problème; l'adulte numérote les étapes.	

<input type="checkbox"/> Processus, produit : Écrire sur un autocollant (selon les propos de l'élève) ce qui est recherché dans le problème. Placer l'autocollant visible en bas de la page.	

TÂCHE – MATÉRIEL



Intervention / adaptation

Exemples

<input type="checkbox"/> Offrir du matériel de manipulation près de l'élève afin que celui-ci n'ait pas à « faire un effort (demande, déplacement) pour l'utiliser.	Règle, domino, réglettes, enveloppe, abaque, photo, image, planche à calculer, boulier, multibase, dé, lettres de l'alphabet magnétiques, objets de la vie courante (crayons, monnaie, bâtonnets, boutons, jetons, blocs, cartes, pâtes alimentaires, pétales d'une fleur, grains de raisin, cailloux, etc.).
<input type="checkbox"/> Offrir du matériel qui rend la tâche plus facile ou plus rapide.	Dictionnaire avec des onglets alphabétiques, dictionnaire EURÉKA, tableaux (dessins-mots), dictionnaires visuels, listes de vocabulaire regroupant les mots selon leurs régularités orthographiques, calculatrice (si l'objectif n'est pas de vérifier les habiletés de calcul).
<input type="checkbox"/> Offrir des outils facilitants (adaptés à la difficulté).	Antidérapant permettant de stabiliser le cahier Ciseaux avec poignée en vinyle Crayon pré-aiguisé Stylo avec chaîne Gommette pour fixer le papier sur le pupitre
<input type="checkbox"/> Offrir une partie du travail à la fois.	Couper un long texte en petites parties sur des pages différentes.
<input type="checkbox"/> Dans la liste des verbes à l'étude, choisir seulement les verbes les plus utilisés.	Cet exercice comprend quelques fois des verbes qui ne seront jamais utilisés par le scripteur. Mettre en couleurs radical et terminaison.

<input type="checkbox"/> Prévoir le matériel nécessaire	Liste de ce qui doit toujours être mis dans le sac d'école (un autre élève peut avoir la responsabilité de vérifier).
<input type="checkbox"/> Indiquer clairement quelle ressource matérielle l'élève doit utiliser.	Dictionnaire Affiche Procédurier Grammaire, lexique, encyclopédie Oeuvres documentaires ou littéraires Calculatrice
<input type="checkbox"/> Permettre l'utilisation de l'ordinateur et de ses périphériques.	Traitement de texte Projecteur, caméra numérique (pour photographier le processus et pouvoir s'en rappeler).
<input type="checkbox"/> Permettre l'utilisation du correcteur orthographique intégré à l'ordinateur (sauf pour considérer la compétence en écriture).	
<input type="checkbox"/> Ajouter des lignes ou des doubles lignes afin de délimiter les espaces où l'élève doit écrire.	Placer un petit autocollant en couleurs aux différents endroits où l'élève doit répondre.
<input type="checkbox"/> Selon l'entrée privilégiée de l'élève, offrir du matériel concret en lien avec les cinq sens.	La vue : cartes à jouer, cubes à histoires, hologrammes, papier peint, caricatures, photos L'odorat : bois odorant, collants odorants, fruits, parfums, savons, herbes séchées, sachets d'épices L'ouïe : enregistrements de bruits, de musique, chants d'animaux, instruments de musique Le goût : biscuits, collations des élèves, échantillons d'essence (vanille, citron), jus, fruits exotiques, céréales, du sucré, du salé, de l'amer Le toucher : déguisements, figurines, marionnettes, objets naturels (cailloux, branches, écorces...), sculptures, tissus, vêtements, pâte à modeler
<input type="checkbox"/> Offrir des documents aérés.	Double interligne Nombre réduit d'informations sur une page Format agrandi de la feuille

<input type="checkbox"/> Offrir des documents sur lesquels les éléments clés des consignes ou des questions sont soulignés ou surlignés (sauf pour donner des indices trop précis en mathématique).	
<input type="checkbox"/> Offrir des supports structurants.	Dessin Schéma organisateur Constellation Carton dans lequel une fenêtre a été percée pour permettre de limiter la lecture Supports diversifiés de papier (feuille lignée, quadrillée, à interlignes pointillés, de couleur, papier calque - carbone)
<input type="checkbox"/> Faire ressortir les éléments essentiels ou les informations importantes à retenir.	Surligner, souligner, encadrer, encercler Utiliser des traits de couleur ou code de couleur Faire des flèches
<input type="checkbox"/> Exploiter la marge dans un cahier en y insérant des indications.	Code de couleurs Flèches Annotations
<input type="checkbox"/> Offrir une consigne imagée.	Pictogrammes déjà connus de l'élève

5 – L'aide des neurosciences.

5.1 L'enseignement "neuronale" : Un enseignement « compatible » avec le cerveau !!!

Cette désignation renvoie à des stratégies pédagogiques faisant une large place aux découvertes récentes sur le fonctionnement du cerveau. L'un des principes de base de cet enseignement consiste à amener les élèves à prendre une part active à leur apprentissage et à en assumer la responsabilité personnelle.

Pour qu'un apprentissage soit concluant, les élèves doivent d'abord se sentir en sécurité et appuyés dans leur démarche. De récentes recherches ont fait appel à des techniques d'imagerie cérébrale pour suivre le fonctionnement d'un cerveau humain tandis que le sujet exécutait diverses tâches d'apprentissages (SHAYWITZ, 2003). Ces recherches sur le cerveau et l'apprentissage nous ont permis de mieux comprendre le processus d'apprentissage, et ont donné lieu à de nombreuses recommandations destinés aux enseignants qui souhaitent aider leur élèves à mieux apprendre (SHAYWITZ, 2003 ; SOUSA, 2001).

Recommandations :

- Chercher à créer un environnement sûr, confortable et propice à l'apprentissage.
- Fournir du mobilier confortable.
- Donner accès à des moyens de s'abreuver et de s'alimenter.
- Encourager fréquemment les élèves à répondre.
- Allier le mouvement à l'apprentissage d'une tâche.
- Ajouter des stimuli visuels pour donner plus d'attrait à une tâche d'apprentissage.
- Utiliser de la musique et des rythmes pour aider à l'apprentissage.
- Donner suffisamment de temps pour répondre ou réagir.
- Donner aux élèves le choix entre plusieurs possibilités.
- Demander aux élèves de s'enseigner les uns aux autres.

(BENDER, 2002, page 26)

Des défis à la mesure de l'élève

La différenciation pédagogique vise à permettre à l'élève de réaliser son plein potentiel en lui présentant des défis d'apprentissage à sa mesure. L'étude du cerveau a permis de constater qu'un individu apprend mieux si on lui présente une tâche d'apprentissage qui dépasse ses compétences actuelles, mais qu'il peut tout de même réaliser.





Zone proximale de développement (ZPD)

La zone proximale de développement¹ (ZPD) se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste.

Afin de permettre aux élèves de se situer dans la ZPD, il pourrait être nécessaire pour l'enseignant de différencier les contenus, les structures, les processus et les productions pour éviter que des élèves se retrouvent soit en zone de rupture (trop difficile = non-mobilisation), soit en zone d'autonomie (trop facile = pas d'apprentissage). L'enseignant doit donc proposer à l'élève des situations d'apprentissage diversifiées qui visent sa zone proximale de développement. Ainsi, il lui sera possible de poursuivre le développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs.

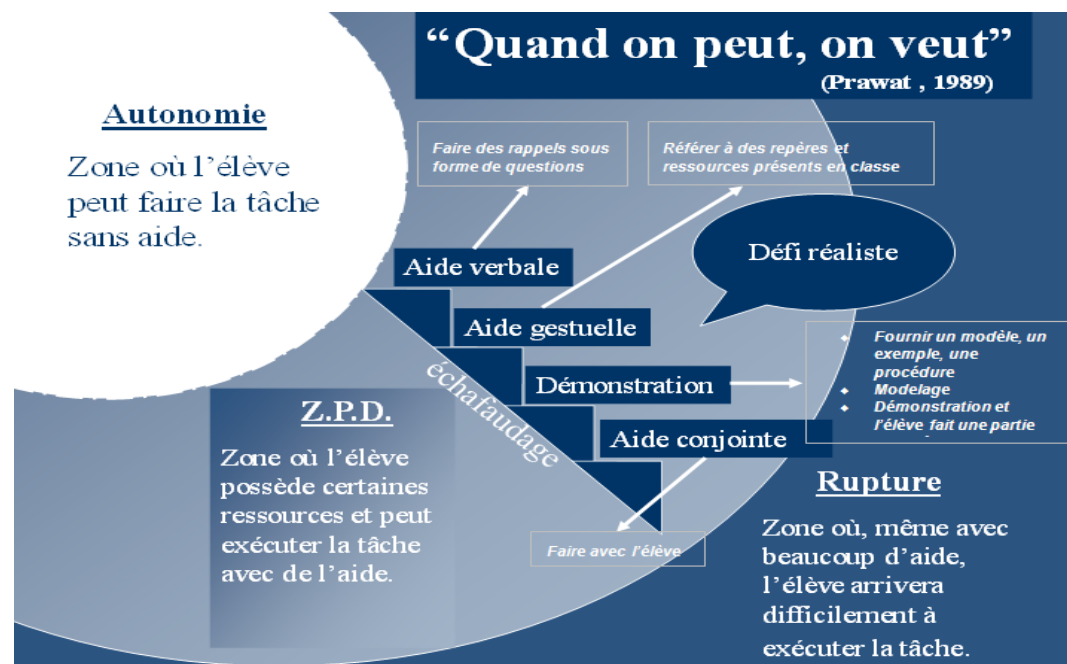


Schéma tiré de la formation des personnes-ressources régionales pour les professionnels des commissions scolaires. (2006). Orsolini, L., Payette, D., Camirand, J. Martel, S., Fréchette, K., Provost, D. et Paquin, N.

Schéma élaboré par le comité sur la différenciation pédagogique, Service de l'enseignement, Commission scolaire des Affluents.

¹ Concept central dans les travaux de Vygotsky. <http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html>



Clés pour éveiller le cerveau



[...] comprendre le fonctionnement du cerveau humain peut entraîner des changements nécessaires et radicaux directement au niveau scolaire¹.

Les émotions détiennent la clé de l'apprentissage.

« Un climat émotionnel sûr et prévisible commence par des relations positives entre enseignants et élèves. »

« [P]renons le cas d'un élève qui fait l'objet d'une rebuffade ou qui est humilié par les rires de ses camarades parce qu'il a commis une erreur devant la classe. »

« Quand les systèmes de communication chimiques et électriques du corps-cerveau détectent une menace, une séquence automatique peut se déclencher; toute l'attention est alors centrée sur la menace supposée, tandis qu'elle n'est plus ou presque plus orientée vers les paroles et les actions de l'enseignant. »

« Imaginez qu'un enseignant intervenant dans une situation intimidante dise à un élève de ne pas bouger et de respirer doucement et profondément. »

« Dès que le rythme respiratoire ralentit, les neuropeptides produits dans le centre de la respiration envoient un message : « Hé, je ralentis, la situation n'est plus si mauvaise et terrifiante. »
L'élève pourra à nouveau se centrer sur les enseignements.


Moyens à utiliser en classe		Ce qui se produit à l'intérieur du cerveau	Effets sur l'apprentissage de l'apprenant
L'utilisation de la musique en classe ²	Faire écouter de la musique	Certaines musiques favorisent la production d'ondes alpha au niveau du cerveau.	Cet état mental est propice à la mémorisation et au rappel des connaissances.
		La musique agit directement sur le corps. Un rythme rapide en augmente le flux sanguin et l'apport d'oxygène au cerveau.	Un rythme entraînant peut stimuler et éveiller le cerveau. Un rythme de musique lent peut calmer, apaiser, produire un état de tranquillité et de bien-être qui favorise un meilleur apprentissage.
	Faire écouter plus particulièrement de la musique classique	La musique classique renforce certaines connexions entre diverses parties du cerveau.	L'écoute de la musique classique peut favoriser certains apprentissages complexes, notamment les raisonnements abstraits, entre autres, ceux utilisés en mathématique.

¹ McGeehan, J. (2001). *Brain-Compatible Learning*. Green Teacher 64, p. 7-12, September. Traduit par Langrené, L. *Un apprentissage compatible avec le cerveau*. Récupéré le 2 mars 2012 du site : www.greenteacher.com/articles/apprentissagecompatible.doc

² Récupéré le 2 mars 2012 de http://www.csaffluents.qc.ca/im/PDF2005/ens_outils/utilisation_musique_classe.pdf



Clés pour éveiller le cerveau (suite)

	Moyens à utiliser en classe ¹	Ce qui se produit à l'intérieur du cerveau	Effets sur l'apprentissage de l'apprenant
L'utilisation du rire en classe	« [...] [C]ommencer par une note d'humour (comme une histoire drôle, un calembour, etc.) pour capter l'attention des élèves. »	« Le cerveau a besoin d'oxygène et de glucose comme carburants. Quand nous rions, une plus grande quantité d'oxygène est absorbée dans le flux sanguin, de sorte que le cerveau est mieux alimenté. »	« Parce que le cerveau humain aime rire, [...] la note d'humour [...] permet de susciter l'attention de l'apprenant. »
	Le rire augmente la mémorisation	« Le fait de rire libère des endorphines dans le sang. Les endorphines sont les analgésiques naturels du corps. »	« [L]es émotions augmentent la mémorisation. [L]es sensations positives qui résultent du rire augmentent la probabilité d'apprentissage et de mémorisation durable. »
L'utilisation du mouvement	« Chercher des façons de [faire lever les élèves] et [de] se mouvoir, [en classe]. »	« Par les mouvements, nous réactivons notre circulation. En moins d'une minute, il y a une augmentation de plus de 15% du sang présent dans notre cerveau. »	Les mouvements aident à mieux réfléchir, surtout après une longue période de temps assis.
Nourrir le cerveau	Expliquer aux élèves les apports de manger des fruits	« Les cellules du cerveau ont besoin d'oxygène et de glucose [...] pour fonctionner. [...] Un manque d'oxygène ou de glucose dans le sang peut occasionner un état léthargique ou de la somnolence. » « La consommation d'aliments contenant suffisamment de glucose (les fruits en sont une excellente source) [...]. »	La consommation de fruits « peut améliorer la performance et la précision de la mémoire de travail, l'attention et les fonctions motrices. »
	Informers les élèves de l'importance de boire de l'eau.	« L'eau, [...], est nécessaire à une bonne transmission des signaux électriques à travers le cerveau. Une faible concentration d'eau en diminue la vitesse et l'efficacité. De plus, l'eau conserve les poumons suffisamment humides pour permettre un transfert efficace de l'oxygène dans le flux sanguin. »	Le fait de boire de l'eau permet une meilleure activité cérébrale.

¹ Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal, Québec : Chenelière éducation, p. 23-24-34-68.

