

J. Jacqueline Caron  
Différencier au quotidien  
2008

1. L'élève est le principal artisan de ses apprentissages: il doit contribuer activement au développement de ses compétences.
2. L'élève développe ses compétences à partir d'une approche constructiviste: placé devant ses perceptions et ses représentations, il construit ses savoirs à partir des conflits cognitifs qu'il vit.
3. L'élève travaille dans un contexte socioconstructiviste: il apprend et évolue en coopération avec ses pairs, sous la guidance de son enseignant.
4. Non seulement l'élève est en projet d'apprentissage, il est aussi très conscient du processus qu'il vit, notamment grâce aux interventions de son enseignant au regard de la métacognition.
5. L'évaluation est intégrée au processus d'apprentissage: elle fournit à l'élève et à l'enseignant les renseignements nécessaires à la prise de décision, quant à la régulation des apprentissages et des actions éducatives.
6. L'élève développe à l'école non seulement des compétences disciplinaires, mais aussi des compétences transversales.
7. L'élève développe ses compétences à l'intérieur d'un parcours pluriannuel; dans le cas présent, il s'agit d'un itinéraire de deux ans.
8. L'élève est placé dans des contextes d'apprentissage diversifiés prenant racine dans les domaines généraux de formation, et ces contextes sont enrichis par les repères culturels.

À ces principes pédagogiques énoncés formellement par le ministère de l'Éducation du Québec, j'aurais le goût d'extrapoler et de formuler deux autres principes qui sont ancrés dans la gestion de l'hétérogénéité des élèves et des parcours pluriannuels assumés en collégialité:

9. L'élève arrive à l'école avec un profil d'apprentissage qui lui est propre et à partir duquel l'enseignant doit intervenir pour favoriser le développement optimal de cet élève.
10. L'élève construit ses apprentissages habituellement dans son groupe de base, sous la guidance de son enseignant titulaire, mais il a aussi l'occasion d'être accompagné par d'autres enseignants du cycle dans des contextes de décroïsonnement à l'externe, vécus au sein de groupes reconstitués.

transparence  
(adjectifs, processus, ...)

individualisation

réel travail  
en cycle

## Apprentissage et différenciation

Tous ces principes nous rappellent l'importance de faire le point sur notre conception de l'apprentissage avant d'entreprendre un cheminement en différenciation. En fait, il peut y avoir autant de conceptions de la différenciation qu'il y a de visions de l'apprentissage. Et il est facile de convenir que la notion d'apprentissage est complexe et variée. Derrière le mot «apprentissage» se cachent de nombreuses représentations, même chez une seule personne. C'est

principes selon lesquels nous comptons différencier dans l'évaluation. Le cadre de référence *L'évaluation des apprentissages au secondaire* nous ouvre une belle porte dans cette direction. On y trouve quelques principes que je rappelle à votre attention :

- La différenciation profite à tous les élèves, qu'ils soient doués ou en grande difficulté.
- La différenciation dans l'évaluation doit être planifiée en concordance avec la différenciation dans l'apprentissage.
- La différenciation pédagogique est facilitée par une démarche d'évaluation préalable.
- La responsabilité de l'évaluation des apprentissages des élèves que partagent entre eux les intervenants d'un même cycle est essentielle pour permettre la différenciation pédagogique et les pratiques évaluatives qui en découlent.
- La participation active de l'élève permet de mettre en place des pratiques de différenciation dans l'évaluation. (Adapté de MELS, 2006a, p. 27-28.)

En résumé, il doit y avoir cohérence entre l'apprentissage et l'évaluation. L'un ne peut être dissocié de l'autre : ces deux piliers prennent vraiment tout leur sens quand on les place en interaction.

## Des connaissances aux compétences

À l'aube de ce troisième millénaire, la très grande majorité des instances éducatives a entrepris un virage important lié à la structure des programmes d'enseignement. Parmi les rénovations pédagogiques les plus remarquables figurent l'approche par compétences et l'organisation scolaire par cycles d'apprentissage. Ce seront les deux prochaines thématiques que j'aborderai.

Un programme qui s'inscrit dans une perspective de développement des compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques bien particulières. L'approche par compétences, en effet, demande que l'on prête attention non seulement à la logique des disciplines, mais principalement à celle du développement des apprenants. Par contre... Parler de compétence à l'école, ce n'est pas rejeter les disciplines comme certains le pensent. C'est plutôt se mettre du côté des apprenants. C'est commencer à être attentif aux compétences nécessaires pour maîtriser réellement les contenus de formation ou les savoirs essentiels ; c'est prendre les moyens adéquats pour essayer de développer les compétences chez tous les apprenants. C'est devenir spécialiste de l'apprentissage, et pas seulement de l'enseignement perçu comme étant la communication d'un contenu ou d'un savoir. Il s'agit d'une exigence tout autre à laquelle les enseignants sont habitués. Parler de compétences, ce n'est pas affaiblir les disciplines. C'est au contraire les rendre plus actives, plus vivantes dans l'activité mentale des sujets apprenants. (Adapté de Jamaer et Stordeur, 2006, p. 110-111.)

Quelles sont donc les incidences pédagogiques découlant d'un programme centré sur une approche par compétences? Rappelons-nous qu'il est humain de changer simplement le vocabulaire dans le discours, sans aller plus en profondeur, c'est-à-dire sans apporter de changements dans nos pratiques pédagogiques quotidiennes. Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation du Québec (2001, p. 5-6) désigne cinq transformations pédagogiques profondes dans le *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire*:

1. Favoriser le décloisonnement disciplinaire;
2. Structurer l'organisation scolaire en fonction de cycles d'apprentissage de deux ans;
3. Adapter l'évaluation des apprentissages aux visées du programme;
4. Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement;
5. Faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage.

Pour parvenir à réaliser les transformations pédagogiques proposées, nous avons d'abord un cheminement cognitif à faire en fonction de l'approche par compétences. Ainsi, chacun de nous doit être en mesure de répondre aux questions suivantes:

- Qu'est-ce qu'une compétence?
- Comment peut-on aider les élèves à développer des compétences?
- Comment peut-on arriver à saisir l'essentiel quand on cible le développement de l'une de ces compétences?

## Apprivoiser davantage les compétences

Si l'on entreprenait actuellement une recherche documentaire pour définir une compétence, on serait très bien servi sur le sujet, puisqu'il s'agit d'un concept à la page. Le ministère de l'Éducation du Québec propose deux définitions. Dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*, on indique qu'« une compétence est entendue sous la capacité à réaliser des activités ou des tâches en utilisant des ressources variées: connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions » (2003, p. 4). Dans le *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, on définit la compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (2006b, p. 7). On précise que ces ressources peuvent être internes (habiletés, connaissances, attitudes, etc.) ou externes (musées, personnes, Internet, etc.). Quant au chercheur québécois Jacques Tardif (2006, p. 22), il définit la compétence de cette façon: « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. »

Si l'on regarde maintenant du côté européen, plusieurs auteurs se sont intéressés à ce concept. Pour n'en nommer que quelques-uns, Perrenoud (2002, p. 4) déclare qu'« une compétence se réalise dans l'action », tandis que Jamaer et Stordeur (2006, p. 111) affirment qu'« une compétence est un système organisé et dynamique de différents savoirs pour réaliser une action ».

Globalement, nous pouvons conclure qu'une compétence s'exprime toujours dans l'action. Ainsi, l'apprenant se retrouve dans un contexte d'apprentissage pour réaliser une tâche signifiante. Pour ce faire, il peut compter sur de multiples ressources internes et externes qu'il apprendra à mobiliser efficacement au fil de ses expériences.

Il est évident que dans un certain nombre de milieux scolaires on a discuté des compétences, qu'on y a réfléchi. Toutefois, de là à dire qu'on sait parfaitement comment favoriser, par nos interventions au regard des apprentissages et de l'évaluation, le développement des compétences, c'est une autre histoire. Il y a sûrement matière à proposer dans les milieux la mise en place de groupes d'accompagnement pédagogique sur ce sujet. Cela permettrait aux participants de confronter positivement les perceptions différentes qu'ils ont du développement des compétences, vécu dans des contextes différenciés. Le dialogue pédagogique entre les enseignants ferait sans doute émerger un autre besoin : celui de planifier en collégialité des SAE ouvertes aux différences.