Les intelligences multiples



Les intelligences multiples: de la théorie à la pratique

B. Hourst

La théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner, rappelons-le, propose de considérer chez tout être humain 8 formes d'intelligence:

- l'intelligence *visuelle / spatiale*: la capacité à créer des images mentales, et à percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions;
- l'intelligence *musicale / rythmique*: la capacité à être sensible aux structures sonores, rythmiques et musicales;
- l'intelligence *verbale / linguistique*: la capacité à être sensible aux structures linguistiques sous toutes leurs formes;
- l'intelligence *logique / mathématique*: la capacité à raisonner, à compter et à calculer, à tenir un raisonnement logique;

- l'intelligence *corporelle / kinesthésique*: la capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, à s'exprimer à travers le mouvement, à être habile avec les objets;
- l'intelligence *interpersonnelle*: la capacité à entrer en relation avec les autres;
- l'intelligence *intrapersonnelle*: la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même;
- l'intelligence (du) *naturaliste*: la capacité à reconnaître et à classifier des formes et des structures dans la nature.

D'après Gardner, nous possédons tous potentiellement ces 8 intelligences (fruits de l'évolution progressive de l'homme), et nous pouvons, sauf handicap particulier, les développer toutes jusqu'à un bon niveau, tout au long de notre vie, à condition d'y être encouragé.

L'école, après le milieu familial de la petite enfance, est bien entendu un lieu privilégié pour encourager l'enfant à développer toutes ses formes d'intelligence. Et le plus tôt est le mieux!

Pour l'enseignant, passer de la théorie de Gardner à la pratique dans sa classe pourra apparaître comme bien difficile, nécessiter un temps considérable de préparation, – sans compter le jugement des collègues, de la direction, de son inspecteur, des parents devant des manières de faire qui pourront apparaître comme un peu surprenantes...

Voici quelques conseils pour se lancer dans cette aventure.

Découvrez la théorie

Avant de se lancer, il s'agit d'avoir une vue assez exhaustive de la théorie, pour mieux comprendre comment la mettre en application. Plusieurs livres existent en langue française, ceux d'Howard Gardner (plutôt théoriques) et d'autres très pratiques (voir encadré bibliographique).

Découvrez votre bouquet d'intelligences

En découvrant les intelligences multiples, on se pose forcément la question de ses propres intelligences: il y

Le dossier en citations

Pas tous les mêmes capacités et intérêts

«Ma vision de l'école repose sur deux hypothèses: la première est que tout le monde n'a pas les mêmes capacités ni les mêmes intérêts, et que nous n'apprenons pas tous de la même façon. [...] La seconde hypothèse est plus douloureuse: c'est qu'il est impossible aujourd'hui à quiconque d'appréhender le savoir dans son intégralité.»
Howard Gardner

Témoignage d'une enseignante québécoise

«J'ai aussi amené mes élèves à faire des liens entre les intelligences multiples et les stratégies d'étude. En effet, j'ai invité mes élèves à partager en classe leurs stratégies d'étude efficaces et tous ensemble, on faisait des liens avec les formes d'intelligence.»

www.csaffluents.qc.ca/im/PDF2005/ens_tem/ens_tem20-01.pdf

a celles que l'on a bien développées, et celles négligées ou en sommeil. Et cette prise de conscience sera importante pour introduire ensuite les intelligences multiples dans la classe: car comment faire pour solliciter chez les enfants des intelligences où l'on est soi-même faible? Pour mieux connaître son bouquet d'intelligences (et plus tard celui de ses élèves), éviter absolument les tests (Internet maintenant en fourmille), dont la démarche est en contradiction avec la théorie elle-même: ainsi, par exemple, on ne détermine pas l'intelligence musicale/rythmique en répondant à des questions (intelligence verbale/linguistique) mais en s'observant *en situation* de produire des fruits de l'intelligence musicale/rythmique: en chantant, en pratiquant de la musique, en étant sensible aux bruits de la nature ou de machines, etc.

Découvrez les intelligences que vous employez naturellement en classe

Peut-être pratiquez-vous les intelligences multiples sans le savoir? Pour clarifier les choses, une fois que vous êtes familiarisé avec les 8 formes d'intelligence, passez certains de vos cours récents (ou que vous allez bientôt faire) au crible des intelligences multiples: quelles intelligences utilisez-vous couramment, épisodiquement, ou jamais dans vos cours? Il est d'ailleurs probable que vous constaterez que vous n'utilisez jamais (ou bien rarement) des intelligences avec lesquelles vous ne vous sentez pas vous-même à l'aise.

Infusez progressivement les intelligences multiples dans vos cours

Une fois repérées les formes d'intelligence que vous utilisez peu ou pas dans vos cours, choisissez-en une, et introduisez-la dans l'un de vos cours (par exemple sollicitez l'intelligence corporelle/kinesthésique par une mise en scène, ou l'intelligence musicale/rythmique par l'étude d'une chanson en rapport avec votre cours). Notez les réactions des élèves, et comment vous vous sentez. Une autre fois, sollicitez une autre forme d'intelligence que vous utilisez peu. Et ainsi, très progressivement et sans grand risque, vous avancerez dans la mise en place de cours riches en diverses intelligences. Et si vous avez des difficultés personnelles avec l'une ou l'autre des intelligences, demandez de l'aide à un collègue – et décidez de développer chez vous cette intelligence!

Classez vos intelligences de 1 à 8



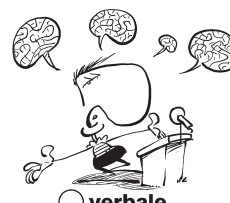
☐ corporelle



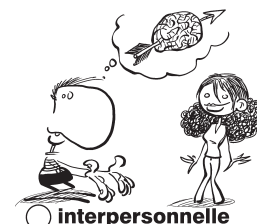
☐ visuelle-spatiale



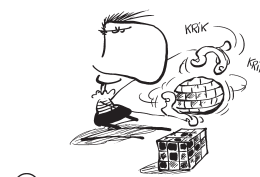
☐ musicale



☐ verbale



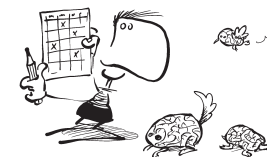
☐ interpersonnelle



☐ logique-mathématique



☐ intrapersonnelle



☐ naturaliste

Expliquez les intelligences multiples à vos élèves

Lorsque vous vous serez familiarisé avec cette première approche des intelligences multiples, expliquez-les à vos élèves. Cela peut se faire très tôt, dès 4 ans, bien entendu avec des mots adaptés (*Qui aime... courir, bouger, faire du sport?... C'est une manière d'être intelligent. Qui aime... être parfois tranquille dans son coin, à réfléchir, à rêver?... C'est une autre manière d'être intelligent. Etc.*). La découverte par les enfants de leur bouquet d'intelligences est une démarche très importante, leur permettant de mieux se connaître, de mieux comprendre comment ils apprennent. Découvrant qu'ils ont des intelligences fortes et d'autres endormies, ils comprendront l'intérêt de s'appuyer sur leurs intelligences fortes pour développer les faibles. Ils développeront une personnalité plus équilibrée.

Repérez le bouquet d'intelligences de vos élèves

Si vous côtoyez vos élèves suffisamment souvent, découvrez progressivement leurs intelligences fortes et faibles – en évitant les tests, nous l'avons vu. Le meilleur moyen pour cela est l'*observation* au jour le jour, en notant sur un cahier particulier (un anecdotier) tous les éléments petits ou grands vous permettant de mieux

Prochain dossier

Le cycle 1, avec focus sur l'école enfantine

cerner les intelligences de chaque enfant. Si vous n'avez pas les moyens ni le temps de bien connaître vos élèves, enrichissez votre enseignement au maximum en différentes intelligences: vous serez sûr, à un moment ou à un autre, de toucher les intelligences fortes de chacun.

Appuyez-vous sur les intelligences fortes

Le grand intérêt pédagogique et humain d'utiliser l'approche des intelligences multiples, c'est que l'on s'intéresse avant tout aux *forces* de l'enfant (en s'appuyant sur ses intelligences fortes), et non à ses déficits (en mettant l'accent sur ses faiblesses, comme c'est trop souvent le cas). Cela permet de sortir de nombreux enfants d'un échec scolaire plus ou moins profond: selon une étude américaine, 80% des échecs scolaires sont dus à des intelligences fortes jamais sollicitées. Et une fois que l'enfant a renoué avec la réussite, on utilisera ses intelligences fortes pour développer ses intelligences faibles, ce qui est également très important. Par exemple, on utilisera sa *force* en intelligence corporelle/kinesthésique pour développer son intelligence logique/mathématique, où il est faible, grâce à des activités combinant ces deux formes d'intelligence (par exemple la mise en scène d'un problème mathématique).

Privilégiez l'interdisciplinarité

L'utilisation des intelligences multiples favorise l'interdisciplinarité, autant dans le contenu des cours que dans le travail avec une équipe de collègues ayant des intelligences fortes complémentaires. Par exemple, on pourra étudier la *musique* en utilisant l'intelligence logique/mathématique, et l'on pourra étudier les *mathématiques* en utilisant l'intelligence musicale/rythmique. Et si, par exemple, votre intelligence corporelle/kinesthésique laisse à désirer, travaillez avec un

collègue dont c'est une intelligence forte – en attendant de développer vous-même cette intelligence.

Parlez-en autour de vous

La théorie des intelligences multiples est une démarche scientifique, elle se base sur de nombreuses expérimentations, et est maintenant répandue dans le monde entier. Cela lui donne une grande crédibilité, lorsqu'il s'agit de l'expliquer à des personnes qui peuvent être sceptiques. Testez votre argumentation avec votre conjoint ou vos enfants. Ensuite, parlez-en à certains de vos collègues, à votre directeur. Et parlez-en aux parents, à l'occasion d'une réunion prévue ou en organisant une soirée spéciale. Des écoles et des enseignants partout dans le monde mettent progressivement les intelligences multiples au centre de leur enseignement: rejoignez-les, vous ne le regretterez pas!

Bibliographie

La théorie

Les intelligences multiples, d'Howard Gardner (Retz).

La pratique

Tous niveaux d'enseignement: **A l'école des intelligences multiples**, de Bruno Hourst (Hachette Education).

Primaire: **Guide pour enseigner autrement** selon la théorie des intelligences multiples (cycle I et cycle III), chez Retz.

l'auteur

Bruno Hourst
Chercheur en pédagogies
nouvelles
www.mieux-apprendre.com



Le dossier en citations

Le respect des différences

«L'essence de la théorie des intelligences multiples est le respect des nombreuses différences parmi les individus, les innombrables variations dans leurs manières d'apprendre, les différents modes par lesquels ils peuvent être évalués, et les manières presque infinies par lesquelles ils peuvent laisser leur trace dans le monde.»

Howard Gardner

Communiquer pour apprendre

«Alors que l'accent est surtout placé actuellement sur la multiplicité des informations auxquelles ces technologies semblent nous donner un accès immédiat, il serait sans doute plus prometteur pour l'éducation de déplacer l'accent vers le volet de communication que

ces outils permettent d'exploiter de façon de plus en plus efficace et conviviale.»

Michel Aubé in «*Le paradigme de l'intelligence collective ou la nécessité de communiquer pour apprendre*» (*Vie pédagogique*, 1998)

Les intelligences multiples de 0 à l'infini

«Ce qui est dommage, c'est que cette pédagogie riche en intelligences se rétrécit progressivement au fur et à mesure que l'enfant avance dans sa scolarité. On peut pourtant enseigner dans un esprit "intelligences multiples" jusque dans les universités ou dans la formation des adultes!»

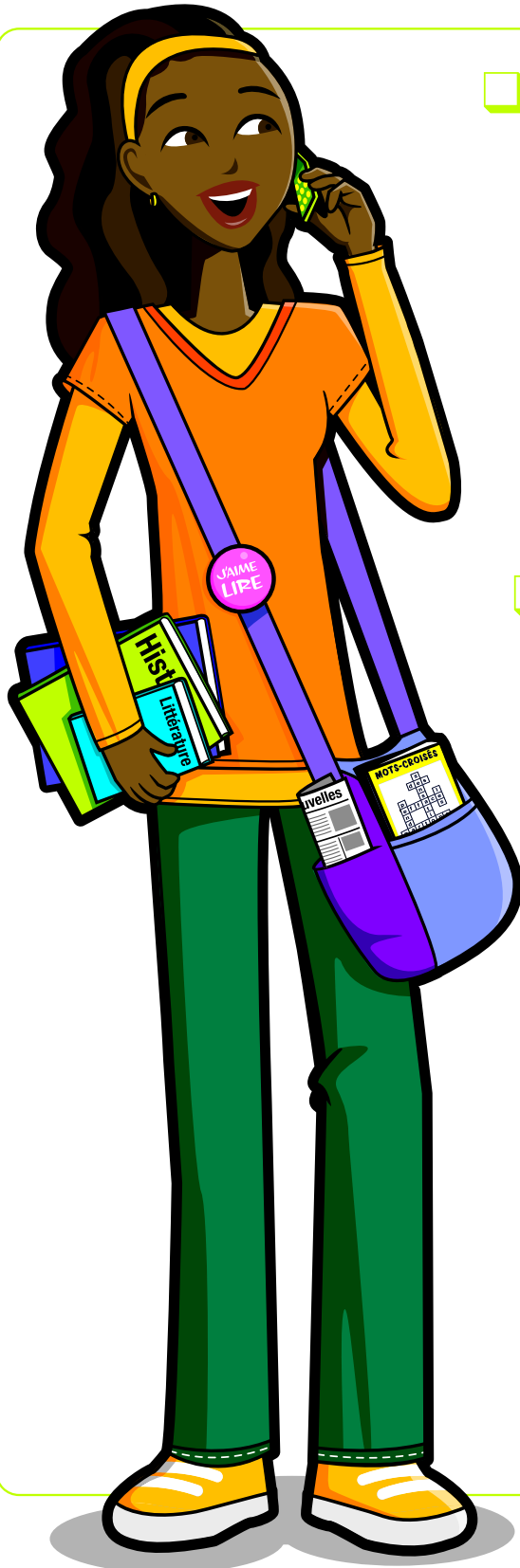
Avant-propos de Bruno Hourst in Véronique Garas, Claudine Chevalier et al. - *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples* (Retz, 2011)

Guide des intelligences multiples

Intelligences	Forces et préférences
Verbale et linguistique	<ul style="list-style-type: none"> • Aime lire, écrire, raconter des histoires. • Excelle dans la mémorisation de noms, de dates, de lieux.
Logicomathématique	<ul style="list-style-type: none"> • Aime faire des expériences, résoudre des problèmes, travailler avec des chiffres, poser des questions, explorer des modèles et des relations. • Excelle en mathématiques, en raisonnement, en logique et en résolution de problèmes.
Spatiale et visuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Aime dessiner, construire, imaginer et créer des choses, rêvasser, regarder des photos, des diapositives, des films et jouer avec des machines. • Excelle à visualiser des choses, à prévoir des modifications, à faire des casse-tête, à résoudre des énigmes, à lire des cartes et des diagrammes.
Musicale et rythmique	<ul style="list-style-type: none"> • Aime chanter, fredonner, écouter de la musique, jouer d'un instrument, réagir à la musique. • Excelle à identifier un son, se souvenir d'une mélodie, noter le rythme, garder le tempo.
Corporelle et kinesthésique	<ul style="list-style-type: none"> • Aime bouger, toucher, parler et utiliser le langage non verbal. • Excelle dans les activités physiques (sports, danse, art dramatique), artisanat.
Interpersonnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Aime avoir beaucoup d'amis, parler aux gens, faire partie d'un groupe. • Excelle dans la compréhension des gens. Il dirige, organise, communique, manipule, tempore les conflits.
Intrapersonnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Aime travailler seul et poursuivre ses propres intérêts. • Excelle à se connaître, à être en contact avec ses émotions et ses rêves. Excelle à suivre son intuition, à poursuivre ses intérêts et ses buts. Fait preuve d'originalité.
Naturaliste	<ul style="list-style-type: none"> • Aime observer la nature : les végétaux, les animaux, les minéraux et les phénomènes naturels en général. Collectionner des objets de la nature. • Excelle à établir un contact étroit avec la nature. Excelle à identifier les caractéristiques des mondes vivant et non vivant.

Affiches des intelligences multiples

L'intelligence verbale et linguistique



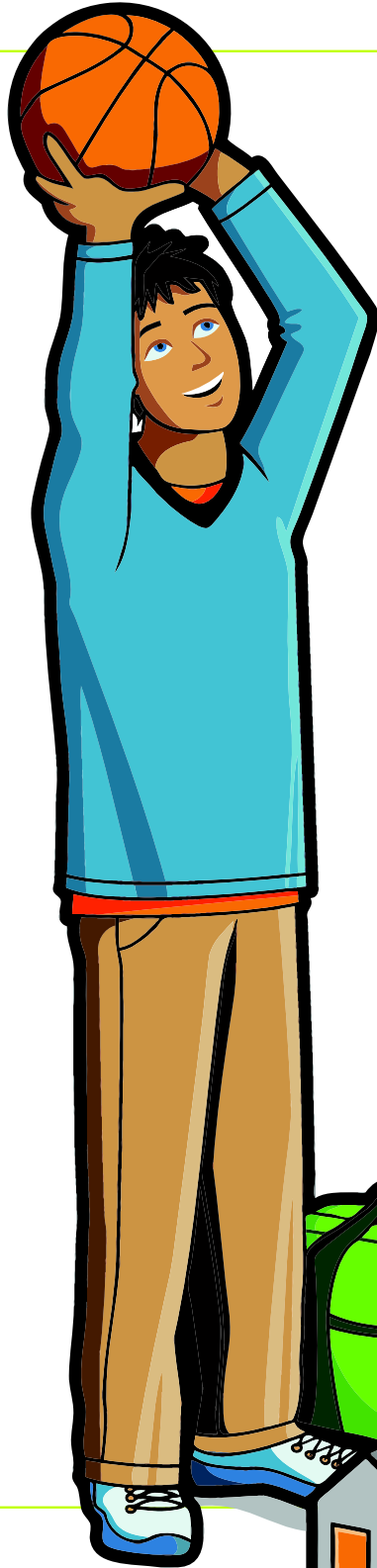
- ☐ J'exprime mes idées facilement.
- ☐ J'aime parler au téléphone.
- ☐ J'écoute généralement avec attention les paroles de chansons.
- ☐ J'aime écouter les histoires.
- ☐ J'aime les jeux comme les mots croisés.
- ☐ J'aime visiter la bibliothèque ou la librairie.
- ☐ Je préfère lire plutôt que regarder la télévision.
- ☐ J'aime écouter la radio.
- ☐ Je m'arrête pour lire les affiches et les messages affichés aux babillards.
- ☐ On me dit souvent que j'exprime bien mes idées.

L'intelligence spatiale et visuelle



- ☐ J'aime écrire ou dessiner quand je suis au téléphone.
- ☐ Écrire ou dessiner est un passe-temps pour moi.
- ☐ J'ai un bon sens de l'orientation.
- ☐ Quand je lis, il me vient plein d'images dans la tête.
- ☐ Je cherche à obtenir différentes couleurs quand je joue avec les tons et les ombres.
- ☐ J'aime la géométrie.
- ☐ J'aime faire des dessins, des jeux de labyrinthe ou d'autres casse-tête visuels.
- ☐ J'aime créer des bandes dessinées.

L'intelligence corporelle et kinesthésique



☐ J'aime bouger.

☐ J'aime les activités qui me permettent de bouger en classe.

☐ Je suis bon ou bonne dans la plupart des sports.

☐ J'aime utiliser des outils pour fabriquer des choses.

☐ J'aime comprendre le fonctionnement des choses ou des mécanismes.

☐ J'aime mieux montrer à quelqu'un comment faire quelque chose que le lui expliquer.

☐ Je démonte et parfois remonte des objets et des mécanismes.

L'intelligence naturaliste



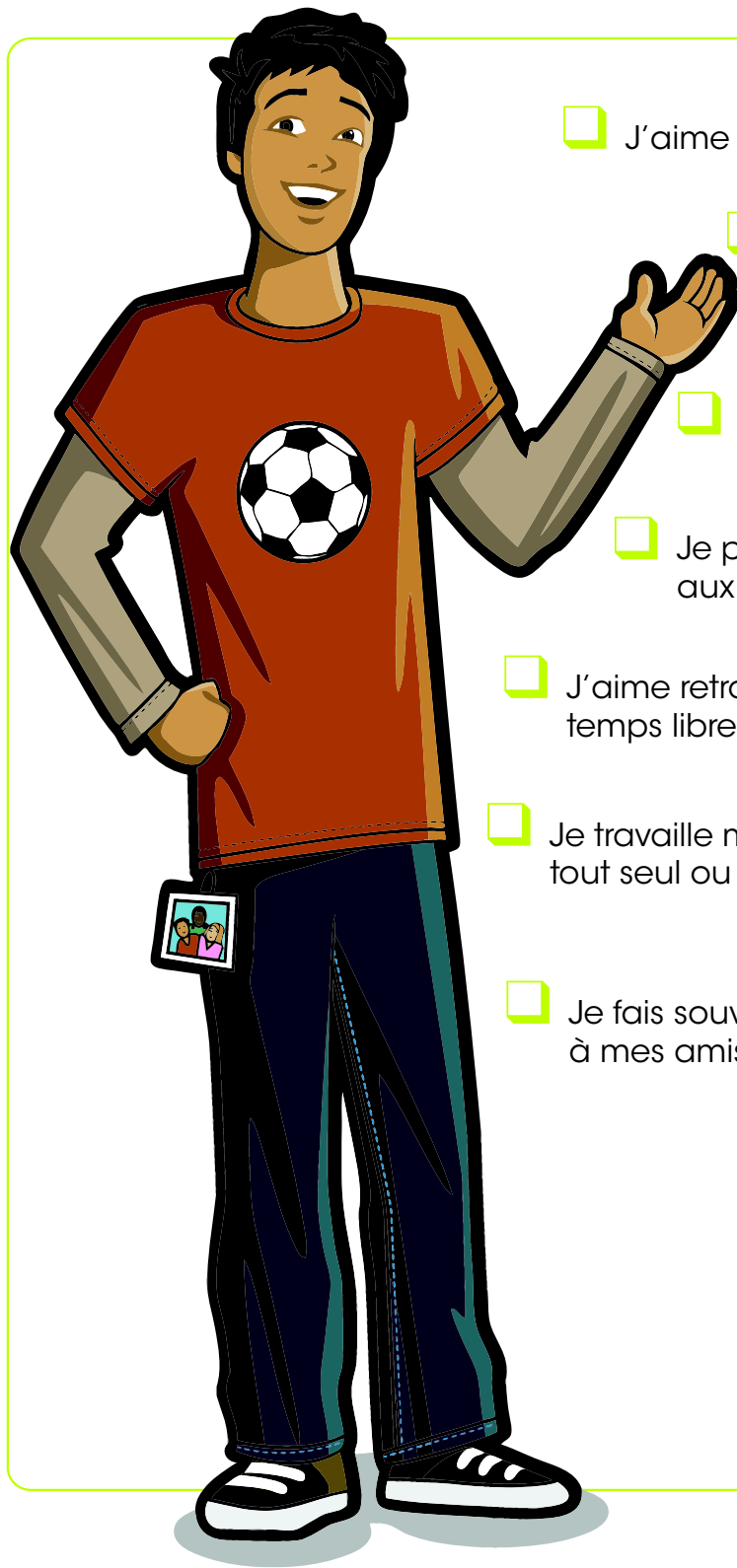
- ☐ J'ai du plaisir à observer les différences dans l'environnement.
- ☐ J'apprends beaucoup au contact de la nature.
- ☐ J'aime observer les animaux.
- ☐ Je fais souvent de bonnes prédictions météorologiques.
- ☐ Je peux nommer différents insectes et animaux.
- ☐ Je m'intéresse à l'espace ou aux phénomènes naturels.
- ☐ J'aime collectionner des roches, des coquillages ou autres.
- ☐ Je me soucie de l'environnement.
- ☐ J'aime faire des classifications.

L'intelligence intrapersonnelle



- ☐ On me dit souvent que je suis tranquille et calme.
- ☐ Je suis curieux ou curieuse de savoir ce que les autres pensent de moi.
- ☐ Je connais mes forces et mes faiblesses.
- ☐ Je connais la raison de mes sentiments et de mes opinions.
- ☐ On me dit souvent que je suis indépendant ou indépendante, ou que je suis solitaire.
- ☐ J'aime résoudre mes propres problèmes.
- ☐ Je passe de longs moments à réfléchir.

L'intelligence interpersonnelle



☐ J'aime parler aux gens.

☐ Je me sens responsable de mes amis/es lorsque je suis avec eux et elles.

☐ Mes amis/es me demandent souvent conseil.

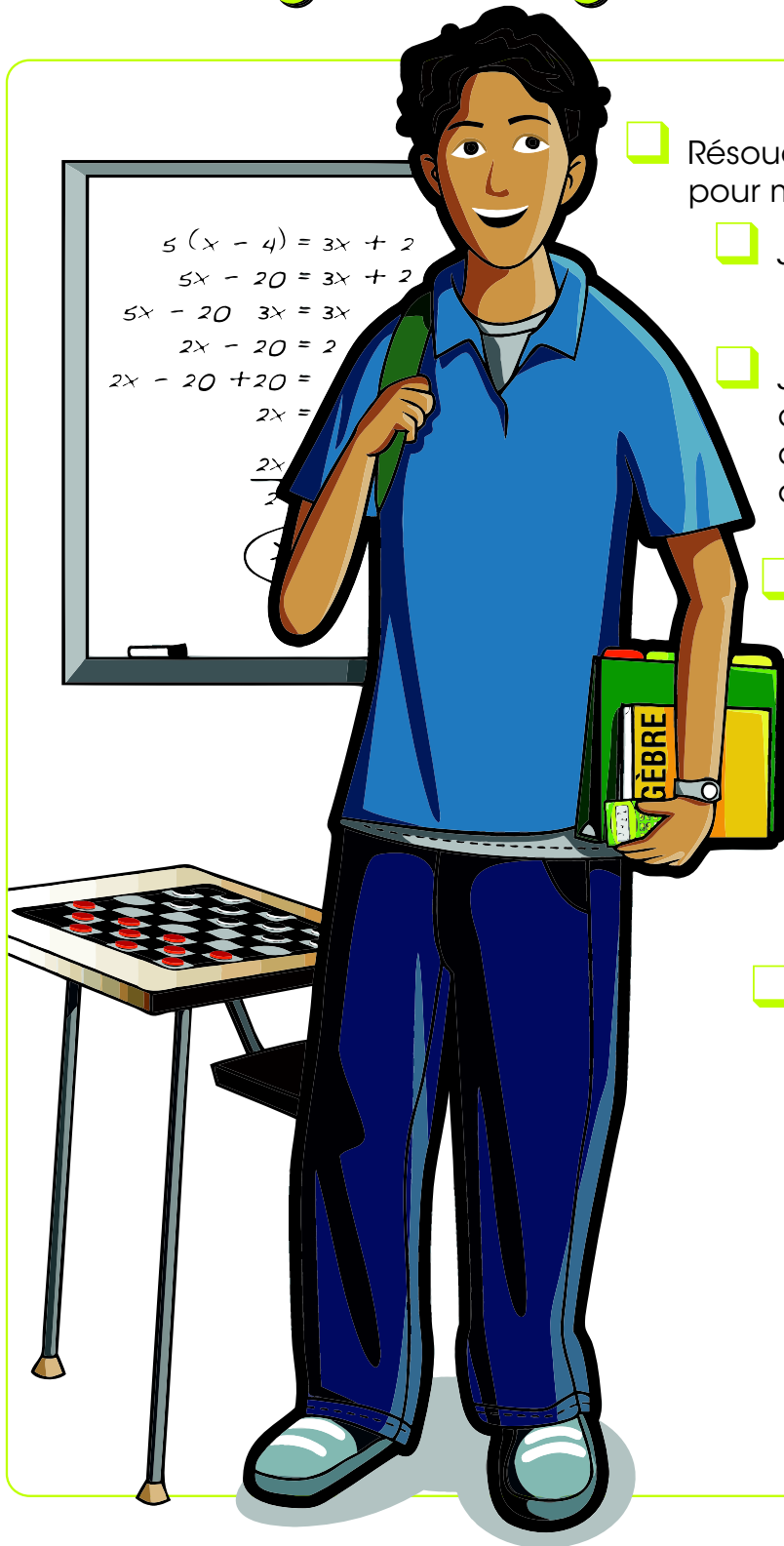
☐ Je préfère les sports d'équipe aux sports individuels.

☐ J'aime retrouver mes amis/es dans mes temps libres.

☐ Je travaille mieux dans une équipe que tout seul ou toute seule.