Voici quelques exemples de mises en situation susceptibles de déclencher des échanges intéressants :

- « Moi, j'applique la réforme, car j'enseigne maintenant les compétences. »
- « Je ne sais pas trop comment je peux aider mes élèves à développer davantage leurs compétences transversales. »
- « Le premier but de la planification par cycles n'est-il pas la répartition des compétences selon les années composant le cycle et selon les quatre étapes d'une année scolaire ? »
- « C'est bien beau les compétences, mais que fait-on des savoirs essentiels ? Les enfants ont encore besoin des connaissances dans notre société. »
- « Je me demande si l'enfant doit avoir les compétences nécessaires pour aborder chaque discipline ou si c'est grâce aux disciplines qu'il va construire ses compétences. »
- « Je m'interroge à savoir comment le portfolio des élèves peut les aider à développer leurs compétences. »
- « La différenciation est-elle absolument nécessaire pour amener les élèves à développer leurs compétences ? »

- « Je me questionne sérieusement sur la problématique des élèves qui ne réussiront pas à développer toutes leurs compétences à l'intérieur d'un cycle d'apprentissage. »
- « Je me sens plus à l'aise pour développer des compétences transversales dans un contexte isolé: je n'arrive pas à les inclure dans des séquences didactiques qui visent d'abord et avant tout le développement des compétences disciplinaires. »
- « J'ai du mal à interpréter les échelons de compétences au moment où je dois porter un jugement. Il me semble que la tâche serait plus facile pour moi si j'avais des manifestations à cocher. »

#### Piste de développement

Pour mettre la différenciation au service du développement des compétences, il faut non seulement saisir l'essence même d'une compétence, mais aussi voir et comprendre les relations qui peuvent exister entre les diverses compétences de même que les liens présents entre les disciplines et les compétences. Cela suppose une approche globale et systémique au moment de la planification et de l'évaluation des apprentissages.

## Faire évoluer les compétences

Il est tout à fait clair et connu dans les milieux scolaires que le programme de formation de l'école québécoise demande aux pédagogues de privilégier les compétences à l'intérieur de toute activité éducative. En effet, d'après le *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire*, « ce programme se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage. D'une part, il propose une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et d'autre part, il retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs » (MEQ, 2001, p. 4. Reproduction autorisée). Et dès que l'on adhère à cette approche par compétences, on doit inévitablement faire le choix de se préoccuper également du développement de ces compétences dans des contextes d'hétérogénéité et de différenciation.

Comment aborder cette réalité des compétences qui a été traitée plus d'une fois auprès des enseignants, tout en leur évitant des répétitions ennuyeuses? Dans cette optique, je situe mon intervention d'écriture ainsi: susciter des questionnements à partir des croyances, des expérimentations ou des dérives concernant le développement des compétences afin de faire émerger, si possible, des éclairages nouveaux. Une fois de plus, nous vivons cette démarche d'un point de vue pragmatique, à partir d'expériences dont nous pouvons avoir été acteurs ou témoins. Un certain nombre de dérives possibles seront énoncées dans l'encadré de la page suivante. Des pistes de développement seront ensuite proposées.

## Est-il possible que...

Est-il possible qu'un enseignant agisse ainsi ou qu'un accompagnateur ait vu un enseignant :

- tenter de définir une compétence comme un savoir-faire ?
- voir la compétence comme une étape à l'intérieur d'une procédure ou d'une séquence d'actions ?
- considérer une compétence disciplinaire comme une ressource pour une autre compétence disciplinaire ?
- vouloir enseigner des compétences exactement de la manière dont il enseigne les connaissances ?
- travailler sur le développement des compétences sans avoir balisé sa trajectoire au moyen d'un modèle cognitif de l'apprentissage ?
- penser, ou plutôt espérer, que tous les élèves de sa classe parviendront à développer la même compétence de la même manière, dans un même laps de temps, sans qu'il soit nécessaire de différencier les parcours ?
- évaluer une compétence à partir de l'accumulation d'une série d'évaluations sporadiques ?
- apporter des changements majeurs à ses pratiques d'enseignement pour s'inscrire davantage dans une perspective de développement des compétences sans avoir pris du recul par rapport à ses pratiques évaluatives et sans avoir régulé celles-ci par la suite ?
- essayer de développer des compétences à partir d'activités d'apprentissage ne présentant pas de réels défis pour les élèves ?
- se sentir mal à l'aise à l'idée de laisser plus de place aux apprenants pour que ceux-ci soient véritablement au cœur du développement de leurs compétences ?

Pour favoriser l'émergence d'éléments de solutions à toutes ces interrogations, je vous propose de réfléchir sur le rôle de l'élève dans ses apprentissages. Selon Philippe Meirieu (2004, p. 95) :

« Nous n'en sortirons pas sans cette évidence : c'est l'élève qui apprend, et lui seul. Il apprend à sa manière, comme personne n'a jamais appris, comme personne d'autre n'apprendra. Il apprend avec son histoire personnelle, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est. Aucune pédagogie ne peut faire l'économie de ce phénomène ; toute pédagogie doit s'enraciner dans l'élève, dans ses connaissances empiriques, ses représentations, son vécu. »

Comment traduire maintenant cette conviction dans la vie de tous les jours ? Là est la question ! En se centrant d'abord sur les apprenants et sur leurs parcours d'apprentissage, comme je l'ai répété plus d'une fois. C'est un principe louable, certes, mais dans la pratique, comment se fait l'accompagnement des élèves dans le développement de leurs compétences ?

« En choisissant tout d'abord de se centrer pour un temps sur une compétence ou sur un aspect d'une compétence et cela, en fonction des besoins des élèves, suite aux observations de l'enseignant. Ensuite, en proposant une ou plusieurs tâches complexes. Cette compétence ciblée est le guide qui permet de ramener les élèves et l'enseignant sur l'obstacle à franchir pour s'approprier la compétence. Elle oriente également l'apport des ressources adéquates sans risque pour l'élève d'être empêché de réaliser son apprentissage de la compétence. L'évaluation formative est alors orientée vers le développement de cette compétence, mais également sur les difficultés inhérentes aux autres compétences sollicitées. Cette distinction permet à l'enseignant d'y voir plus clair : de mieux évaluer l'élève et donc de réguler ses interventions ainsi que de programmer à moyen terme les compétences à travailler. Une compétence sollicitée défaillante deviendra une compétence visée dans les séances à venir. » (Jamaer et Stordeur, 2006, p. 113.)

À la lumière du plan d'action qui vient d'être tracé, dégageons quelques pistes de développement.

#### Pistes de développement

- Lorsque nous planifions une SAE, faisons le projet de relever les deux défis suivants : cibler une compétence sur laquelle nous souhaitons intervenir et déterminer des compétences qui seront sollicitées par l'élève au cours de la réalisation proposée, mais qui ne feront pas l'objet d'une intervention systématique pour tous.
- Lorsque nous planifions une SAE qui vise le développement d'une compétence disciplinaire, faisons un effort de gymnastique pour anticiper des gestes à exécuter qui contribueront au développement d'une compétence transversale.
- Lorsque nous planifions une intervention sur le développement d'une compétence disciplinaire, portons notre regard du côté de ce que nous appelons « la matière » ou « l'opérateur matière », comme disent Jamaer et Stordeur, pour tenter de dégager des « notions noyaux » ou des « nœuds conceptuels » et, par ricochet, les éléments essentiels autour desquels s'articulera la différenciation pédagogique.
- Lorsque nous planifions une intervention sur le développement d'une compétence ciblée, tournons-nous du côté des situations d'apprentissage ouvertes, larges et complexes, comme le décrivent Jean Archambault et Chantale Richer dans l'ouvrage *Une école pour apprendre* (2007, p. 58-68). En plus de favoriser la progression des apprentissages de l'élève, cela permettra d'élargir les horizons de la différenciation.