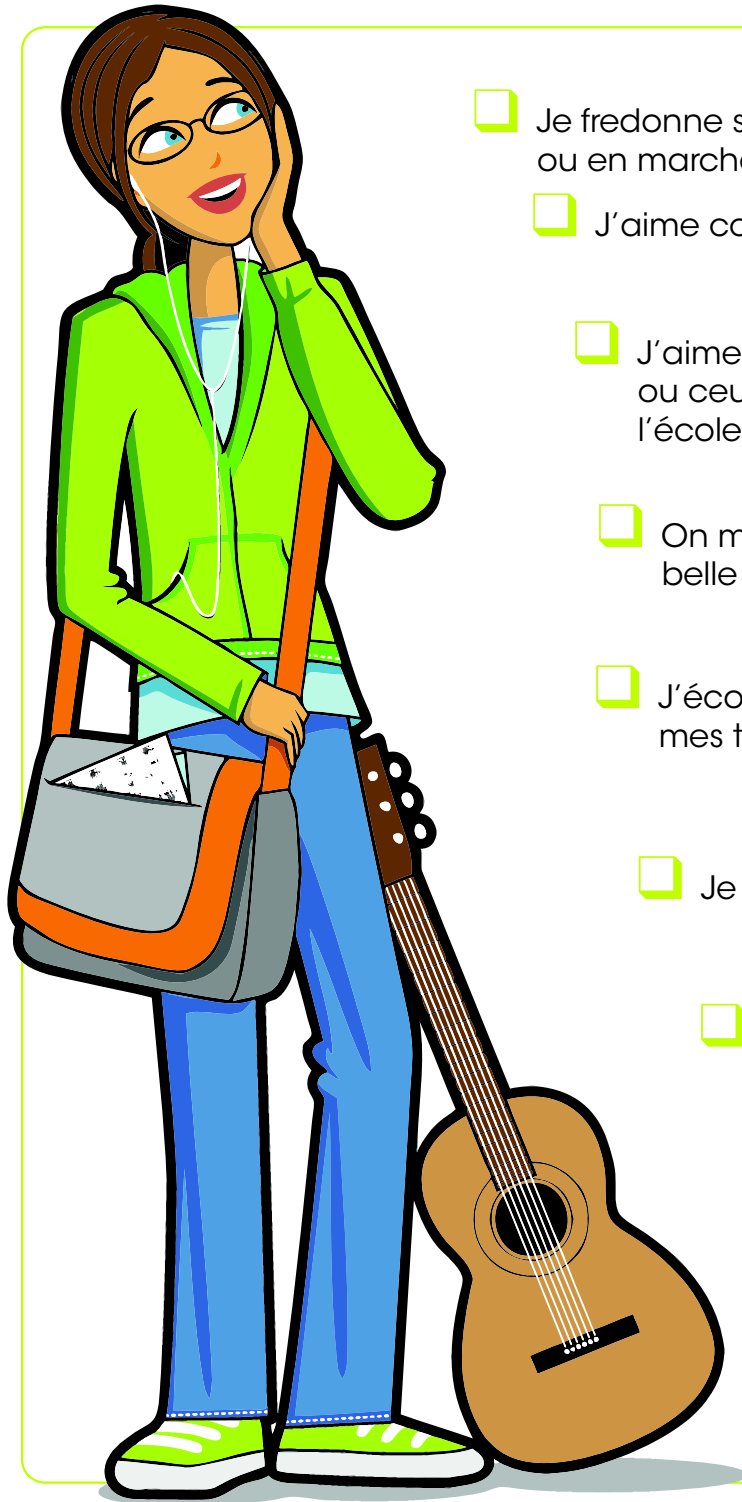
☐ Je fais souvent part de mes problèmes à mes amis/es.

L'intelligence logicomathématique



- ☐ Résoudre des problèmes est facile pour moi.
- ☐ J'aime faire des classifications.
- ☐ Je peux facilement faire des additions, des soustractions, des multiplications et des divisions dans ma tête.
- ☐ Je trouve facile de comprendre un graphique ou un tableau.
- ☐ J'aime jouer aux échecs et aux dames.
- ☐ J'aime m'exercer à estimer.
- ☐ Je cherche à faire les choses selon un ordre logique.

L'intelligence musicale et rythmique



- ☐ Je fredonne souvent en travaillant ou en marchant.
- ☐ J'aime composer des chansons.
- ☐ J'aime les cours de musique à l'école ou ceux que je prends à l'extérieur de l'école.
- ☐ On me dit souvent que j'ai une belle voix.
- ☐ J'écoute souvent de la musique dans mes temps libres.
- ☐ Je retiens les mélodies que j'entends.
- ☐ C'est facile pour moi de marquer le rythme de diverses chansons.

Diversifier selon la théorie des intelligences multiples

V. Garas – C. Chevalier

Les méthodes traditionnelles ne suffisent plus aujourd'hui dans nos écoles. La nécessité de faire parvenir tous les élèves à un niveau de compétences et connaissances suffisant pour vivre dans un monde plus complexe oblige à prendre en compte chacun des élèves dans sa différence. Le support théorique des intelligences multiples, défini par Howard Gardner, donne à l'enseignant un cadre lui permettant d'organiser son enseignement pour offrir à chacun de ses élèves la possibilité d'entrer dans l'apprentissage de la connaissance visée.

La théorie

Face à l'hétérogénéité des élèves, souvent présentée comme un frein aux apprentissages, le prisme des intelligences multiples peut apporter un éclairage nouveau et enrichir les pratiques de différenciation. Il ne s'agit pas d'un modèle à suivre de façon impérative mais d'un cadre permettant d'organiser son projet d'enseignement. On peut donc adapter la théorie des intelligences multiples à toute situation d'apprentissage et à tout contexte de classe.

Observer les élèves

Avant toute introduction de séquences s'appuyant sur la théorie des intelligences multiples, il est nécessaire d'observer les élèves pour tenter de découvrir les intelligences qu'ils utilisent prioritairement et ont déjà développées.

En maternelle, l'enseignant peut disposer de modalités internes à la classe: utiliser les coins jeux en coins intelligences multiples, de 4 à 6 coins, durant le temps d'accueil ou le temps de repos l'après-midi. Il peut aussi envisager de consacrer quelque temps de séances de classe dans le cadre du contenu programme «Devenir élève».

En élémentaire, l'enseignant proposera à ses élèves de «découvrir» leurs intelligences dominantes ou bien celles qu'ils devront renforcer. Il mettra en œuvre plusieurs séances, les unes basées sur la découverte d'un conte mettant en relief les intelligences de chacun ainsi que leur développement, les autres liées aux arts visuels pour créer, pour chacun, son propre «bouquet d'intelligences». Ceci permet d'obtenir une combinaison de résultats sous forme de graphiques hiérarchisant les intelligences dominantes des élèves. C'est à partir de ces ré-

sultats que l'enseignant pourra organiser les groupes d'élèves au cours de séances à dominante intelligences multiples.

Découvrir ses intelligences est pour l'enfant porteur d'espoir vers un développement maximum de ses capacités. Il est alors en état de réveil positif qui lui permet de se consacrer aux apprentissages et accroître ses capacités cognitives.

Concevoir des modules d'apprentissage

Le «tableau des observables», une fois complet, donnera une vue d'ensemble des intelligences dominantes de «chaque» enfant. Dès lors, les groupes constitués pourront débiter l'apprentissage soit par une intelligence forte, soit par une intelligence à développer.

Modalités de mise en œuvre de séances «Intelligences Multiples» en vue de l'acquisition d'une compétence ou d'une notion:

C'est à partir de la programmation d'école, et du travail mis en œuvre habituellement dans la classe, que ce soit en maternelle ou en élémentaire, qu'une réflexion, si possible en équipe, s'engage sur les différentes approches possibles pour chaque intelligence.

Un topogramme est construit permettant d'avoir une vue d'ensemble de la compétence à travailler:

- Certains ateliers (deux au minimum en général) seront incontournables pour tous les élèves, afin qu'ils réalisent tous l'apprentissage mis en œuvre.



La salle des intelligences.

<i>Dominante verbale-linguistique</i> Atelier(s) proposé(s)	<i>Dominante kinesthésique-corporelle</i> Atelier(s) proposé(s)	<i>Dominante naturaliste</i> Atelier(s) proposé(s)
<i>Dominante interpersonnelle</i> Atelier(s) proposé(s)	Compétence, notion visée	<i>Dominante visuelle-spatiale</i> Atelier(s) proposé(s)
<i>Dominante intra personnelle</i> Atelier(s) proposé(s)	<i>Dominante musicale-rythmique</i> Atelier(s) proposé(s)	<i>Dominante logique-mathématique</i> Atelier(s) proposé(s)

Fiche synthèse d'un module intelligences multiples Références aux programmes et place dans la progression

- D'autres permettront aux élèves, en fonction de leur profil et de leur niveau d'apprentissage, d'entrer par leurs intelligences fortes ou dominantes. Ils seront ensuite davantage à l'écoute des autres ateliers plus complexes pour eux.
- Enfin, il sera possible aussi de ne pas mettre en place tous les ateliers conçus, ceux-ci pouvant soit être mis en attente d'un moment plus propice, soit utilisés en Aide Personnalisée.

La réflexion collective des enseignants favorise:

- la préparation par anticipation
- la créativité par l'échange des pratiques, les questionnements et l'interrogation des uns et des autres
- davantage de rigueur et de précision dans la mise en œuvre des contenus proposés aux élèves.

Tableau organisationnel de la séquence: Chaque enseignant propose «son habillage» pédagogique pour sa séquence de classe en fonction d'éventuels projets particuliers, et remplit le tableau en tenant compte de toutes les contraintes particulières à sa classe.

Plusieurs possibilités:

- Les classes par niveau mettent les mêmes ateliers en place
- Certaines classes mettent des habillages différents même en ayant le même niveau.

Si l'enseignant est seul à utiliser la démarche selon les intelligences multiples, il peut:

- Commencer par l'une des activités avec tout le groupe classe, puis la séance suivante mettre deux voire trois autres ateliers en place...
- Commencer une séance multiple avec plusieurs ateliers diversifiés en fonction des intelligences dominantes des élèves de la classe, surtout ceux qui prioritairement auront du mal à entrer dans l'apprentissage mis en œuvre, puis reprendre l'un ou l'autre des ateliers au cours des autres séances suivantes...

Conclusion

Cette démarche motive les élèves, leur donne envie de s'investir dans les ateliers et les place tous en activité, en même temps. Ils prennent petit à petit confiance en eux et leur autonomie s'en trouve renforcée. L'entrée dans

les apprentissages peut se faire sereinement.

Les élèves en difficulté y voient quant à eux une ouverture vers le progrès; ils comprennent que le chemin est plus long mais qu'ils pourront atteindre les mêmes savoirs que tous leurs camarades de classe.

Les très bons élèves n'éprouvent aucun ennui car le nombre et la différence des ateliers leur permettent d'approfondir chaque notion travaillée avec l'envie d'aller toujours plus loin en pouvant croiser et utiliser toutes leurs capacités.

Pour les enseignants, la mise en œuvre d'une telle démarche apporte davantage de cohérence à leur travail. Elle permet à ceux qui, implicitement auparavant, travaillaient autour des intelligences sans les nommer, de le faire à présent! Pour beaucoup, le questionnement était déjà latent... Pourquoi s'évertuer à proposer un problème sous forme de texte à un élève qui peine en lecture, afin de vérifier ses compétences en résolution de problèmes ou en calcul? L'échec est forcément au bout de cet énoncé de problème pour l'élève...

Au travers de cette démarche, l'enseignant est au plus proche de ses élèves et l'ambiance de travail en classe s'en ressent.

Pour nous qui avons expérimenté, pratiqué, notre conclusion revient à trouver dans cette théorie des intelligences multiples, un outil d'analyse constructif pour une mise en place d'actions pédagogiques diversifiées, personnalisées et quelque peu innovantes! Un tout qui fait écho à cette citation de Marguerite Yourcenar qui rappelle combien il est important **«de ne pas négliger de cultiver les vertus que chacun possède»**, que l'on soit élève ou enseignant...

Bibliographie

Guide pour enseigner autrement avec les intelligences multiples au cycle 3, sous la direction de B. Hourst et co-auteurs de l'IUFM de Seine-et-Marne - Editions Retz, 2009.

Guide pour enseigner autrement avec les intelligences multiples au cycle 1, sous la direction de V. Garas et co-auteurs de l'IUFM de Seine-et-Marne - Editions Retz, 2011.

les auteures

Véronique Garas
Directrice d'Ecole d'Application Maternelle à Moissy-Cramayel et formatrice à l'IUFM de Seine-et-Marne, intégré à l'Université Paris XII

Claudine Chevalier
Professeur certifié de mathématiques à l'IUFM-Université de Paris Est Créteil

5.5 Connaître les fonctions cérébrales pour mieux comprendre le fonctionnement de notre cerveau face aux apprentissages : les fonctions cognitives.

Les fonctions cognitives sont les capacités de notre cerveau qui nous permettent de communiquer, de percevoir notre environnement, de nous concentrer, de nous souvenir d'un événement ou d'accumuler des connaissances.

Attention
Fonctions exécutives
Fonctions intellectuelles
Fonctions visuo-spatiales
Gnosies
Langage
Mémoire
Mémoire de travail
Praxies
Vitesse de traitement de l'information

5.5.1 Attention

L'attention est une fonction cognitive complexe qui fait référence à la capacité à être **alerte** à son environnement et à **maintenir** son attention sur une durée de temps appropriée pour son âge. L'attention fait également référence à la capacité à se concentrer sur une tâche donnée **en dépit de ce qui se passe autour** ou à **partager** son attention entre plusieurs tâches simultanément.

Plusieurs fonctions cognitives sont inter-reliées. L'attention est un bon exemple car il s'agit d'une fonction nécessaire mais non suffisante à un fonctionnement optimal d'autres fonctions cognitives dont la mémoire et les fonctions exécutives. Par exemple, une personne qui n'est pas attentive à ce qu'un interlocuteur lui dit enregistrera mal l'information en mémoire même si à la base, elle n'a pas de problème de mémoire.

5.5.2 Fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont impliquées dans toute action orientée vers un but. Il s'agit d'un ensemble de fonctions qui est souvent comparé à un contremaître ou à un chef d'orchestre dont l'objectif est de coordonner efficacement les autres fonctions cognitives. Plusieurs aspects peuvent ainsi être évalués :

- **Organisation/planification:** capacité à utiliser des stratégies efficaces, établir des priorités, anticiper et prévoir les étapes d'une tâche.
- **Inhibition:** capacité à résister aux distractions ou à inhiber une réponse attendue ou un commentaire qui nous traverse l'esprit. Cette capacité est souvent comparée à un filtre ou un frein.
- **Flexibilité mentale:** capacité à s'adapter à la nouveauté et aux changements.
- **Jugement:** capacité à évaluer la meilleure alternative face à un problème en fonction des buts à atteindre, des valeurs et des règles sociales. Ceci permet de prendre des décisions appropriées et d'adopter des comportements adaptés aux situations.
- **Autocritique:** capacité à évaluer convenablement ses propres capacités et comportements et à être conscient de ses forces et ses difficultés.

5.5.3 Fonctions intellectuelles

Les fonctions intellectuelles sont un **ensemble d'habiletés** qui comprennent certaines compétences verbales, le raisonnement non-verbal, des aspects de la mémoire de travail (voir définition plus bas) et la vitesse de traitement de l'information et d'exécution. Le QI (**Quotient Intellectuel**) constitue la mesure de l'efficacité intellectuelle, il est représenté par un score dont la moyenne est de **100** et permet de situer le niveau intellectuel d'une personne par rapport à la population d'âge comparable.

L'évaluation des fonctions intellectuelles n'est pas réalisée systématiquement dans toutes les évaluations neuropsychologiques. Lorsqu'il évalue les fonctions intellectuelles, le neuropsychologue peut ensuite intégrer ces résultats dans son analyse des diverses fonctions cognitives.

5.5.4 Fonctions visuo-spatiales

Ces fonctions permettent de **percevoir adéquatement les objets dans l'espace** en déterminant leur orientation par les angles, la distance à laquelle se trouve un objet ou la direction dans laquelle un objet se déplace. Ces fonctions nous permettent, par exemple, de nous orienter correctement dans une ville ou dans un lieu.

5.5.5 Gnosies

Les gnosies réfèrent à la capacité à **percevoir** un objet grâce à nos différents sens (vision, ouïe, toucher), puis à le **reconnaître**. On parlera donc respectivement de gnosie visuelle, de gnosie auditive et de gnosie tactile. Généralement, les neuropsychologiques restreignent leur évaluation à la modalité visuelle.

5.5.6 Langage

Les fonctions langagières comprennent un ensemble d'habiletés qui sont généralement divisées en deux catégories, soit les habiletés réceptives (comprendre le langage parlé et écrit) et les habiletés expressives (parler et écrire).

Le langage oral

- Les **habiletés réceptives** correspondent au décodage des mots ainsi qu'à la compréhension de phrases.
- Les **habiletés expressives** correspondent à la dénomination, l'articulation, la fluence verbale, l'intonation, et la gestion de la syntaxe et de la grammaire.

Le langage écrit

En langage écrit, on différencie les capacités de lecture des capacités d'écriture.

- La **lecture** correspond à la capacité à décoder des mots grâce à deux voies distinctes.
 - La lecture du mot par découpage en syllabes que nous traduisons en sons. C'est par cette voie que nous décodons les mots nouveaux.
 - La reconnaissance du mot par sa forme globale et le contexte (la phrase). C'est la voie qui est utilisée par le lecteur compétent et qui permet une lecture fluide et rapide par reconnaissance instantanée du mot lu.
- L'**écriture** correspond à la maîtrise de l'orthographe et des règles de grammaire. Elle concerne également la maîtrise de la syntaxe, de la ponctuation, l'organisation du texte, et l'utilisation d'un vocabulaire adéquat.

5.5.7 Mémoire

On distingue trois processus concernant la mémoire **épisode** qui réfère aux informations mémorisées avec leur contexte de temps et de lieu :

- Une information doit d'abord être **encodée**, donc enregistrée dans le cerveau. Ce processus est influencé par l'utilisation de stratégies mnémotechniques, le niveau d'attention, et certaines variables psychologiques (motivation, anxiété, dépression).
- Pour ne pas être éphémère, l'information doit ensuite être **consolidée**, donc stockée de manière plus permanente dans le cerveau en mémoire en long terme.
- Enfin, lorsque l'on veut accéder aux informations enregistrées et stockées dans notre cerveau, on doit alors **récupérer** l'information. La récupération peut être influencée par la qualité des stratégies utilisées, par certaines variables psychologiques et évidemment par la qualité de l'enregistrement initial de l'information en mémoire.

En mémoire épisodique, on peut aussi distinguer :

- la mémoire **rétrospective**, qui réfère à des événements passés, et la mémoire **prospective**, qui correspond à la capacité à se rappeler d'actions futures que l'on planifie effectuer, comme par exemple penser à s'arrêter à l'épicerie après le travail.

D'autres types de mémoire existent aussi, notamment :

- la mémoire **sémantique** : elle concerne les connaissances acquises (culture générale, vocabulaire) et sont stockées sans référence à un contexte précis, donc sans référence à un événement particulier de la vie de l'individu.
- la mémoire **procédurale** : ce sont des "savoir-faire", des habiletés perceptives, motrices ou cognitives qui ont été acquises par la pratique et qui sont graduellement devenues automatisées. C'est grâce à la mémoire procédurale que nous apprenons par exemple à conduire une voiture ou à jouer d'un instrument de musique. Une fois l'habileté acquise, son exécution devient automatisée, et il n'est alors plus nécessaire de réfléchir pour exécuter cette action.

5.5.8 Mémoire de travail

La mémoire de travail réfère à la capacité à **traiter et manipuler mentalement** des informations données dans le moment présent. La mémoire de travail permet par exemple de retenir un numéro de téléphone le temps de pouvoir l'inscrire, de faire des liens entre les informations qui nous sont données ou encore d'effectuer un calcul mental.

5.5.9 Praxies

Il s'agit de la capacité à **exécuter des mouvements** simples ou des séquences de mouvements de façon volontaire (ex.: praxies idéomotrices et idéatoires). Ce type d'habiletés inclut également la capacité à réaliser un dessin ou à construire un objet (praxies constructives).

5.5.10 Vitesse de traitement de l'information

La vitesse de traitement de l'information réfère au rythme auquel les différentes opérations mentales sont déclenchées et exécutées.

Le traitement de l'information réfère à la façon dont on aperçoit et assimile une information. S'il est confronté à de nouvelles informations, le cerveau va essayer de les intégrer dans les conceptions préalables et dans les modèles mentaux préexistants.

Exemple : une image d'une pomme, le mot « pomme » écrit, le mot « pomme » entendu par un individu sont traités par différents processus cognitifs.

<i>PERCEPTION</i>	<i>PENSÉE ET MÉMOIRE</i>		<i>APPRENTISSAGE</i>
<i>Entrée sensorielle</i>	<i>Traitement de l'information</i>		<i>Sortie sensorielle</i>
Vision	Traitement suivant l'entrée sensorielle 1. <i>Trier l'information.</i> 2. <i>Classifier l'information.</i> 3. <i>Rattacher l'information aux acquis.</i> 4. <i>Conserver l'information en vue d'un rappel ultérieur.</i>	Traitement préparatoire à la sortie sensorielle 1. <i>Repérer l'information.</i> 2. <i>Choisir et organiser l'information en fonction de l'utilité prévue.</i> 3. <i>Planifier la réponse.</i> 4. <i>Produire la réponse.</i>	Lire
Ouïe			Écrire
Toucher			
Gouter			Représenter
Odorat			
Mouvement			Générer une variété de produits

Adapté de Walcot-Gayda, 2004

La surcharge cognitive est le résultat d'un déséquilibre entre la quantité d'informations qui se présente aux systèmes sensoriels de l'apprenant et la quantité d'informations traitée par le système nerveux. La mémoire de travail étant limitée, s'il y a trop d'informations présentées en même temps qui sont importantes à la réussite d'une tâche, il y a une surcharge cognitive qui se manifeste et provoque la désorientation de l'apprenant.

Exemple : un lecteur qui n'a ni conception préalables, ni stratégies cognitives et ni modèles mentaux qui réduisent la surcharge cognitive, souffrira d'une surcharge en lisant un document qui contient un grand nombre de liens sémantiques qui mènent le lecteur à suivre des chemins sémantiquement divergents.

⁷ Ministère de l'éducation de la Saskatchewan, (2009), Un enseignement qui fait toute la différence (rapport), page 9.

5.5.11 Troubles de traitement de l'information.

Le tableau suivant présente quels peuvent être les troubles de traitement de l'information au niveau de la perception, de la pensée, de la mémoire ou de l'apprentissage, selon la sphère sur laquelle se porte l'anomalie de traitement (sphère langagière, phonologique, visuospatiale...)

Anomalie dans les processus portant sur :	Perception	Pensée	Mémoire	Apprentissage
Le traitement du langage	Difficulté à traiter le sarcasme ou à saisir une plaisanterie. Difficulté à prendre le point de vue d'autrui.	Difficulté à saisir des phrases à la structure longue ou complexe et les figures de style.	Difficulté à se souvenir des termes de vocabulaire, de tâches présentées oralement.	Difficulté à assimiler le vocabulaire nouveau et à répondre aux questions posées par les enseignants.
Le traitement phonologique	Confusion des sons formant les mots (ex. sourire/souris). Faible séquençage des sons des mots. Automaticité limitée du décodage.	Difficulté à saisir le contenu, par manque de fluidité du décodage.	Difficulté à se souvenir de la correspondance graphophonétique.	Difficulté à retenir les concepts essentiels, en raison d'une trop grande concentration sur le décodage.
Le traitement visuospatial	Difficulté avec les instructions orales ou écrites portant sur une activité ; Difficulté avec la perception de l'organisation des idées dans un texte.	Difficulté à cerner les idées maîtresse d'un texte.	Difficulté à distinguer la gauche et la droite, le nord du sud ainsi que les structures hiérarchiques.	Faible intégration de l'information séquentielle (jours de la semaine, recettes...)
La vitesse de traitement	Faibles interactions sociales ; a du mal à suivre les leçons qui vont trop vite.	Difficulté à faire des liens entre des éléments d'information isolés dans un texte.	Lenteur dans l'établissement de liens entre l'information nouvelle et les acquis.	Matière traitée moins volumineuse ou nécessitant plus de temps, d'effort à traiter.
La mémoire	Peu de stratégies pour se rappeler des contenus ou concepts.	Difficulté à écrire puisque l'orthographe peut ne pas être automatique.	Difficulté à récupérer l'information apprise au préalable.	Oubli l'orthographe après un test. Difficulté à se rappeler les faits marquants de l'histoire. Tout nouvel apprentissage est ardu.
L'attention	Difficulté à savoir quand il faut prêter attention. Faible compréhension des situations sociales ; impulsivité.	Faible concentration au moment d'assembler des idées.	Peu d'effort accordé à la re-mémorisation.	Travail éventuellement désorganisé ; a tendance à digresser.
Les fonctions exécutives (planification ou prise de décision)	Faible reconnaissance de la valeur de la planification ; impulsivité.	Difficulté à résoudre des problèmes et à comprendre les conséquences des décisions.	Difficulté à lier de nouvelles connaissances avec les acquis déjà intégrés ; peu de stratégies.	Difficulté dans les domaines plus abstraits de l'apprentissage ; mais possession d'éléments de connaissance isolés.

5.6 Zoom sur deux fonctions cognitives :

Deux brochures qui permettent de mieux comprendre leur fonctionnement ainsi que les troubles qui leur sont associés en s'appuyant sur de nombreux exemples.

5.6.1 Les fonctions exécutives (voir Annexe 2)

Un rapport bénéficiant d'une présentation simple et très accessible permettant de comprendre ce que sont les fonctions exécutives.

Neuropsychologues à la rédaction :
C.DEGIORGIO, P.FERY, B.POLUS, A.WATELET
Centre de Réadaptation Fonctionnelle Neurologique,
Bruxelles.



5.6.2 La mémoire de travail (voir Annexe 3)

Un rapport bénéficiant d'une présentation simple et très accessible permettant de comprendre ce qu'est la mémoire de travail.

Neuropsychologues à la rédaction :
C.DEGIORGIO, D.Van Den BERGE, A.WATELET
Centre de Réadaptation Fonctionnelle Neurologique,
Bruxelles.



6- Comment évaluer ?

6.1 Une évaluation efficace...

La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée qui tienne compte des besoins des élèves pour faciliter leur entrée dans les apprentissages, de leurs difficultés qui impactent aussi souvent leur progression dans les apprentissages et le rythme de leurs acquisitions, obligent aussi l'enseignant(e) à réfléchir sur les modalités de l'évaluation qu'il(elle) va mettre en place.

Nous distinguerons **l'évaluation** qui la plupart du temps renvoie au jugement qui est porté sur les réalisations et les progrès de l'élève, de **la mesure** de son travail, qui est un processus par lequel l'enseignant recueille des preuves tangibles des progrès.

Ainsi les deux, bien aligné sur l'enseignement donné et sur ce qu'il cherche à atteindre, doivent par définition être directement reliés aux objectifs d'apprentissage fixés par l'enseignant au début de la séquence d'enseignement.

Le processus d'évaluation et de mesure peut servir à des fins multiples, mais il importe de reconnaître que les évaluations ont pour but surtout de classer les élèves par ordre de valeur et ne sont pas pour autant de bons instruments en ce qu'elle n'aident pas à adapter l'enseignement aux besoins des apprenants, pas plus qu'elles n'aident les élèves à se situer dans leurs propres apprentissages (Black, Harrisson, Lee, Marshall et William, 2004 ; Davies, 2005 ; Dufour, 2004 ; Gursky, 2003).

ÉVALUER, DIFFÉRENCIER... RÉUSSIR!



Photos : © iStockphoto.com

Des stratégies à favoriser

- Le questionnement
- La rétroaction
- L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs
- L'établissement des résultats d'apprentissage et l'utilisation des critères d'évaluation avec les élèves.



Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est l'amélioration de l'apprentissage de l'élève.

Notes

- Commencer en ayant le but en tête.
- Montrer des modèles et des exemples aux élèves.
- Utiliser une rétroaction descriptive et spécifique.

À planifier

- La célébration des réussites
- Les conférences avec les élèves
- La prochaine rencontre en mode d'une CAP.



À lire



Évaluation au service de l'apprentissage

Évaluation en tant qu'apprentissage

Évaluation de l'apprentissage

L'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation au service de l'apprentissage vise à fournir des renseignements au personnel enseignant pour en apprendre le plus possible sur ce que les élèves savent et savent faire, ainsi que sur leurs conceptions erronées ou leurs lacunes. Les renseignements recueillis lors des évaluations diagnostiques et formatives permettent au personnel enseignant d'adapter les activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction des besoins des élèves.

L'évaluation diagnostique précède l'enseignement et indique au personnel enseignant si l'élève est prêt ou prête à acquérir de nouvelles connaissances et habiletés. Celle-ci le renseigne également sur les champs d'intérêt et sur l'attitude de l'élève.

Quoi évaluer? Les connaissances antérieures, l'attitude de l'élève ainsi que son niveau de préparation.

Pourquoi?

- Pour déterminer les besoins d'apprentissage des élèves.
- Pour planifier, organiser et adapter l'enseignement.
- Pour fournir des commentaires aux élèves en vue de les orienter.

Quand? Au début d'un nouvel apprentissage et tout le long du processus d'apprentissage.

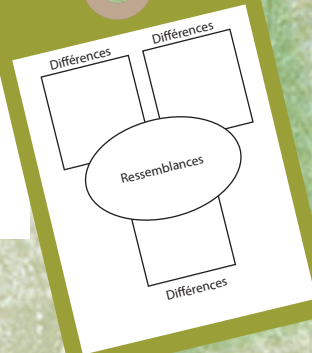
Voici des suggestions de **structures différenciées** et de **stratégies pour y arriver**.

L'identification des ressemblances et des différences

Tableau qui présente explicitement les ressemblances et les différences entre des éléments à comparer. Certains mots clés alimenteront la discussion au cours de l'apprentissage.

- Permet à l'élève de montrer de façon simple sa compréhension d'une notion complexe. En analysant, elle ou il regroupe les éléments selon sa compréhension et ses schèmes de référence.

L'analogie, la métaphore, le diagramme de Venn ou de Carroll sont aussi des stratégies gagnantes.



Le devoir de préparation

La tâche présentée (p. ex., recherche dans Internet ou dans des journaux, discussion à la maison, recherche d'un objet représentatif de son vécu) prépare l'élève à la prochaine leçon.

- Engage l'élève en l'invitant à montrer ses connaissances en vue d'un nouvel apprentissage. Lui permet de revoir lui-même les connaissances sur lesquelles elle ou il sera interrogé au cours de l'activité diagnostique. Aide à repérer l'élève ayant les préalables et l'élève ayant besoin d'appui.

Les six questions essentielles	
Qui?	
Quoi?	
Où?	
Quand?	
Pourquoi?	
Comment?	

Le tableau à choix multiple

Regroupement d'activités qui offre des choix à l'élève selon une variété de consignes.

- Permet de déterminer les préférences et le niveau de préparation de l'élève et sa perception de son niveau de rendement. En circulant dans la salle de classe, il est possible d'observer les élèves et de faire une révision individuelle ou en petit groupe. En offrant un choix à l'élève, on favorise son engagement. Divers regroupements d'activités peuvent être insérés dans le tableau en vue d'assurer la variété et sa complexité.

Le tableau peut prendre la forme d'un cube de façon à ajouter un élément ludique à l'activité.

Les points d'entrée

Structure qui incite l'élève à explorer la matière donnée en partant de différents points d'entrée et qui tient compte des diverses formes d'intelligence, telles qu'elles sont définies par Gardner.