## Se centrer sur l'essentiel

À quelques reprises dans ce point de repère, j'ai fait allusion à la nécessité que la planification de la différenciation porte sur des points d'envergure du programme de formation, et non pas uniquement sur des contenus de formation ou des savoirs essentiels. J'ai aussi insisté sur le fait que la différenciation devait, en quelque sorte, refléter à l'élève l'importance relative des savoirs l'un par rapport à l'autre. Dans cette deuxième partie du point de repère, je m'inspirerai des travaux de recherche du québécois Jacques Tardif ainsi que des points de vue de deux auteurs belges, Christine Jamaer et Joseph Stordeur, pour apporter des précisions dans ce sens.

Jusqu'à présent, au Québec, nous avons surtout utilisé des expressions du genre « notions noyaux » et « concepts-clés » pour parler d'éléments essentiels et incontournables du programme. Ici, il ne faut pas se méprendre et confondre avec les savoirs essentiels que l'on trouve sous une des rubriques du programme de formation de l'école québécoise du primaire. Ce n'est pas du même ordre ni de la même portée.

« Pour que la différenciation reste gérable, pour qu'elle ne se confonde pas avec individualisation, pour que le respect du temps de cheminement de chacun permette de voir le programme, il est nécessaire de décanter le contenu des disciplines, de séparer l'essentiel de l'accessoire pour mieux savoir ce que l'on enseigne. Il ne s'agit pas de réduire la qualité des apprentissages, mais de se centrer sur des points-clés, les nœuds de ce qu'il y a à s'approprier. » (Jamaer et Stordeur, 2006, p. 152.)

Pour ce faire, on pourra se référer aux trois types de savoirs décrits par Jacques Tardif dans son ouvrage *Pour un enseignement stratégique* (1992, p. 47-54). Quand il s'agit du savoir déclaratif, on pourrait parler de « notions noyaux » ou de « nœuds conceptuels à cerner ». On parlera plus volontiers de « conditions d'application » quand on interviendra sur le plan du savoir conditionnel. Quand on agit au regard du savoir procédural, on parlera davantage d'« obstacles à repérer », selon le point de vue où l'on se place.

Ainsi, en partant de la catégorisation proposée par Tardif, on pourrait établir le parallèle présenté au tableau 3.1.

Dans ce tableau, il est à noter que les connaissances apparaissent dissociées les unes des autres ; cela est artificiel et ne correspond pas à la réalité de l'organisation des connaissances en mémoire. Dans la mémoire, les informations sont liées entre elles, tout comme elles le sont aussi dans l'enseignement et l'apprentissage. Cette présentation a néanmoins été retenue pour rendre plus explicite une démarche visant à définir l'essentiel des disciplines et rentabiliser les moments privilégiés de différenciation.

De plus, ce tableau suscite une réflexion méthodologique chez l'enseignant au moment de la planification des SAE ouvertes aux différences.

**TABEAU 3.1 L'interrelation des trois types de savoirs et la différenciation**

Types de savoirs	Nature du savoir en fonction de son rôle dans l'apprentissage	Exemples pour cerner l'essentiel en fonction de la différenciation	
		Exemples	Essentiel à dégager en vue d'anticiper les obstacles
Le savoir déclaratif	C'est un savoir factuel; il réfère aux caractéristiques essentielles de l'objet d'apprentissage. Il est associé aux « Quoi? », soit à la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes, etc.	Énoncer les règles de l'accord des participes passés : <ul style="list-style-type: none"> <li>• seul;</li> <li>• avec l'auxiliaire être;</li> <li>• avec l'auxiliaire avoir.</li> </ul>	Notions noyaux ou nœud conceptuel à cerner : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître les attributs essentiels : <ul style="list-style-type: none"> <li>– ce mot est un verbe;</li> <li>– il est conjugué à un temps composé;</li> <li>– il est précédé de l'auxiliaire avoir ou être;</li> <li>– il est employé sans auxiliaire;</li> <li>– il est terminé par s, i, t, u, é avant l'accord.</li> </ul> </li> </ul>
Le savoir conditionnel	Ce savoir correspond à l'analyse des conditions dans lesquelles ces connaissances peuvent s'appliquer ou être modifiées. Il fait référence aux « Quand? » et aux « Pourquoi? », soit à des classifications et à des catégorisations.	Reconnaître pourquoi et quand ces règles s'appliquent.	Conditions d'application à reconnaître : <ul style="list-style-type: none"> <li>• si ce mot est un verbe;</li> <li>• s'il est conjugué à un temps composé;</li> <li>• s'il est précédé d'un auxiliaire;</li> <li>• s'il n'a pas d'auxiliaire;</li> <li>• s'il se termine par s, i, t, u, é, avant l'accord. Alors, je peux appliquer la règle.</li> </ul>
Le savoir procédural	Ce savoir correspond aux « Comment? », soit aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Bref, à des séquences d'action.	Appliquer la règle du participe passé avec l'auxiliaire avoir dans une phrase :  « Les pommes que j'ai cueillies étaient succulentes. »	Obstacles à repérer dans la séquence : <ul style="list-style-type: none"> <li>• trouver le complément direct;</li> <li>• examiner sa position : avant le verbe, après le verbe ou absent;</li> <li>• le complément direct est placé avant le verbe, donc se référer au genre et au nombre;</li> <li>• faire l'accord.</li> </ul>

En proposant le tableau 3.1, je ne veux pas faire la démonstration qu'il faut morceler les apprentissages. Je veux plutôt mettre en relief toute l'importance de bien circonscrire, au point de départ, l'objet d'apprentissage, tout en dégagant l'essentiel qu'il porte en lui. Dans le cas présent, au regard de l'accord des participes passés, quatre objets d'apprentissage se côtoyaient : reconnaître le participe passé, accorder le participe passé, inférer dans un contexte de lecture et résoudre un problème à séquence.

En se penchant ainsi sur un objet d'apprentissage qui doit être inscrit le plus souvent dans la perspective du développement d'une compétence, l'enseignant analyse de plus près cette compétence et identifie les savoirs et les savoirs-faire qui supportent son acquisition. Il anticipe alors comment il pourra soutenir les élèves dans le développement de cette compétence à écrire.

Bien que le tableau 3.1 n'illustre pas la quatrième étape qui consiste à arrimer les trois types de savoirs, il faut reconnaître que celle-ci existe et que le pédagogue ne peut l'ignorer, surtout s'il désire accompagner les élèves dans le transfert de leurs apprentissages.

Comme ce tableau porte sur l'interrelation des trois types de savoirs avec la différenciation, voyons comment un enseignant pourrait intervenir pour différencier les processus d'appropriation des savoirs de ses élèves. Il pourrait mettre en place cinq sous-groupes d'apprentissage momentanés au regard de leurs besoins afin de pallier les inégalités qui émergent :

- Sous-groupe 1 : élèves qui connaissent les règles, sans être capables d'en faire l'application (soutien sur le plan procédural pour les aider à surmonter les obstacles inhérents à la séquence) ;
- Sous-groupe 2 : élèves qui connaissent les règles, sans savoir quand les appliquer (soutien sur le plan conditionnel pour reconnaître les conditions d'application) ;
- Sous-groupe 3 : élèves qui ne connaissent pas les règles (soutien sur le plan déclaratif pour cerner les notions noyaux du présent exemple : attributs essentiels d'un participe) ;
- Sous-groupe 4 : élèves qui éprouvent des difficultés à coordonner les trois types de savoirs (soutien au regard des obstacles liés à l'arrimage du déclaratif, du conditionnel et du procédural dans un contexte où les apprenants doivent faire l'accord des participes passés dans un paragraphe, par exemple) ;
- Sous-groupe 5 : élèves qui n'éprouvent aucun problème (soutien pour leur permettre d'intégrer ce savoir à leur histoire personnelle à l'aide d'une piste d'enrichissement, comme rédiger un texte de leur choix en ayant la préoccupation d'écrire correctement tous les participes passés qu'ils utiliseront).

- Quels sont les changements que je souhaite réaliser en premier ?
- Dois-je parler de ces changements avec mes élèves ? Dois-je les consulter ou même leur demander des suggestions ?
- Quels collègues pourraient me rassurer en me donnant des conseils ou des pistes pour effectuer ces transformations de base ?