- Offre la possibilité d'explorer plusieurs points d'entrée en vue de se familiariser avec la matière selon diverses perspectives. Favorise une meilleure intégration et permet le transfert et la mise en application.

Point d'entrée	Action
narratif	raconter
logique	déduire
de base	décrire
esthétique	examiner
expérimental	construire

Échanges qui favorisent l'engagement de l'élève au début d'un nouvel apprentissage

Résultats d'apprentissage et critères d'évaluation

Donner des exemples concrets qui illustrent le ou les résultats d'apprentissage à atteindre, et ce, dès le début d'une leçon ou d'une série de leçons.

- Voici ce que vous devrez être capable de faire à la fin de cette leçon.
- Voici ce que vous devez connaître, comprendre et faire à la fin de cette leçon.

En se servant de son diagnostic pour se fixer des objectifs, l'élève prend une part active dans son apprentissage.

- Selon les preuves recueillies lors de l'évaluation diagnostique, voici ce que tu dois améliorer pour atteindre les résultats d'apprentissage; déterminons les prochaines étapes pour réussir.

Élaborer, avec les élèves, les critères d'évaluation pour le projet ou la tâche de façon qu'elles et ils comprennent bien ce qui est attendu d'eux.

- En équipes de trois, dressez une liste des caractéristiques d'un très bon rapport de laboratoire; par la suite, nous compilerons une liste de tous les critères retenus par la classe.

Faire part des résultats d'apprentissage aux parents par courriel, agenda, note de la semaine ou dialogue parent/élève.

- L'acquisition de cette notion permettra de...

Autoévaluation et évaluation par les pairs

Donner le temps aux élèves de discuter des critères d'évaluation pour vérifier leur degré de compréhension.

- En vue de mieux comprendre la tâche à réaliser, résumez les grandes lignes de ce que vous devez accomplir, à l'aide d'un organisateur graphique.

Permettre une discussion sur les styles d'apprentissage pour amorcer la collaboration entre les élèves qui se poursuivra tout le long du processus d'apprentissage.

- En équipes de deux, révisez l'activité diagnostique et notez les forces de l'un et de l'autre et les étapes où vous pourrez vous entraider.

Pour mieux cibler l'apprentissage, poser à l'élève les questions suivantes :

- Quelle est la meilleure façon pour toi de montrer ce que tu as appris et compris?
- Quel type de rétroaction t'aide dans ton apprentissage?

Questionnement

Pour activer les connaissances antérieures et permettre à l'élève de faire des liens et des transferts.

- As-tu déjà vécu une situation semblable à celle-là? Explique.

Reformuler la question de l'élève en utilisant des mots à la portée du groupe-classe pour que cela puisse servir à l'apprentissage de tous.

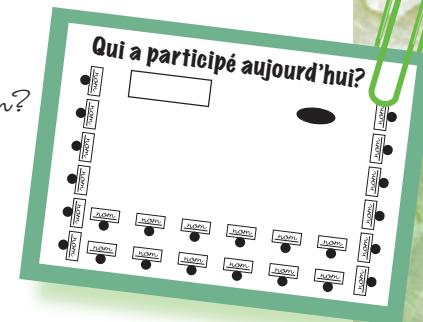
- Si je comprends bien ton intervention, tu veux savoir si...

Encourager l'élève à faire des prédictions et à formuler des hypothèses par le questionnement.

- Quelle sera ta prochaine étape?
- Qu'arriverait-il si...?
- Que peux-tu faire pour éviter cette situation?
- Quelles habiletés utiliseras-tu pour faire cette tâche?

S'assurer que la technique de questionnement donne à tous les élèves la chance de répondre.

Faire un bilan de la participation des élèves pour s'assurer que tous les élèves sont engagés dans l'activité.



Rétroaction descriptive

Favorise l'apprentissage en donnant des précisions à l'élève et en lui indiquant ce qui fonctionne ou ce qui ne fonctionne pas.

Guider l'élève dans son apprentissage en lui offrant une rétroaction descriptive.

- Puisque tu as eu de la difficulté à terminer l'activité diagnostique, voici comment nous effectuerons les prochaines activités afin de mieux gérer ton temps.
- Puisque tu as acquis les habiletés nécessaires pour réussir les prochaines activités, voici des activités de maîtrise dont tu seras responsable.

La rétroaction peut être :

- un commentaire spécifique sur la tâche venant de l'élève, du personnel enseignant ou des pairs;
- des précisions sur les critères d'évaluation affichés en classe;
- des modèles qui donnent des exemples concrets (affiche, bande audio, photo, vidéo, texte, etc.).

L'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation formative permet au personnel enseignant de recueillir ponctuellement des renseignements précis pour favoriser l'apprentissage. Les élèves se basent ensuite sur les rétroactions descriptives pour revoir leurs stratégies, ce qui en retour favorise leur engagement.

Quoi évaluer? Les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève relativement aux connaissances et aux habiletés ciblées.

Pourquoi?

- Pour vérifier si l'apprentissage se fait.
- Pour ajuster son enseignement.
- Pour déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage des élèves.
- Pour aider l'élève à s'améliorer.
- Pour s'assurer que les élèves sont prêts pour l'évaluation sommative.

Quand? Tout le long du processus d'apprentissage.

Voici des suggestions de **structures différenciées** et de **stratégies** pour offrir une variété de situations aux élèves.

Les activités par échelons

Tâche présentée par échelons pour répondre aux divers niveaux de préparation des élèves. Elle est créée à la suite d'un diagnostic et ajustée selon les critères suivants : du simple au complexe, du concret à l'abstrait, nombre de choix à faire, de peu à plusieurs étapes.

- Permet de cibler les apprentissages essentiels, et ce, selon le profil de l'élève et son itinéraire d'études.

Complexe

A → B → C

A → B

A

Simple

Le contrat d'apprentissage

Entente élaborée avec l'élève qui vise à personnaliser le processus selon le profil de l'élève (les activités obligatoires pour tous, négociables selon le champ d'intérêt/le temps).

- Motive l'élève en lui donnant des choix. Elle ou il peut laisser des traces de son propre cheminement, tout en organisant son horaire de travail. Permet de cibler les apprentissages essentiels, et ce, selon le profil de l'élève, et son itinéraire, voire sa destination.

Contrat d'apprentissage	
Tu dois faire chacune des tâches.	•
Tu dois faire au moins une des trois tâches.	•
Tu peux faire les tâches suivantes.	•

La prise de notes et le résumé

Processus par lequel l'élève analyse un sujet, cerne l'essentiel et reformule le tout dans ses propres mots. Il importe d'enseigner explicitement une variété d'options pour que l'élève s'approprie une stratégie à privilégier. Prendre des notes textuellement n'est pas efficace pour l'élève, car cette technique ne lui permet pas de retenir l'information.

- Permet à l'élève de montrer sa compréhension du concept enseigné en soulignant, en substituant, en résumant ou en cernant les éléments essentiels.

L'apprentissage coopératif Penser - Parler - Partager

L'élève est invité à réfléchir, pendant un moment, en partant d'une question ouverte, d'une observation ou d'un texte. Ensuite, elle ou il en parle avec un pair, pour valider sa réflexion, qui lui pose quelques questions pour préciser sa pensée. Circuler dans la classe pour obtenir des preuves d'apprentissage. À la dernière étape, celle de la mise en commun en groupe-classe, l'élève fort de cet échange se sentira alors plus en confiance.

- Permet l'engagement de tous les élèves par la réflexion, la discussion et l'échange. En circulant dans la classe, le personnel enseignant peut cerner où en est le groupe quant à ses résultats d'apprentissage fixés.



Échanges qui favorisent l'apprentissage

Résultats d'apprentissage et critères d'évaluation

Engager les élèves dans l'établissement et l'utilisation des critères de réussite.

- Assure-toi de faire la tâche en respectant les critères que nous avons établis au début de la leçon.

Guider l'élève dans sa collecte de preuves d'apprentissage aux diverses étapes de la démarche menant à l'évaluation sommative.

- Tu viens de réussir une démarche complète; garde-la comme modèle.

Clarifier les critères d'évaluation pour les élèves en vue d'en assurer la compréhension.

- Pour y arriver, voici les étapes...
- Voici une feuille de route qui te guidera dans ta démarche.

Feuille de route pour la tâche

Critère d'évaluation	Besoin d'appui	A travailler	Critère répondu
1.			
2.			

Autoévaluation et évaluation par les pairs

Inciter les élèves à réfléchir aux résultats d'apprentissage et aux critères d'évaluation fixés.

- Est-ce que j'ai été capable d'exprimer ma pensée en utilisant la bonne terminologie en français?
- Est-ce que j'ai mentionné, dans mes exemples, des référents culturels francophones?

Donner du temps aux élèves pour trouver des solutions aux problèmes soulevés au moment de l'évaluation par les pairs.

- Révise le travail d'un pair, et suggère-lui des moyens d'améliorer son travail.
- En tenant compte des commentaires de ton partenaire et en utilisant ta feuille de route, cible trois révisions que tu peux faire pour améliorer ton travail. Note-les dans ton journal de bord.

S'assurer de la pertinence des commentaires des élèves entre eux en circulant dans la salle de classe pour ajouter aux commentaires des élèves.

- Élève : Tu as fait un bon travail.
Enseignant/e : Qu'est-ce qui fait que c'est un bon travail?
Élève : Il a utilisé la bonne terminologie et des exemples concrets.

Questionnement

Poser régulièrement des questions pendant l'enseignement pour favoriser l'apprentissage.

- Quelles sont les preuves que tu as trouvées?
- Quels sont les indices dans la vidéo qui te permettent de faire cette affirmation?

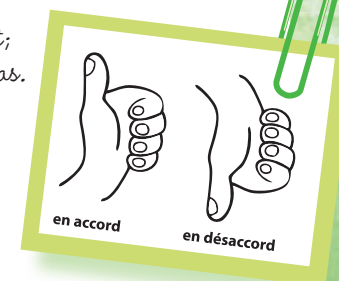
Poser des questions à l'élève pour l'amener à expliquer et à reformuler dans ses propres mots.

- Qu'est-il arrivé? Qu'as-tu observé durant la démonstration?
Explique-moi ta démarche à cette étape du travail.

Varié le type de questions pour stimuler davantage la participation de l'élève.

- À la suite de la lecture de ce passage, explique à ton partenaire ce qui arrivera, selon toi, au personnage principal.
- Si tu es d'accord avec cet énoncé : pouce en haut; si tu es en désaccord avec cet énoncé : pouce en bas.

S'assurer que la technique de questionnement offre suffisamment de temps de réflexion afin que les élèves puissent formuler une réponse.



Rétroaction descriptive

Assurer plusieurs sources de rétroaction pendant et après l'apprentissage.

- Ex. : direction, personnel enseignant, pairs, parents

Offrir à chaque élève une rétroaction qui précise les apprentissages réussis et les progrès accomplis en vue de la ou de le motiver dans l'atteinte des attentes.

- Tu es sur la bonne voie... la planification de ton projet est précise et répond aux critères préétablis.

Offrir une rétroaction écrite et orale au sujet des corrections à apporter à la tâche.

- Voici les prochaines étapes que tu devras suivre.
- Pour terminer ta tâche, réfère-toi aux modèles présentés.

Prévoir du temps pour que l'élève réinvestisse la rétroaction.

- Maintenant que tu comprends bien mon commentaire, apporte les modifications en tenant compte de ma rétroaction et de celles de tes pairs.

L'évaluation en tant qu'apprentissage

L'évaluation en tant qu'apprentissage favorise l'autorégulation chez l'élève, processus qui amène l'élève à apprendre par la rétroaction et à comprendre où elle ou il en est dans son apprentissage. C'est un moyen efficace de gérer l'utilisation et le développement de stratégies nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés.

L'autorégulation permet à l'élève de s'engager dans son apprentissage en se fixant des objectifs et en établissant des liens entre l'évaluation et l'apprentissage.

Quoi évaluer? Les stratégies utilisées par l'élève, sa capacité de s'exprimer et de réfléchir à son apprentissage et les moyens qu'elle ou il se donne pour s'améliorer.

Pourquoi?

- Pour guider l'élève dans son apprentissage.
- Pour lui donner des occasions d'en parler et d'y réfléchir.
- Pour amener l'élève à planifier les prochaines étapes.
- Pour favoriser l'autonomie de l'élève.

Quand? Tout le long du processus d'apprentissage.

Voici des suggestions de **structures différenciées** et de **stratégies** pour engager l'élève dans son apprentissage.

Le renforcement et la reconnaissance

La rencontre entre l'enseignant et l'élève a pour but d'amener l'élève à faire des liens entre l'évaluation et son apprentissage. Elle ou il pourra ainsi identifier ses forces, ses défis et planifier les prochaines étapes. Amener l'élève à comprendre que le succès vient avec l'effort et souligner la réussite.

- Permet à l'élève de se fixer ses propres objectifs et de comprendre où elle ou il en est dans son apprentissage.

Pour se préparer à la conférence, la rédaction d'un journal de bord lui permettra de consigner son questionnement, ses difficultés, ses réussites, son opinion et faire la synthèse de ses connaissances.

Quelles stratégies préfères-tu utiliser?
Comment sais-tu que tu comprends?
As-tu rencontré des difficultés? Si oui, lesquelles?
À quelle étape de l'activité es-tu?
Qu'est-ce qui fonctionne bien?

1. Ce que j'ai réussi à faire aujourd'hui
2. Ce que j'aurais aimé faire et pourquoi je n'ai pas réussi
3. Ce que je planifie faire à la prochaine période

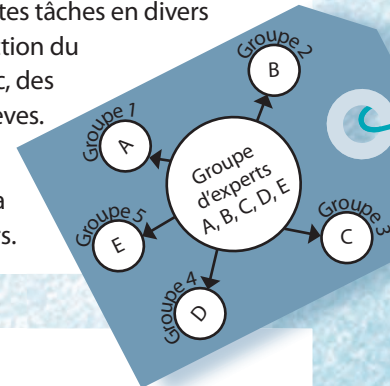
Le groupe d'experts

Activité d'apprentissage coopératif, où l'élève devient expert dans un domaine. Selon le regroupement choisi par l'enseignante ou l'enseignant, elle ou il devra ensuite faire part de ses connaissances à un autre groupe afin que chacun ait accès aux contenus.

- Permet à l'élève de noter l'ensemble de l'information à l'étude.

Les centres d'apprentissage offrent différentes tâches en divers endroits de la classe. Ils sont conçus en fonction du rendement de l'élève à l'étape du diagnostic, des champs d'intérêt ou des préférences des élèves.

- Permet à l'élève d'évaluer sa compréhension du sujet en favorisant la collaboration ou l'échange avec ses pairs.



Le billet de sortie

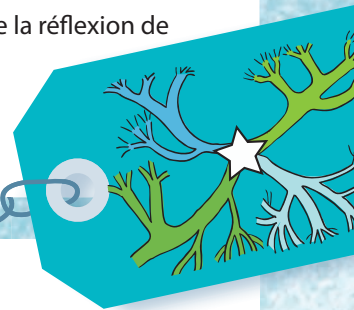
Une série de questions est établie pour vérifier le développement des habiletés, valider le suivi d'une tâche, déterminer les prochaines étapes, etc. En répondant aux questions à la fin d'une activité, d'une tâche ou d'un cours, l'élève se prépare à la prochaine situation d'apprentissage. Le personnel enseignant guide la réflexion de l'élève pour qu'elle ou il se fixe des objectifs.

- Permet à l'élève de réfléchir sur ses forces, ses défis et sur les prochaines étapes.

La représentation non linguistique de l'information

Processus utilisé pour faire des liens entre les idées, pour favoriser la prise de notes ou pour faire un remue-méninges. L'élève peut faire un schéma visuel de sa pensée à l'aide d'illustrations, d'un code couleurs, de mots clés ou de symboles.

- La carte heuristique permet à l'élève de se faire une représentation visuelle de sa compréhension pour l'amener vers la métacognition.



Échanges qui favorisent chez l'élève la compréhension de son apprentissage

Résultats d'apprentissage et critères d'évaluation

Les élèves utilisent les rétroactions et les informations de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs pour se fixer des objectifs SMART en gardant en tête les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation préétablis.

Amener les élèves à reconnaître leurs défis, à se fixer des objectifs pour les prochaines étapes en acceptant que les erreurs soient un moyen de cheminer.

- Pour la prochaine étape, réfléchissez aux critères de réussite et écrivez dans votre journal de bord ce que vous avez bien fait, deux points à améliorer et la façon de les atteindre.
- Voici ce que je dois maîtriser à la prochaine étape de l'évaluation formative...
- Voici ce que je maîtrise pour l'évaluation sommative...

Objectifs S.M.A.R.T.
Spécifiques
Mesurables
Atteignables
Réaliables dans le
Temps

Autoévaluation et évaluation par les pairs

En révisant les stratégies d'apprentissage utilisées, l'élève améliore sa performance.

Demander aux élèves d'évaluer leur propre performance ou celle de leurs pairs selon les critères d'évaluation préétablis.

Demander aux élèves de trouver des façons et des solutions pour s'améliorer selon leur style d'apprentissage.

- En te servant de la grille d'évaluation adaptée, de quelles façons peux-tu améliorer ton apprentissage?

Pour guider l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, il est important de donner des pistes de réflexion à l'élève par modelage.

- Qu'est-ce que j'ai appris? Qu'est-ce que je devais apprendre?
- Qu'est-ce que je voulais apprendre? Qu'est-ce que j'aurais pu faire? Qu'est-ce que j'aurais dû faire?

L'évaluation par les pairs fournit une rétroaction supplémentaire à l'élève.

- Réviser le travail de ta ou de ton partenaire en te référant à la liste de vérification; communiquer-lui ses forces, ses défis et ses prochaines étapes.

Questionnement

Demander aux élèves de décrire leur intention d'apprentissage ainsi que les stratégies à utiliser pour progresser.

- Que dois-tu faire? Comment vas-tu t'y prendre? Qu'as-tu déjà fait? Quelles sont tes prochaines étapes? Qui peut t'aider?

Questionner l'élève sur ses travaux antérieurs se rapportant au présent travail et sur les moyens concrets utilisés pour améliorer sa performance.

- À la suite de mes rétroactions et de mes commentaires sur ta grille d'évaluation, quelles étapes de révision et de correction as-tu prévues?
- Y a-t-il des liens entre cette tâche et celle du mois dernier?

S'assurer que la technique de questionnement amène l'élève à prendre conscience de son propre style d'apprentissage.

Rétroaction descriptive

Guider l'élève, dans le présent travail, à intégrer des stratégies apprises dans une autre matière.

- Sers-toi des stratégies de révision et de correction utilisées dans ton cours de français pour faire la révision de tes textes.

Amener les élèves à réfléchir à leur apprentissage ou à leur performance.

- En énumérant ce que tu as réussi dans cette tâche, peux-tu cibler les étapes de révision?
- As-tu réussi à t'exprimer en français dans le contexte de ce travail d'équipe?

Permettre à l'élève d'intégrer les commentaires du personnel enseignant, des pairs et des parents.

- En révisant ton plan de travail, assure-toi d'intégrer des graphiques à ton projet de recherche tel qu'il est indiqué sur ta feuille de route.

L'élève fait sa propre rétroaction descriptive lorsqu'elle ou il compare son travail à des modèles.

Elle ou il reçoit une rétroaction descriptive lorsque des compagnons de classe évaluent si un élément précis de ce qu'elle ou il a fait répond aux critères préétablis.

L'évaluation de l'apprentissage

L'évaluation de l'apprentissage sert à confirmer ce que l'élève connaît et sait faire en vue de déterminer de façon sommative si elle ou il a satisfait aux attentes visées. En se basant sur le rendement de l'élève, le personnel enseignant lui fournit des commentaires précis et opportuns.

L'évaluation sommative est une étape qui sert à vérifier ce que l'élève a appris en fonction de ce qui a été enseigné.

Quoi évaluer? Les connaissances, les compétences et les habiletés liées aux attentes.

Pourquoi?

- Pour attester la compétence de l'élève.
- Pour recueillir des preuves d'apprentissage.
- Pour amener l'élève à réinvestir ses apprentissages au quotidien.
- Pour planifier les prochaines étapes.

Quand? À la fin d'une unité ou lorsque les élèves ont donné suffisamment de preuves d'apprentissage.

Voici des suggestions de **structures différenciées** et de **stratégies** pour y arriver.

Le RAFT

Tâche à réaliser par l'élève qui s'appropriera un des **rôles** pour un des **auditoires** en produisant selon les critères choisis l'un des **formats** et en explorant un des **thèmes** choisis. Le tableau est conçu selon le niveau de préparation et sera ajusté selon les critères suivants : du simple au complexe, du concret à l'abstrait ou du nombre de choix à faire.

- Permet de différencier certaines composantes en s'assurant que l'attente demeure la même. En offrant ce choix, l'élève est plus en mesure de mieux intégrer la matière.

Rôle	Auditoire	Format	Thème
Ministre	Élèves	Page Web	Éducation
Immigrant	Parents	Dépliant	Économie
Entrepreneur	Direction	Affiche	Santé
Citoyen	Président	Reportage	Sport

Le portfolio

Collecte organisée des réalisations de l'élève, qui donne un aperçu des progrès de l'élève et de ses accomplissements.

L'élève y insère des autoévaluations, des échantillons de travaux, des justifications de ses choix, la liste de ses forces et de ses défis.

L'enseignante ou l'enseignant y ajoute un questionnaire méthodologique, ses rétroactions, des pistes pour amener l'élève à poser un regard critique sur le développement de ses compétences.

- Favorise la réflexion et la prise de conscience des processus et des stratégies que l'élève utilise pour identifier ses forces et ses besoins.

J'ai choisi cette preuve qui démontre :
☐ ce que j'ai amélioré.
☐ une chose importante que j'ai apprise.
☐ quelque chose que je dois améliorer.
☐ quelque chose dont je suis fier.
 Mon prochain objectif est de...

La représentation non linguistique de l'information

Activité qui aide l'élève à regrouper en unité de sens ses connaissances antérieures en vue de se préparer à intégrer de nouvelles connaissances.

- L'élève qui s'exprime de façon visuelle montre sa compréhension des concepts.

En préparant un résumé (révision des notes, questionnaire, reformulation des notions enseignées), l'élève cible les notions à inclure sur sa carte conceptuelle.

- Permet à l'élève de développer les habiletés supérieures de la pensée par l'analyse de l'information et la prise de décision concernant les choix à faire : conserver, rejeter, substituer, etc.

Énoncer et vérifier des hypothèses

L'étude de cas fait appel à plusieurs processus : la résolution de problèmes, la prise de décisions, la démarche expérimentale, la recherche, la conception, l'invention, etc.

- Permet à l'élève d'utiliser les approches inductive et déductive pour montrer qu'elle ou il a fait des liens entre les différents éléments à l'étude.

L'authenticité de la tâche permettra à l'élève de faire des liens entre ce qui a été enseigné et appris au formatif.

Faire des observations
 ↓
 Formuler une hypothèse
 ↓
 Vérifier l'hypothèse
 ↓
 Rédiger une loi, une régularité ou une règle

Échanges qui favorisent le réinvestissement des apprentissages

Résultats d'apprentissage et critères d'évaluation

Revoir avec les élèves leurs résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation pour faire des liens entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

- Lors de la tâche sommative, tu pourras montrer ta compréhension des concepts appris.

À la suite de l'évaluation, amener l'élève à utiliser les rétroactions et l'autoévaluation pour se fixer des objectifs personnels relativement aux habiletés à acquérir dans les prochains cours ou prochaines unités.

- Pendant ce cours, tu as travaillé pour atteindre un objectif précis et tu as développé des connaissances, des compétences et des habiletés que tu utiliseras au prochain cours ou à la prochaine unité. Lesquelles?

Autoévaluation et évaluation par les pairs

Demander aux élèves de présenter des preuves de leur apprentissage.

- Surligne deux éléments de ton travail qui montrent ta compréhension du concept à l'étude.

Offrir aux élèves des occasions d'échanger sur le travail accompli en tenant compte des critères d'évaluation fixés au début de l'apprentissage.

- En équipe de deux, explique à ton partenaire les étapes de ta production sommative, puis commente les siennes.

Prévoir un temps de révision et permettre à l'élève de faire un retour sur son travail.

- Le temps à consacrer à l'évaluation sommative est maintenant écoulé; prenez cinq minutes pour réviser votre travail.

Ce que l'élève peut produire, il peut l'évaluer. Ce qu'il peut évaluer, il peut l'améliorer.

La planification à rebours permet :

- d'assurer un lien entre la différenciation pédagogique et le processus d'évaluation;
- de cibler clairement
 - ce qui devra être appris et compris
 - comment ce sera appris et compris
 - comment les élèves montreront leur apprentissage;
- de mettre l'accent sur ce qui est attendu de l'élève à la fin de l'unité;
- d'établir les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation.

Questionnement

Utiliser des questions ouvertes.

- Donne les ressemblances et les différences entre les deux concepts.

Amener les élèves à cerner ce qu'elles et ils sont en mesure de faire et les transferts possibles au prochain cours ou dans la prochaine unité.

- Grâce aux apprentissages réalisés dans ce cours, je suis en mesure de _____. Au prochain cours ou dans la prochaine unité, je pourrai les réinvestir de la façon suivante : _____.

S'assurer que la technique de questionnement donne à tous les élèves la possibilité de montrer leurs connaissances, leurs compétences et leurs habiletés.

Rétroaction descriptive

La rétroaction, à l'étape de l'évaluation sommative, présente de façon explicite les forces, les défis et les prochaines étapes.

Baser les commentaires sur des modèles ou des copies types présentés au début de l'apprentissage.

Donner des pistes d'amélioration, autant sur le processus que sur le travail accompli par l'élève.

Questionner les élèves sur les commentaires que vous avez notés dans la grille.

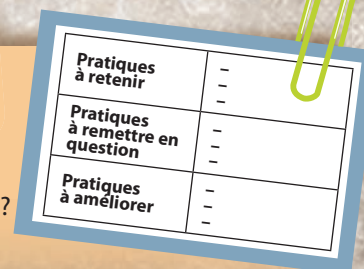
- Cela a-t-il du sens pour toi?
- Comprends-tu pourquoi je fais ce suivi avec toi?
- Vois-tu les ressemblances et les différences entre ton travail et l'exemple?

Donner aux élèves des occasions fréquentes d'intégrer et de réinvestir cette rétroaction aux prochaines étapes ou dans d'autres contextes.

- La prochaine fois, en vue de t'améliorer, tu devras...

S'interroger pour améliorer ses pratiques

- Que voulons-nous que nos élèves apprennent?
- Comment saurons-nous si chaque élève a appris?
- Que faisons-nous avec celles et ceux qui n'ont pas appris?
- Que faisons-nous avec celles et ceux qui savent déjà?



Pratiques à retenir	- - -
Pratiques à remettre en question	- - -
Pratiques à améliorer	- - -

BIBLIOGRAPHIE ET RESSOURCES POUR EN SAVOIR PLUS

Davies, A. 2008. *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Livre qui propose des outils simples pour mettre en place des pratiques d'évaluation en cours d'apprentissage. Voici quelques points qui sont soulevés dans le présent référentiel :

- L'établissement des critères
- Les rétroactions descriptives
- Les preuves d'apprentissage
- Les sources de rétroaction

Marzano, R. 2003. *What Works in Schools: Translating Research into Action*, Alexandria, VA, ASCD.

Synthèse de la recherche qui explique les neuf catégories de stratégies ayant un impact sur l'apprentissage et dont il est question dans ce référentiel :

- Identification des ressemblances et des différences
- Prise de notes et résumé
- Renforcement et reconnaissance
- Devoirs et exercices
- Représentation non linguistique de l'information
- Apprentissage coopératif
- Établissement des objectifs et de la rétroaction
- Énonciation et vérification des hypothèses
- Questionnement, indices et pistes d'organisation

Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse Manitoba, 2006. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*, Winnipeg.

Document qui pousse à la réflexion sur les pratiques préconisées en matière d'évaluation.

- L'évaluation au service de l'apprentissage
- L'évaluation en tant qu'apprentissage
- L'évaluation de l'apprentissage

Tomlinson, C.A. 2004. *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Livre qui présente, entre autres choses, les structures de différenciation pédagogique recommandées dans le présent référentiel :

- Activités par échelons
- Contrat d'apprentissage
- RAFT (rôle, auditoire, format, thème)
- Tableaux à choix multiple
- Groupe d'experts
- Points d'entrée
- Billet de sortie
- Portfolio

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008. *Je m'engage, tu t'engages*.

Guide de réflexion sur la relation enseignant-élève et son impact sur l'apprentissage.

- Établir des objectifs d'apprentissage
- Offrir de la rétroaction précise
- Questionner pour soutenir l'apprentissage

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009.

Webémissions présentant quatre stratégies préconisées en matière d'évaluation.

- L'évaluation au service de l'apprentissage
- Questionner pour améliorer l'apprentissage
- Fournir de la rétroaction pour améliorer l'apprentissage
- L'évaluation en tant qu'apprentissage : l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009. *Différenciation pédagogique : exemples de planification de l'apprentissage de la 7^e à la 10^e année*.

Recueil de leçons mettant en pratique les structures de différenciation et les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation présentées dans ce référentiel, accessible à l'adresse : <http://communaute.apprentissageelectroniqueontario.ca>.



Imprimé sur du papier recyclé

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009

PED-801-M1
978-1-4249-9808-1



9 781424 998081

7 Conclusion :

7.1 Aborder la différenciation

La pratique de la différenciation pédagogique est un appel certain à une compétence professionnelle de haut niveau chez l'enseignant. Elle exige qu'il vainque des peurs légitimes : perdre le contrôle, perdre ses certitudes, travailler avec l'imprévu, trouver du temps, manquer d'idées. La pratique de la différenciation est aussi faite de deuils : le deuil des routines sécurisantes, le deuil de l'approche uniforme si simple. Elle repose sur la confiance en soi et dans les jeunes. De ce fait, n'est-on pas en droit de se demander si la différenciation ne serait pas réservée qu'à quelques nouveaux adeptes de Freinet qui, en plus de faire preuve d'une créativité, d'une énergie et d'une persévérance hors du commun, se consacrent jour et nuit à leur classe et à leur enseignement? Interdirait-on aux enseignants qui ne sont que de simples mortels (c'est-à-dire presque tous!), d'aspirer à accéder à un tel niveau d'expertise professionnelle?