### **Quelques principes de base à respecter**

Pour le bénéfice de l'enseignant qui désire faire de sa classe un lieu privilégié pour la prise en considération des différences, je rappellerai quelques principes de base à respecter :

- La disposition des bureaux ou des tables en îlots de travail (par deux, par trois ou par quatre) permet à des élèves de travailler facilement en dyades d'entraide ou en équipes coopératives lorsqu'ils sont autorisés à le faire.
- La disposition de l'ameublement permet de créer facilement des stations de travail (ateliers-carrousel) ou des sous-groupes (ateliers-arbre) ou de mettre en place des ateliers mobiles.
- Le regroupement des pupitres permet de récupérer de l'espace que l'on destina à des fins particulières.
- Un espace est prévu pour la tenue des cliniques ou des rendez-vous.
- Un endroit est désigné pour le centre d'autocorrection.
- Une aire est réservée au centre d'enrichissement.
- Une aire de travail polyvalente permet la réalisation des projets personnels, des tâches de remédiation, etc.

Persuadée que toutes ces structures que nous venons d'ouvrir à l'hétérogénéité constituent des atouts essentiels dans la gestion des différences au sein d'une classe monoâge, je pense qu'il est fort à propos d'extrapoler et d'examiner si ces structures pourraient faciliter aussi la gestion des classes multiâges. Dans cette optique, j'aborderai ce sujet à la fois délicat et passionnant qu'est la gestion des différences à l'intérieur des groupes multiâges.

## **Gérer les différences à l'intérieur des groupes multiâges**

Avant d'établir des liens entre la différenciation pédagogique et les groupes multiâges, j'aimerais prendre le temps de décrire le contexte dans lequel évoluent les enseignants de telles classes.



## Une décision administrative ou pédagogique?

### *Une décision administrative...*

Malgré le fait que l'on trouve dans les milieux scolaires un nombre assez imposant de classes multiâges au Québec et ailleurs, on ne peut dire que cette réalité reflète actuellement un choix pédagogique. En effet, à l'exception de certaines écoles alternatives qui privilégient ce modèle depuis un certain temps, l'existence de classes multiâges est davantage le résultat d'une organisation rendue nécessaire à cause d'un nombre insuffisant d'élèves dans un milieu donné. Comme le sentiment d'appartenance des parents et des élèves à leur école de quartier est assez prononcé, il s'ensuit que, politiquement, il est bien vu d'en tenir compte dans les projets de classement d'élèves. Les gestionnaires optent donc pour ce mode de regroupement d'élèves en espérant qu'il s'agit, bien sûr, d'une situation temporaire.

Une fois cette décision prise, les gestionnaires doivent franchir deux autres étapes. La première étape consiste à faire la promotion de ce type d'organisation auprès des parents, car ceux-ci ne sont pas toujours convaincus de l'efficacité des classes multiâges, malgré le fait que leur présence répond au souhait de voir leur enfant fréquenter l'école de leur milieu de vie. Les parents les plus inquiets sont habituellement ceux dont un enfant se retrouve dans le niveau supérieur d'une classe double; ils craignent que leur enfant ne profite pas de toutes les interventions nécessaires de la part de l'enseignant et surtout qu'il ne reçoive pas tout le contenu auquel il est en droit de s'attendre. Quant aux parents ayant un enfant dans le niveau inférieur, ils acceptent généralement assez volontiers cette situation pour une année à cause du gain rattaché à l'enrichissement du contenu que vivra leur enfant placé en contact avec des camarades plus âgés et plus expérimentés.

La seconde étape est le recrutement d'enseignants volontaires pour relever ce défi du multiâge. Habituellement, dans chaque école, on trouve un ou deux enseignants qu'intéresse une expérience pédagogique du genre. Sinon, on attribuera cette tâche à un autre enseignant souvent peu expérimenté, mais motivé par ce projet et ayant une soif d'apprendre à l'intérieur de ce contexte de travail. Quoi qu'il en soit, tout enseignant qui est placé pour la première fois devant le défi de la gestion d'une classe multiâge devrait avoir accès à une formation de base en début d'année et bénéficier de modalités d'accompagnement pédagogique par la suite, au fil des semaines et des mois.

Si l'on devait prioriser une clientèle au sein d'une commission scolaire pour démarrer un groupe d'expérimentation et d'analyse de pratiques pédagogiques en différenciation, ce serait celle des titulaires de classes multiâges, suivie de très près par celle des enseignants en adaptation scolaire œuvrant dans des classes à effectifs réduits. Cela pourrait changer considérablement la perception

de cette forme d'organisation pédagogique. Il faut se poser de sérieuses questions quand on voit des enseignants au terme d'une année scolaire revendiquer le privilège d'être relevés du cadre multiâge afin de pouvoir enseigner dans une classe monoâge. Comment expliquer cette situation ?

Premièrement, je pense que les commissions scolaires ainsi que les directeurs d'école ne sont pas convaincus suffisamment des gains qui sont rattachés à la réalité des classes multiâges. De même, certains enseignants sont très sceptiques devant les richesses inhérentes à la mise en place de ce regroupement d'élèves. Alors, par le fait même, on manque d'arguments solides quand vient le temps de défendre cette forme d'organisation auprès des parents et de certains enseignants également.

Deuxièmement, dans les milieux scolaires, on perçoit la classe multiâge plus comme un modèle organisationnel que comme un modèle pédagogique. Il s'ensuit que l'on acquiert à son égard des préjugés défavorables et qu'on la qualifie de temps à autre de service à l'élève de moindre qualité. Par conséquent, il est plutôt rare qu'on privilégie ce modèle pour former les groupes de base au sein d'un cycle, et cela, par choix pédagogique.

Troisièmement, il ne faut pas croire que la formation initiale des jeunes enseignants soit à jour quant au développement de leur compétence à gérer des groupes multiâges. Si on les questionne sur ce point, ils avoueront bien humblement que cet aspect n'a pas été beaucoup abordé dans leur parcours de formation. Parfois, la seule sensibilisation qu'ils ont vécue dans ce domaine était rattachée aux stages faits dans le milieu. Et que dire des résultats : sont-ils toujours probants ?

Quatrièmement, il faut cesser de fermer les yeux sur les besoins qu'éprouvent les titulaires des classes multiâges. Ne pourrait-on pas aller vers eux afin de décoder leurs besoins réels en matière de formation continue et prévoir des mécanismes pour les accompagner véritablement sur le terrain ? N'est-il pas enfin temps de leur montrer à pêcher plutôt que de leur donner annuellement du poisson ? Ici, je fais allusion aux mesures d'appui accordées dans certains milieux aux enseignants concernés pour tenter de diminuer la complexité de leur mandat par l'ajout de ressources supplémentaires. Accepter de les accompagner autrement que par ces mesures d'aide représenterait un placement à long terme pour des gestionnaires... Un milieu pourrait sans aucun doute mettre sur pied une équipe d'enseignants capables d'exercer du leadership auprès de leurs collègues autant dans la gestion des groupes multiâges que dans la différenciation pédagogique. Les deux vont de pair et il n'apparaît comme quasi impossible de les dissocier.

Depuis l'arrivée des programmes échelonnés sur des parcours d'apprentissage pluriannuels, on parle de plus en plus du bien-fondé de la classe-cycle et on

l'associe nécessairement à la classe multiâge. Cependant, il faut être prudent pour ne pas verser dans de telle généralisation : on peut très bien gérer une classe multiâge sans tenir compte des cycles d'apprentissage si l'on maintient de façon permanente chaque groupe d'âge en vase clos. J'aurai davantage l'occasion d'explicitier ces propos lorsque j'aborderai un peu plus loin les modèles d'animation d'un groupe multiâge.

### *Un choix pédagogique...*

Quand des praticiens acceptent de gérer des groupes multiâges, ils ne voient pas nécessairement, de prime abord, la place que peut occuper la différenciation dans ce mode de regroupement d'élèves. Pour illustrer cette affirmation, je relaterai un fait vécu au sein d'une petite école secondaire qui faisait face à une diminution de la clientèle. Il était prévisible que, d'ici quelques années, ces enseignants devraient fonctionner avec des groupes multiâges. En tant que personnes averties et visionnaires, les enseignants, en complicité avec leur direction d'école, avaient décidé de devancer la situation et opté pour la formation de quatre groupes hétérogènes qui comprenaient des élèves de première et de deuxième secondaire. On avait alors sollicité mes services professionnels pour épauler les enseignants dans ce projet expérimental. Et voilà que je me suis retrouvée en octobre avec ces enseignants dans leur école pour les accompagner pédagogiquement...