Tout comme l'entraînement pour un marathon ne prévoit pas une course de 40 kilomètres le premier jour, la pratique de la différenciation est un long parcours qui se trace à partir de petits gestes. Il ne s'agit nullement de s'embourber dans une série d'activités si compliquées que plus personne ne s'y retrouve: la surcharge est toujours nocive et risque de décourager le plus enthousiaste. Par exemple, l'enseignant peut commencer par ajuster la visée d'apprentissage au besoin d'un seul élève. Ce peut être aussi de mettre en place deux activités différentes au lieu de faire plus de la même chose. On peut par ailleurs introduire deux choix dans l'ordre des tâches à accomplir, des travaux personnels, des types d'exercices. On peut penser également à établir quelques différences pour ce qui est de la longueur des travaux, de l'échéancier, des seuils de réussite, des critères d'évaluation ou encore à varier le degré d'autonomie laissé à l'élève. On peut en outre utiliser des stratégies qui respectent la multiplicité des formes d'intelligence, procéder à des regroupements diversifiés à l'intérieur de la classe comme à l'intérieur du cycle, instaurer un conseil de coopération, etc.

La différenciation dépend avant tout de cette créativité féconde de l'enseignant qui sait «lire sa classe» et qui sait aussi qu'il ne peut tout faire aujourd'hui, qu'il y a demain où il pourra faire mieux ou autrement et que les choses sont bien ainsi.

Imaginons maintenant cet enseignant qui franchit le seuil de sa classe et qui rejoint d'autres collègues pour mettre en commun leurs forces et proposer des gestes et des temps de différenciation à l'échelle du cycle et de l'école. Les ressources mises à la disposition des élèves viennent de se décupler du point de vue continuité, cohérence, compétences et chances d'avancer. Le cycle d'apprentissage devient, pour reprendre l'expression de Perrenoud, «cet espace de formation plus large» où s'exerce une prise en charge collective appuyée sur une pluralité de ressources, d'actions de prévention et de remédiation. C'est dans un tel cadre qu'on peut, entre autres, contrer la pratique si peu efficace du redoublement et dont les effets sont si lourds à l'égard de l'image que le jeune a de lui-même.

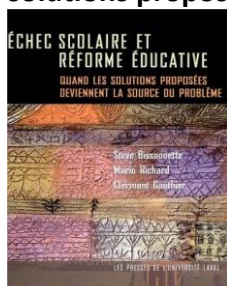
Et si, finalement, la différenciation était là pour rappeler avec force que former un jeune exigera toujours la recherche constante de nouveaux chemins pour le rejoindre où il est rendu, pour allumer et entretenir son désir d'apprendre, pour le rendre en mesure de porter un regard large et organisé sur ce qu'il est et sur la planète qu'il habite, pour le placer dans la trajectoire du contrôle et de la réussite de sa vie.

Et pourquoi, comme le dit Meirieu, ne pas prendre le temps de parler de notre rêve de différenciation? C'est le rêve qui fait croire au possible et dépasser les embûches, c'est le rêve qui galvanise l'énergie pour s'y mettre. À quand la prochaine discussion pédagogique, avec un collègue ou un groupe de pairs, sur la différenciation ?

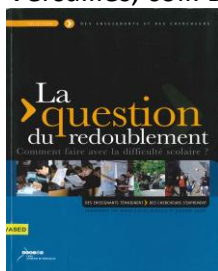
Ghislaine BOLDUC, Conseillère pédagogique, Hauts-Canton – CANADA.

8 Ressources

- S. BISSENETTE, M. RICHARD, C. GAUTHIER, « **Echec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème** », La Presse de l'Université LAVAL (2005).



- BOLDUC Ghislaine, « **La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques** », Vie pédagogique N°123, avril-mai 2002. p 24-27.
- MEIRIEU Philippe, « **Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros !** », Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève, 1995
- PERRENOUD Philippe, « **Pédagogie différenciée : des intentions à l'action** », Paris ESF (4^{ème} éd., 2008).
- TRONCIN Thierry. « **Le redoublement, solution ou illusion ?** », Actes du séminaire académique Réussite éducative, Amiens, novembre 2008.
- « **La question du redoublement : comment faire avec la difficulté scolaire ?** » CRDP Académie de Versailles, coll. Des enseignants et des chercheurs.



- Ministère de l'éducation de la Saskatchewan, « **Un enseignement qui fait toute la différence** », rapport : Pratique pédagogique axées sur les élèves de niveaux intermédiaire et secondaire ayant des troubles d'apprentissage. Canada, (2009).
- Centre Franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), « **Vers l'école de la réussite... une démarche continue pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves** », Canada, 2004 – (voir pages 11-26 Travaux de MARZANO).
- Groupe de pilotage de la rénovation de l'enseignement, « **Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage** », Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE), Genève, mars 1999.
- Institut Français de l'Education (Ifé), « **Réaliser un enseignement explicite** », Assises de l'éducation prioritaire, Centre Alain Savary, Lyon 2013.

- Ministère de l'éducation d'Alberta, Canada, « **Faire une différence. Répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique** ». Chap. 5. Expériences d'apprentissage différenciées, Echafaudage pédagogique, pages 81-87.
- « **3 formes d'aide à l'élève : des interventions différenciées pour la réussite de tous** », Commission scolaire de St-Hyacinthe, Caroline Germain, Pierrette Proulx, Paru en Septembre 2006, Modifications faites par la Commission scolaire des Hauts-Cantons, mars 2007.
- Fiche synthétique Cnesco-Ifé (*Conseil national d'évaluation du système scolaire*). « Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? », Principaux constats et recommandations phares de la conférence de consensus, Paris, janvier 2015.
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/02/Conf_redoublement_synth%C3%A8ses_reco-040215.pdf
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. « Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? », Conférence de consensus, Paris, décembre 2014.
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/partie_1.pdf
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, « **Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ? Ce que les experts et les expertes en disent...** », A l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique [en ligne] (page consultée le 17/12/2015)
http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/a_ecoutepartie1.pdf
- Magazines pédagogiques « **Résonance** »
Résonances n°3 novembre 2007, dossier : regards croisés sur la différenciation.
Résonances N°3 Novembre 2001, dossier : les intelligences multiples.
<http://www.resonances-vs.ch/index.php?id=169>
- **Les styles d'apprentissage** - Université de Liège.
http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent_CG/index.htm
- Site canadien de la Commission scolaire des affluents pour mieux comprendre la différenciation pédagogique (présentation claire et explicite).
<http://differentiation.org/>

VIDEO

- TRONCIN Thierry, Docteur en sciences de l'éducation IREDU, « **Redoublement : accentuation ou atténuation des inégalités à l'école ?** » <http://www.dailymotion.com/video/x2ir2ao>

9 ANNEXES

ANNEXE 1

AIDER les ELEVES en SITUATION de DIFFICULTES et METTRE en PLACE un PROGRAMME PERSONNALISE de REUSSITE EDUCATIVE (PPRE) - Groupe départemental PPRE Rhône.

ANNEXE 2

Comprendre les fonctions exécutives.

Un rapport bénéficiant d'une présentation simple et très accessible permettant de comprendre ce que sont les fonctions exécutives. Neuropsychologues à la rédaction : C.DEGIORGIO, P.FERY, B.POLUS, A.WATELET. Centre de Réadaptation Fonctionnelle Neurologique, Bruxelles.

ANNEXE 3

Comprendre la mémoire de travail.

Un rapport bénéficiant d'une présentation simple et très accessible permettant de comprendre ce qu'est la mémoire de travail. Neuropsychologues à la rédaction : C.DEGIORGIO, D.Van Den BERGE, A.WATELET. Centre de Réadaptation Fonctionnelle Neurologique, Bruxelles.

ANNEXE 4

Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. Philippe Perrenoud 1992.

ANNEXE 5

« Apprendre à apprendre », tableau synthèse des conférences IEN. Circonscription Andolsheim (Nov. Déc. 2010).

ANNEXE 6

« 3 formes d'aide à l'élève : des interventions différenciées pour la réussite de tous », Commission scolaire de St-Hyacinthe, Caroline Germain, Pierrette Proulx, Paru en : Septembre 2006 Modifications faites par la Commission scolaire des Hauts-Cantons, mars 2007.

10 Pour aller plus loin...

« **La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques** » par Ghislaine BOLDUC et Marthe VAN NESTE, Vie pédagogique numéro 123, p. 24-27.

<http://collections.banq.gc.ca/ark:/52327/bs22593>

« **Regards croisés sur la différenciation pédagogique** » Magazine Résonances n°3 Nov. 2007 :

<http://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-2001-2014/2007-2008/967-no-03-regards-croises-sur-la-differenciation/file>

« **Les intelligences multiples en classe** » Magazine Résonances n°3 Nov. 2011 :

<http://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-2001-2014/2011-2012/1004-no-03-les-intelligences-multiples-en-classe/file>

« **La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre** » Bruno ROBBES - Conférence : *La pédagogie différenciée* - Janvier 2009

http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

« **Réaliser un enseignement explicite** », Centre Alain Savary, Institut français de l'éducation (Ifé), Assise de l'éducation prioritaire, 2013.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/realiser-un-enseignement-explicite>

11 TABLE des MATIERES

1 - Introduction	3
2 – Le redoublement !!!	5
2.1 Le redoublement : solution ou illusion ?	5
2.2 Présentation des principaux constats et recommandations de la conférence de consensus : « Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? ».....	8
2.2.1 Faire reculer le redoublement par une meilleure organisation de l'école plutôt que d'imposer son interdiction totale.....	8
2.2.2 Les freins au recul du redoublement sont pédagogiques mais aussi organisationnels et liés aux représentations sociales.....	8
2.2.3 Lever les freins pédagogiques du redoublement : prévenir, comprendre et prendre en charge la difficulté dans la classe.....	9
2.2.4 Lever les freins aux représentations sociales : informer/sensibiliser sur les effets pédagogiques et psychologiques négatifs du redoublement.....	9
2.3 « En 2012, 28% des élèves français âgés de 15 ans déclarent avoir déjà redoublé. » Une réglementation assez peu contraignante en France.....	10
2.4 « Lutter contre le redoublement, c'est d'abord imaginer et diversifier les moyens de mieux réussir »	12
3 – A la recherche d'une plus large efficacité pédagogique.....	12
3.1 Pour un enseignement qui fait toute la différence.	12
3.2 Observer et rassembler des connaissances sur l'élève : quel apprenant est-il ?.....	14
3.3 Les facteurs qui ont le plus d'impact sur la réussite scolaire.....	15
4 - Différentes pratiques & démarches pédagogiques pour un enseignement efficace.	18
4.1 La différenciation : c'est possible !	19
4.2 Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ? Ce que les experts et les expertes en disent.....	20
4.3 En classe « profitez » des différences !.....	23
4.4 Exemple de preuves tirées de recherches qui appuient la différenciation pédagogique.	26
4.5 La différenciation pédagogique : quelques explications...concrètes	27

4.5.1	Schéma présentant les principaux aspects de la différenciation pédagogique	28
4.5.2	Différencier pour Qui ?	29
4.5.3	Différencier Quoi ? Tableau général	30
4.5.4	Différencier Quoi ? Exemple préscolaire général.....	31
4.5.5	Différencier Quoi ? Exemple français.....	32
4.5.6	Différencier Quoi ? Exemple math.....	33
4.5.7	Différencier Quoi ? Exemple Arts.....	34
4.5.8	Différencier Quoi ? Exemple EPS	35
4.5.9	Principes de la différenciation pédagogique	36
4.6	- Fiche de Synthèse : 10 Pistes d'action vers la différenciation pédagogique.	37
4.7	Réaliser un enseignement explicite... parce que réussir n'est pas comprendre	38
4.8	L'échafaudage pédagogique.	40
4.8.1	Eléments de l'échafaudage pédagogique	40
4.8.2	Mise en œuvre de l'échafaudage pédagogique.	41
4.8.3	Pratiques exemplaires en matière d'échafaudage pédagogique.	42
4.9	L'enseignement métacognitif.....	47
4.9.1	Exemples / outils.....	48
4.10	L'enseignement de stratégies.....	53
4.10.1	Les étapes recommandées :	53
4.11	Employer la rétroaction pédagogique	54
4.12	La flexibilité pédagogique	55
4.13	Les groupements d'élèves.....	55
4.13.1	Travail à deux.....	55
4.13.2	Autonomie.....	55
4.13.3	Plénière.....	56
4.13.4	Sous -groupe.....	56
4.14	Des interventions différenciées... des conditions pour réussir	57
4.14.1	TEMPS : Adaptation - Exemples.	58
4.14.2	ENVIRONNEMENT : Adaptation - Exemples	59

4.14.3	TACHE – PLANIFICATION et ORGANISATION : Adaptation - Exemples	61
4.14.4	TACHE – MATERIEL : Adaptation - Exemples.....	65
5	– L’aide des neurosciences.....	68
5.1	L’enseignement “neuronal” : Un enseignement « compatible » avec le cerveau !!!.....	68
5.1.1	Zone Proximale de développement (ZPD)	69
5.1.2	Clés pour éveiller le cerveau	70
5.2	Les intelligences multiples : de la théorie à la pratique.	73
5.3	Guide des intelligences multiples : pour comprendre avec vos élèves.	76
5.4	Diversifier selon la théorie des intelligences multiples.	85
5.5	Connaître les fonctions cérébrales pour mieux comprendre le fonctionnement de notre cerveau face aux apprentissages : les fonctions cognitives.	87
5.5.1	Attention.....	87
5.5.2	Fonctions exécutives.....	87
5.5.3	Fonctions intellectuelles	88
5.5.4	Fonctions visuo-spatiales	88
5.5.5	Gnosies	88
5.5.6	Langage.....	88
5.5.7	Mémoire	88
5.5.8	Mémoire de travail	89
5.5.9	Praxies	89
5.5.10	Vitesse de traitement de l’information.....	89
5.5.11	Troubles de traitement de l’information.	91
5.6	Zoom sur deux fonctions cognitives :	92
5.6.1	Les fonctions exécutives (voir Annexe 2)	92
5.6.2	La mémoire de travail (voir Annexe 3)	92
6	- Comment évaluer ?.....	93
6.1	Une évaluation efficace.....	93
6.2	DOSSIER : Evaluer, différencier... Réussir	94
6.2.1	L’évaluation au service de l’apprentissage : L’évaluation diagnostique.....	95

6.2.2	Evaluation diagnostique	96
6.2.3	L'évaluation au service de l'apprentissage : L'évaluation formative.....	97
6.2.4	Evaluation formative.....	98
6.2.5	L'évaluation en tant qu'apprentissage : L'autorégulation	99
6.2.6	Autorégulation.....	100
6.2.7	L'évaluation de l'apprentissage : l'évaluation sommative	101
6.2.8	Echanges qui favorisent le réinvestissement des apprentissages	102
7	Conclusion :	104
7.1	Aborder la différenciation.....	104
8	Ressources	106
9	ANNEXES.....	108
10	Pour aller plus loin... ..	109
11	TABLE des MATIERES	110