#### Exemple de vie

L'un de ces enseignants, Bernard, enseigne la mathématique. Il me dit avec assurance et naïveté : « Jacqueline, il n'y a pas eu un grand changement dans ma pratique depuis le début de l'année scolaire malgré le fait que je doive enseigner à quatre groupes multiâges. Je suis capable de gérer mes groupes exactement comme l'an passé alors que je me retrouvais avec des groupes monoâges. »

Je lui réponds avec un vif intérêt : « Explique-moi comment tu arrives à le faire. »

Tout à fait à l'aise, Bernard me raconte alors comment cela se passe dans son quotidien : « Ce n'est pas compliqué, je continue d'enseigner collectivement la mathématique à tous mes élèves. Je n'établis pas de distinctions dans les apprentissages des élèves, qu'ils soient de première ou de deuxième secondaire. Quand je travaille sur un objectif de première secondaire, je demande aux élèves de deuxième secondaire d'écouter aussi, ce qui leur permet de réviser des contenus. Par contre, quand je suis en train de présenter des objets d'apprentissage qui concernent davantage les élèves de deuxième secondaire,

j'invite les élèves de première secondaire à participer aussi à l'enseignement frontal et collectif, question de leur permettre de prendre de l'avance dans les contenus en prévision de l'an prochain!»

Finalement, je lui demande: «Est-ce que tu penses que c'est la meilleure façon de tenir compte des parcours des deux niveaux qui sont sous ta responsabilité cette année?»

Il me répond aussitôt: «Pour l'instant, je ne connais pas d'autres façons de faire. Je suis à l'aise avec le modèle du grand groupe et je ne vois pas pourquoi je changerais.» ■

L'exemple de Bernard n'est pas unique dans les classes. Très souvent, on banalise ou on réduit à sa plus simple expression la gestion des groupes multiâges, et cela, au détriment des élèves. Pour caricaturer quelque peu le cas de Bernard, je dirai qu'il est peut-être plus préoccupé par son confort personnel et sa sécurité quotidienne que par les véritables besoins de ses élèves. Cette vision des choses se traduit d'ailleurs par d'autres manifestations, comme le fait de décider, pour une année, de n'enseigner qu'un seul contenu pour les deux niveaux, par exemple en univers social. Cette décision est alors justifiée par le fait qu'on fera alterner les contenus au fil des deux années. Dans des cas plus exceptionnels, on choisit même d'éliminer carrément un contenu, sous prétexte que le maniement de deux contenus en parallèle représente une gymnastique trop ardue à laquelle on n'est pas entraîné.

## Voir les interrelations entre la différenciation et les groupes multiâges

Si j'ai décrit le contexte des classes multiâges avant d'établir des liens avec la différenciation pédagogique, c'est que je tiens à mettre en évidence l'importance et l'urgence d'épauler les enseignants dans l'appropriation d'un modèle nécessitant le recours à la différenciation pédagogique. La petite tape sur l'épaule, soutenue par la parole d'encouragement: «Vas-y, ma belle... Tu es capable», ne saurait être suffisante. Dans cette optique, je rappellerai des éléments à considérer quand vient le temps d'établir le profil souhaité d'un enseignant susceptible de gérer ce type de regroupement. Profil dont on pourra tenir compte, bien sûr, dans la mesure où l'on a une certaine marge de manœuvre par rapport aux contraintes imposées par les nouvelles conventions collectives et les règles d'affectation actuelles... Je présenterai également trois modèles d'animation dans lesquels l'enseignant pourra exercer de la différenciation.

## Le profil souhaité

Voici des éléments que doit rechercher ou posséder quiconque désire relever le défi de la classe multiâge :

- Accepter ce défi avec une bonne dose d'optimisme afin de consacrer toutes ses énergies à l'élaboration d'un modèle pédagogique et d'un modèle organisationnel répondant aux besoins des élèves ;
- Se placer en situation d'apprentissage soi-même plutôt que de vouloir être seulement en situation d'enseignement ;
- Avoir confiance en ses qualités de leader pédagogique ;
- Maîtriser les contenus des programmes d'études ;
- Faire confiance aux élèves ;
- Développer une gestion de la classe participative et responsabilisante en faisant de ses élèves des collaborateurs dans le vécu de la classe ;
- Créer un climat propice au développement de l'autonomie ;
- Faire preuve de créativité pour développer la capacité à diversifier les structures et les ressources que l'on compte mettre à la disposition des élèves ;
- Se familiariser avec les interventions permettant de différencier, d'adapter ou d'individualiser les parcours des élèves ;
- Être capable d'utiliser les manuels scolaires avec souplesse et intelligence ;
- Consentir à ce qu'il y ait des déplacements, des chuchotements dans la classe.

## Les modèles d'animation

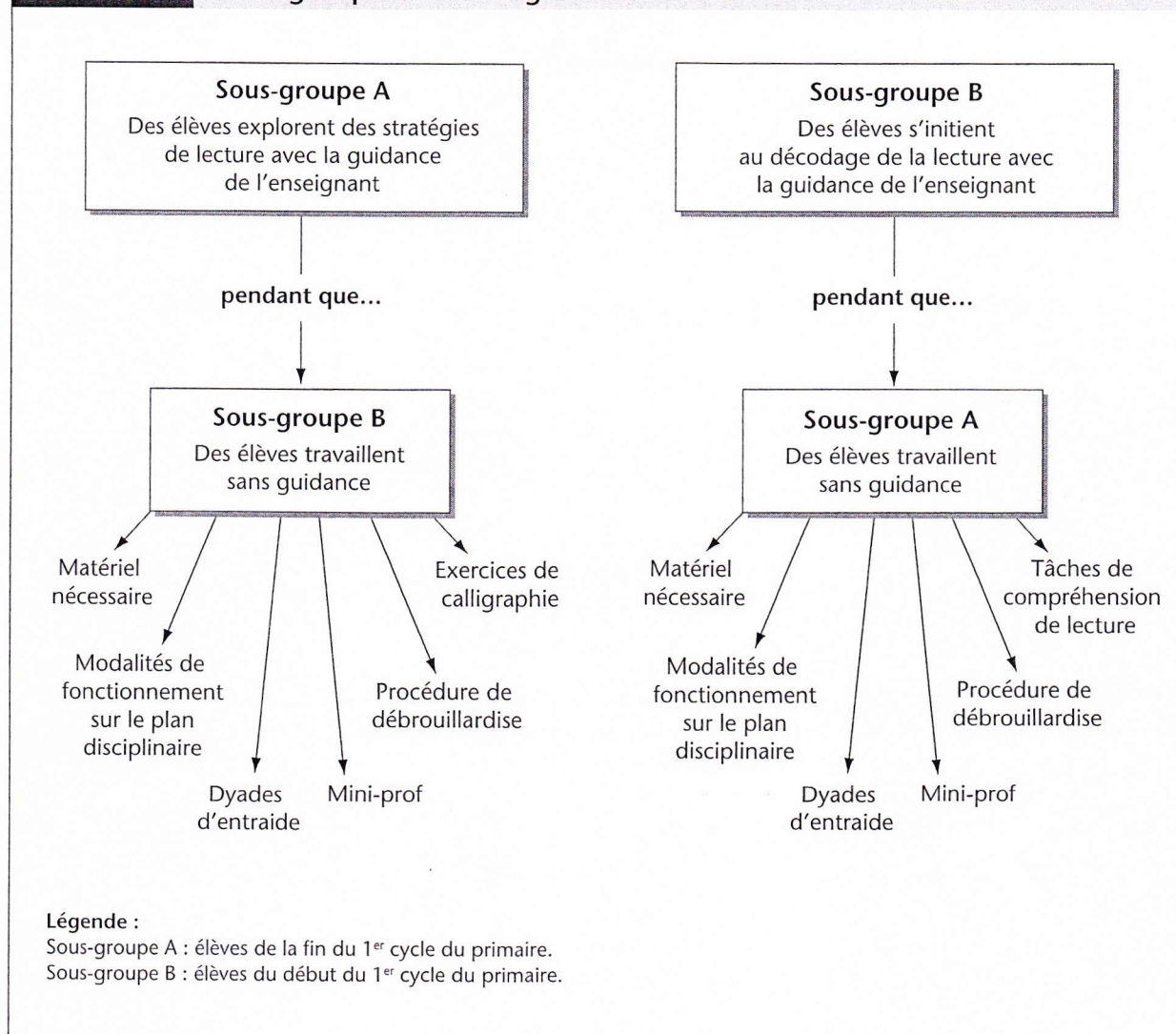
- Modèle 1 : deux groupes distincts gérés en alternance.

### Exemple de vie

Pendant que l'enseignante explore des stratégies de lecture avec les élèves de la fin du premier cycle du primaire, les élèves qui commencent ce cycle font des exercices de calligraphie. Après un certain temps, l'enseignante crée une alternance pour ce qui est de la guidance et du travail autonome : un sous-groupe travaille en compréhension de lecture à partir d'une tâche puisée dans un manuel scolaire, pendant que l'autre sous-groupe s'initie au décodage de la lecture sous la supervision de l'enseignante. ■

Dans ce modèle, on est en présence de deux sous-groupes d'apprentissage qui réalisent des tâches soigneusement planifiées. Dans le discours, on peut prétendre qu'il s'agit d'une classe-cycle, mais en réalité il n'en est rien puisque chaque groupe évolue de façon indépendante à partir d'objets d'apprentissage propres à chaque niveau. La figure 8.3 illustre le fonctionnement de ces groupes.

**FIGURE 8.3** Deux groupes distincts gérés en alternance



C'est le scénario qu'on est le plus tenté d'utiliser si l'on est novice en la matière. Pourtant, c'est le plus difficile à gérer, surtout si les élèves sont jeunes, peu expérimentés ou qu'on se trouve en période d'adaptation, comme à un début d'année scolaire. Pour bien fonctionner, une classe qui est toujours gérée de cette façon devrait absolument posséder des structures et des ressources très diversifiées afin de permettre aux élèves de travailler durant des périodes déterminées sans guidance.

Dans ce contexte d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant recourt davantage à la diversification pour l'ensemble des élèves. Pour certains élèves présentant des besoins particuliers, il apporte des adaptations ou des

modifications aux tâches d'apprentissage. Ce scénario n'ouvre pas beaucoup la porte à la différenciation, puisqu'il maintient en vase clos chacun des deux groupes concernés. En fait, il n'y a aucune différenciation dans les contenus, les processus ou les productions à l'intérieur de chacun des sous-groupes qui constituent un niveau pour l'enseignant.

- Modèle 2 : un groupe unique avec des attentes diversifiées.

#### Exemple de vie

Au cours d'une production écrite sur la thématique des joies de l'hiver, un enseignant a planifié la mise en situation ainsi que le moment de l'intégration des apprentissages dans une approche collective, c'est-à-dire auprès d'un seul regroupement d'élèves. Par contre, au moment de la réalisation, il suggère aux élèves deux types d'attentes faisant référence aux exigences d'écriture que l'on trouve dans le programme d'études. Il ne saurait être question pour l'enseignant de se borner à intervenir sur le plan de la longueur du texte pour diversifier les attentes. Il compte intervenir davantage sur le plan de la complexité des contenus. Ainsi, les élèves du début du cycle auront trois contraintes à respecter, tandis que ceux de la fin du cycle en auront cinq. ■

Ce deuxième modèle est élaboré surtout par intuition au fil du temps et des expériences qui se font. L'enseignant avisé découvre rapidement qu'il n'est pas toujours nécessaire de considérer les deux sous-groupes comme deux entités différentes puisqu'ils font partie de la même communauté d'apprentissage. Il s'aperçoit également qu'il peut économiser du temps et des énergies en faisant appel à un groupe unique avec des attentes diversifiées. D'ailleurs, certaines disciplines se prêtent plus facilement que d'autres à l'adoption de ce modèle. Il suffit de penser aux volets de l'écriture, de la lecture ou de la communication orale, sans oublier les arts plastiques. Je dirais même que les enseignants maîtres d'œuvre dans la mise en place des projets d'apprentissage utilisent ce modèle presque de façon continue.

- Pour articuler ce modèle, il est primordial que l'enseignant maîtrise parfaitement les contenus des programmes d'études. Il aura vite fait un parallèle entre les éléments prescriptifs pour chacun des groupes qui sont sous sa responsabilité, ce qui lui permettra d'ajuster ses exigences. C'est à l'aide de ce phare qu'il jaugera les parcours des élèves en établissant des attentes diversifiées à l'intention de chacun des sous-groupes au moment de la réalisation d'une tâche. Encore faut-il comprendre que ce modèle n'est pas compatible avec une utilisation rigide des divers manuels scolaires. Dans ce contexte de travail, je dirais que les manuels scolaires doivent être au service de la pédagogie, et non l'inverse.

Dans cet exemple, la différenciation est très limitée puisque tous les élèves appartenant à un même groupe doivent franchir le même itinéraire, et cela, peu importent les divers profils et parcours d'apprentissage des élèves. Toutefois, un enseignant qui le désire peut intégrer la différenciation dans la planification et l'animation d'une seule situation d'apprentissage autour de laquelle ce modèle s'organise.

La force de ce modèle réside dans le fait que les élèves travaillent dans une ambiance de communauté d'apprentissage puisqu'ils poursuivent le même défi, soit réaliser un texte expressif sur un thème donné. Ils auront l'occasion, au moment de la mise en situation et du retour, d'échanger des idées et des ressources, et peut-être de recourir, en cours de réalisation, à des réseaux d'entraide dépassant les frontières des groupes-niveaux auxquels ils appartiennent. D'autre part, l'enseignant qui est capable de gérer ce modèle est vraiment aux portes de la différenciation, étant donné que dans un même contexte d'apprentissage il fait preuve de rigueur dans la planification de son enseignement, dans la maîtrise des contenus et des critères d'évaluation, tout comme il fait preuve de souplesse dans l'action, c'est-à-dire dans la diversité des itinéraires.

- Modèle 3 : les groupes éclatés, ouverts selon divers regroupements.

#### Exemple de vie

Dans une classe du deuxième cycle du primaire, un enseignant a planifié une séance de différenciation au cours de laquelle il désire différencier des contenus en relation avec la production écrite qui a été effectuée précédemment sur la thématique des joies de l'hiver. Au cours de l'objectivation faite avec les élèves au moment de l'intégration des apprentissages, il a perçu quatre types de besoins : la structure des phrases, la structure des paragraphes, le choix du vocabulaire approprié et la ponctuation. Comme mesure de régulation, il propose aux élèves des ateliers-arbre qui porteront sur chacune des difficultés mentionnées. Il y aura donc dans la classe, pour une période donnée, quatre sous-groupes de besoins qui seront formés à partir des parcours d'écriture des élèves plutôt qu'à partir des niveaux scolaires ; ces sous-groupes seront vécus et animés simultanément. ■

Ce modèle est actuellement moins répandu dans les classes multiâges parce qu'il présuppose une ouverture à l'hétérogénéité des élèves et une certaine maîtrise de la différenciation pédagogique. Sans doute perçu comme étant plus complexe que les deux autres modèles, celui-ci gagnerait en popularité et en efficacité s'il était connu davantage par les enseignants. En dernier lieu, il faut ajouter que ce modèle débouche sur la différenciation avec tout ce que cela suppose de renoncements et de transformations pédagogiques.

Le praticien qui adopte ce modèle le fait parce qu'il a une compréhension juste de l'organisation scolaire par cycles d'apprentissage. En effet, pour lui, les degrés et les niveaux n'existent plus, ils ont été remplacés par des parcours de deux ans. Dans l'application de ce modèle, l'enseignant ne se soucie pas de savoir toujours si un apprentissage est spécifique de la première ou de la seconde année du cycle. Il est davantage préoccupé par les parcours et les profils d'apprentissage des élèves et il est prêt à gérer divers sous-groupes d'apprentissage momentanés. Dans le concret, cela signifie qu'il met en place divers regroupements d'élèves associés tantôt aux besoins, tantôt aux champs d'intérêt, tantôt aux rythmes, tantôt aux styles d'apprentissage, tantôt aux formes d'intelligence, et ainsi de suite.

Ce dernier exemple place l'enseignant devant un double défi, à savoir la gestion d'une classe multiâge en relation avec la différenciation pédagogique. Il s'agit d'un modèle tout à fait cohérent par rapport au développement des compétences et à la perspective des cycles d'apprentissage. C'est un modèle dont j'aimerais faire la promotion auprès des enseignants, car je pense qu'il simplifierait à plusieurs occasions la gestion des classes multiâges.

### **La classe multiâge : diversifier ses modèles**

Pour terminer cette exploration des trois modèles proposés, j'aimerais livrer un témoignage personnel qui concerne le sujet traité.

Dans les années 1960, alors que je commençais ma carrière d'enseignante avec un groupe de 34 garçons de troisième et quatrième année, je me suis souvent sentie essoufflée et démunie. Dans le temps, je ne disposais pas d'éclairage sur les classes multiprogrammes et multiniveaux, comme on les appelait à l'époque. J'étais vraiment laissée à moi-même, ne pouvant compter sur des ressources externes comme des lectures appropriées ou des formations. Il a donc fallu que je fasse mes premières armes par tâtonnements, c'est-à-dire par essais et erreurs.

Aujourd'hui, je suis capable de repérer les modèles que j'utilisais alors à l'aide des trois exemples que je viens de présenter. Lors de mes premiers pas en enseignement, j'étais incapable de mettre des mots sur ce que j'avais développé. Faute de cadre de référence, je n'étais pas en mesure d'analyser ce que je vivais alors. C'est ainsi que beaucoup plus tard j'ai pris conscience du fait que, de façon générale, j'avais surtout recours au premier modèle : la gestion de deux groupes distincts en alternance. Occasionnellement, j'osais me servir du deuxième modèle : la gestion d'un groupe unique avec des attentes diversifiées. Quant au troisième modèle, qui est davantage ouvert aux différences, je ne soupçonnais même pas son existence... En fait, je pense que même si je l'avais connu et appliqué à cette époque, j'aurais eu l'impression d'être une enseignante délinquante qui ne respecte pas le programme officiel prescrit pour chacun des deux niveaux d'enseignement que je devais alimenter et conduire à bon port.

Par ce témoignage, je veux inciter les praticiens qui vivent actuellement dans des classes multiâges à objectiver leurs pratiques au regard des trois modèles proposés. Je demeure persuadée que vous et moi avons des points communs, même si une génération nous sépare. L'essentiel du message s'articule autour de ce pivot : nous devons analyser notre pratique afin de l'enrichir au fil du temps et prendre garde de ne pas nous raccrocher en permanence à un modèle en particulier.

L'exploration des modèles d'animation des groupes multiâges étant chose faite, il est temps pour moi de vous amener sur un territoire plus général cette fois-ci : l'expérimentation de la différenciation pédagogique à l'intérieur de groupes monoâges. Cependant, tout ce qui suivra ne doit pas être considéré comme s'appliquant uniquement aux classes monoâges. Les titulaires des classes multiâges peuvent y trouver diverses sources d'intérêt et d'inspiration.

## **Se placer en situation d'expérimenter la différenciation à l'interne**

À l'intérieur de ce point de repère, je désire offrir des pistes autant aux enseignants qui pratiquent déjà la différenciation dans leur classe qu'à ceux qui désirent s'initier à la différenciation. Voilà pourquoi la diversification des parcours d'expérimentation sera très présente dans les pages qui suivent. En effet, il ne faut pas se cacher qu'il existe des avenues moins complexes et moins menaçantes que d'autres pour se mobiliser autour de la différenciation.

Dans cette perspective, en premier lieu, je présenterai un cadre de référence rappelant un certain nombre de données essentielles à revoir avant d'orienter l'expérimentation que l'on souhaite vivre. En deuxième lieu, j'apporterai des exemples de différenciation pour que l'enseignant puisse s'en imprégner, les examiner de près et les comparer autant entre eux qu'avec ceux qui seraient issus de ses pratiques. En troisième lieu, je proposerai un certain nombre de paramètres à considérer quand vient le temps pour l'enseignant de choisir des expérimentations au regard de la différenciation pédagogique.

### **Des données essentielles à revoir**

Piloter des séances de différenciation pédagogique suppose au point de départ que l'on soit bien au fait des diverses composantes par rapport auxquelles on devra intervenir à la fois dans la planification, l'animation et l'évaluation des situations d'apprentissage ouvertes aux différences. Piloter les premières expériences de différenciation, c'est surtout se placer en situation de réussite en acceptant de travailler sur des réalités moins complexes pour entreprendre un cheminement. En guise de rappel de ce qui a été traité dans les points de repère 3 et 7 portant respectivement sur l'appropriation du programme et la planification des situations d'apprentissage, j'ai regroupé trois duos de concepts sur lesquels l'enseignant devra non seulement réfléchir, mais aussi faire des choix.

## L'organisation scolaire en cycles d'apprentissage

Nous savons tous que les cycles d'apprentissage sont des parcours pluri-annuels qui ont été créés pour permettre le développement des compétences chez les élèves dans des contextes différenciés. À cet effet, rappelons-nous la trilogie utilisée dans le premier point de repère pour démontrer l'importance de placer en synergie trois concepts fondamentaux à la base des principales rénovations pédagogiques proposées : le développement des compétences, les cycles d'apprentissage et la différenciation pédagogique.

En plus de cette première vocation associée au développement optimal des compétences chez tous les élèves, la création des cycles d'apprentissage offre au pédagogue un cadre intérateur pour la mise en œuvre de nombreux développements pédagogiques complémentaires. En effet, la mise en place des cycles d'apprentissage oblige l'enseignant à prolonger et à intégrer les expériences et les travaux engagés sur les objectifs et les programmes, l'évaluation formative, les didactiques des disciplines et leur harmonisation, les approches interdisciplinaires, la différenciation pédagogique et la gestion de la classe. Finalement, une organisation scolaire par cycles d'apprentissage est en quelque sorte un pivot autour duquel gravitent la plupart des composantes de l'apprentissage et de l'enseignement.



p. 386 à 397

L'organisation en cycles d'apprentissage suppose un véritable travail d'équipe, puisqu'un groupe d'enseignants sera collectivement responsable de la progression de l'ensemble des élèves fréquentant le même cycle dans la même école. Pour travailler en concertation auprès des mêmes élèves, pour assurer une continuité dans la progression des apprentissages de chacun, pour constituer de nouveaux groupes sur la base de différents critères et pour expliquer aux parents toutes ces nouvelles avenues et les y associer, il faut s'entendre, au double sens du terme :

- S'écouter, se parler, prendre en considération le point de vue des collègues ;
- Prendre des décisions ensemble et les assumer collectivement.

Ces aspirations sont maintenant exprimées dans un certain nombre d'écoles et de milieux pédagogiques. On les rapproche du thème de la professionnalisation du métier d'enseignant et des projets d'établissement ainsi que de l'importance de l'émergence d'une culture de coopération afin d'amorcer ou de mener à terme les divers chantiers d'innovations. Ce sont certes de bonnes intentions, mais dans quelle mesure peut-on considérer que la coopération professionnelle constitue la norme de travail pour tous et chacun ? Un long chemin reste encore à parcourir pour les personnes qui désirent incarner ces aspirations.

On peut alors se demander pourquoi les enseignants ont aujourd'hui ce long chemin à parcourir alors qu'on a déposé dans leurs mains depuis bientôt dix ans de nouveaux programmes contenant l'élément prescriptif des cycles d'apprentissage au même titre que celui du développement des compétences. Différentes raisons justifient cet état des choses : le manque d'information ou de promotion des cycles d'apprentissage au sein des milieux scolaires, un accompagnement pédagogique insuffisant auprès des enseignants qui devaient les organiser et l'absence de mesures appropriées pour faire évoluer le discours pédagogique des parents. J'ajouterais une dernière raison, soit le fait que la plupart des enseignants et des parents n'ont pas fait le deuil des cycles d'enseignement puisqu'ils les confondent encore avec les cycles d'apprentissage...

À mes yeux, il est téméraire de vouloir implanter une organisation scolaire en cycles d'apprentissage dans une école sans faire le point avec les enseignants sur leurs conceptions de l'apprentissage, de l'évaluation, du développement des compétences et de la différenciation pédagogique. Il est hasardeux de se mobiliser autour des cycles sans prendre le temps de placer sous les feux de la rampe les cycles d'enseignement et les cycles d'apprentissage afin d'établir ce qui les caractérise et ce qui les différencie. Enfin, il est tout aussi périlleux de se propulser dans les cycles d'apprentissage sans procéder à une analyse des pratiques pédagogiques. Une fois ces étapes franchies, il est approprié de penser à innover et à expérimenter dans la perspective des cycles d'apprentissage.

Travailler par cycles d'apprentissage ne s'inscrit pas du tout dans le même paradigme que travailler par cycles d'enseignement. Je pense réellement qu'un parallèle entre ces deux entités doit être établi le plus rapidement possible, et cela avec la participation et la complicité des principaux acteurs, à savoir les enseignants et les parents. Le tableau 9.1 de la page suivante se veut un support à l'intention des personnes qui désireraient broser ce parallèle. Autrement, on risque fort de se raccrocher uniquement à du vocabulaire, oubliant par le fait même de se pencher sur l'ampleur des changements à effectuer. Encore une fois, il faut se méfier de la pensée magique qui consiste à dire : « Travaillez donc par cycles » ou « Maintenant, nous avons pris l'habitude de travailler par cycles »...

Nous sommes présentement plus familiarisés avec les deux conditions susceptibles de faciliter la mise en place de la différenciation à l'extérieur de la classe : le désir de devenir une véritable équipe de travail et la ferme volonté d'apprivoiser une organisation scolaire par cycles d'apprentissage ! Avec ces deux clés en poche, nous suivons une démarche de construction entourant ce qu'il faut développer (les cycles d'apprentissage et la différenciation pédagogique) et la façon de le développer (avec une équipe de travail ayant un degré élevé d'interdépendance).

**TABEAU 9.1 Un parallèle entre les cycles d'enseignement et les cycles d'apprentissage**

Implications pédagogiques	Cycles d'enseignement	Cycles d'apprentissage
La responsabilité des enseignants	<p>Chaque enseignant assume annuellement la responsabilité du groupe d'élèves qui lui est assigné.</p> <p>Chaque enseignant exerce un plein pouvoir dans la gestion de sa classe. Il prend seul les décisions qui lui semblent les plus pertinentes, sans avoir à se soucier du point de vue de ses collègues.</p> <p>Ce sont surtout les titulaires des groupes de base qui assument les responsabilités éducatives rattachées à chacun des groupes qui sont placés sous leur supervision.</p>	<p>Une équipe d'enseignants devient responsable d'une même cohorte d'élèves à l'intérieur de groupes de base la plupart du temps, mais occasionnellement à l'intérieur de groupes reconstitués.</p> <p>Des consensus entre collègues d'un même cycle sont nécessaires si ceux-ci désirent actualiser les cycles d'apprentissage au quotidien. Les enseignants doivent alors apprivoiser une autre réalité, soit la gestion interclasses. Ils partagent la responsabilité du cheminement des élèves en mettant en place des mesures communes.</p> <p>Les titulaires de classe misent aussi sur l'expertise et la collaboration d'autres professionnels de l'école pour enrichir le répertoire de compétences qui est mis à la disposition des élèves. À cet effet, l'éducatrice du préscolaire, l'orthopédagogue ou l'enseignant d'appui, les enseignants-spécialistes de même que toutes les autres personnes fournissant des services complémentaires sont invités à s'investir dans la gestion des cycles d'apprentissage.</p>
La formation des groupes de base	<p>Les groupes de base sont formés surtout à partir du critère suivant : on place ensemble des élèves appartenant à un même groupe d'âge, et cela pour une année seulement.</p> <p>Les cycles d'enseignement sont organisés par degrés, par niveaux, c'est-à-dire selon des parcours annuels.</p>	<p>Il faut explorer d'autres façons de former les groupes de base afin de faciliter autant la différenciation pédagogique que l'actualisation des cycles d'apprentissage : le cycle d'apprentissage pluriannuel (<i>looping</i>), le coenseignement (<i>team teaching</i>), les groupes multiâges, etc.</p> <p>Les cycles d'apprentissage offrent aux élèves des parcours pluriannuels échelonnés sur deux ans ou plus.</p>
La planification de l'enseignement et des apprentissages	<p>Les enseignants se soucient de travailler sur les éléments prescriptifs du programme rattachés à un degré. À ce moment-là, ils enseignent surtout pour la moyenne des élèves. Autrement dit, l'enseignant intervient par rapport à des contenus et les élèves doivent suivre le rythme d'enseignement qu'il impose à l'ensemble de la classe.</p>	<p>Les enseignants planifient les apprentissages de tous les élèves au regard des cycles d'apprentissage. Ils prévoient, s'il y a lieu, les dispositifs de différenciation à mettre en place, les adaptations et les modifications requises pour certains élèves.</p>

**TABLEAU 9.1 Un parallèle entre les cycles d'enseignement et les cycles d'apprentissage (suite)**

Implications pédagogiques	Cycles d'enseignement	Cycles d'apprentissage
L'évaluation des apprentissages	<p>Le cahier de notes dans lequel sont recueillis les divers résultats d'apprentissage des élèves est le principal outil de consignation.</p> <p>Le passage d'une année à une autre est déterminé en grande partie par la performance des élèves dans les examens sommatifs.</p>	<p>On utilise divers instruments de consignation afin de conserver des traces des divers profils et parcours des élèves. Ces outils sont au service des deux fonctions de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences.</p> <p>L'évaluation se fait de façon continue. Toute décision relative au passage d'un cycle à l'autre prend appui sur un bilan de fin de cycle élaboré en partenariat.</p>
L'apport des services complémentaires	Le modèle d'intervention de l'orthopédagogue auprès des élèves présentant des problèmes particuliers est centralisé au niveau de l'école. Ainsi, des périodes d'appui sont attribuées à chaque niveau dans un modèle de dénombrement flottant dont les plages d'intervention sont déjà prévues dans la grille horaire.	Les interventions des services complémentaires, incluant les mesures d'appui offertes par les orthopédagogues, sont de plus en plus intégrées à la vie de la classe. On propose des formules diversifiées afin de différencier les modèles d'intervention selon les divers parcours des enseignants et des élèves.
Le redoublement	Le redoublement est une mesure d'adaptation de l'enseignement applicable lorsque les élèves n'arrivent pas à suivre le groupe à l'intérieur du degré ou du niveau auquel ils sont rattachés.	Lorsque les élèves ont besoin de temps additionnel pour terminer un cycle d'apprentissage, chacun s'assure qu'il ne s'agit pas de la reprise du contenu d'une année, mais d'une continuité de l'apprentissage. Si l'on est vraiment cohérent par rapport à la philosophie des cycles d'apprentissage, cette décision devrait s'inscrire seulement à la fin des années qui composent un cycle d'apprentissage plutôt qu'à la fin d'une année d'études.

## Des étapes à franchir pour développer la coopération professionnelle

La coopération professionnelle tant réclamée de nos jours de part et d'autre ne peut s'établir sans qu'il y ait à la base un prétexte pédagogique à la fois significatif et motivant. Que l'on parle de communauté d'apprenants professionnels, du travail en équipes-cycles ou encore d'une équipe d'adultes travaillant pour une même cause, le processus vécu pour parvenir au prétexte ciblé au point de départ est tout aussi important que le résultat que l'on espère obtenir.

À cet égard, j'aimerais rappeler à l'enseignant qu'il peut emprunter deux grandes artères pour atteindre la finalité des cycles et de la différenciation