



»Im Sinne einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für alle gleich:
Klettern Sie auf den Baum!« (Zeichnung: Hans Traxler)

Un prétexte pour réfléchir

Fable : La forêt des différences

La reine de la forêt, la Chouette,
Voyant ses habitants mornes, tristes et démotivés,
Eut une idée : organiser une promenade jusqu'à l'orée du bois,
Question de les éveiller à des territoires jusque-là inexplorés !
Elle réunit donc le Cardinal, le Lièvre, la Taupe,
L'Aigle et le Poisson rouge
Pour construire avec eux ce projet d'exploration de la forêt.
Ensemble, ils établirent des règles,
Déterminèrent la destination et se préparèrent à l'excursion.
Préalablement, s'appuyant sur ses sages observations,
La reine de la forêt détermina quelques variantes à apporter aux tâches habituelles
Afin de tenir compte davantage des habiletés de chacun.
D'abord, sachant que le Cardinal connaissait déjà très bien la forêt,
Et de peur qu'il s'ennuie,
Elle lui demanda de faire le trajet en marchant.
Ainsi, il pourrait découvrir la forêt sous un angle nouveau.
Au Lièvre, rapide et coquin, elle ajouta un défi supplémentaire :
Remplir son panier avec des éléments d'une liste qu'elle avait dressée pour lui.
Quant à l'Aigle, généreux de nature,
Spontanément, il offrit son aide
Pour guider son amie la Taupe qui avait perdu ses lunettes.
La reine de la forêt n'avait pas oublié le Poisson rouge
Qui, dans l'habitat actuel de son ruisseau,
N'avait jamais atteint l'orée de la forêt.
Timide, le Poisson rouge demanda : « Ma Chouette, croyez-vous que je pourrai me rendre un jour à l'orée de la forêt, moi aussi ? »
Patiemment, la reine lui demanda : « Crois-tu que ton ruisseau puisse se rendre jusqu'à l'orée de la forêt ? »
Le Poisson rouge n'en était pas certain, car il n'était jamais allé jusqu'au bout de son ruisseau...
La Chouette le rassura : « Allons-y ensemble, on verra bien ! »

Et avec une guidance des plus sécurisantes et des plus aidantes,
Elle accompagna celui-ci tout au long de son périple.
Au fil d'arrivée, le Lièvre se présenta d'abord, son panier bien rempli.
Derrière lui apparurent en riant l'Aigle et la Taupe.
Finalement, le Cardinal montra le bout de son nez en marchant.
Bien qu'il ne fût pas le premier comme d'habitude,
Il était fort heureux de sa nouvelle expérience.
Le Poisson rouge, lui, avait nagé enfin jusqu'à la source de son ruisseau !
Perchée sur sa branche, la Chouette était bien fière
De ce qu'avaient accompli les habitants de sa forêt.
Bien que leur itinéraire ou leurs moyens fussent diversifiés,
Chacun s'était rendu aussi loin et aussi haut qu'il pouvait aller...

Source : Fable créée par Roxanne Harvey, Sonia Roque, Nancy Normandin, Jeannine Mercier, Hélène Mongrain et Nathalie Bedwani dans le cadre d'un séminaire régional sur « Faire autrement au secondaire », vécu à Drummondville, en avril 2007.

Pistes de réflexion

Après avoir savouré cette fable :

- Avez-vous reconnu certains de vos élèves dans cette parodie des différences ?
- En quoi la Chouette vous ressemble-t-elle ?
- Dans cette fable, sauriez-vous reconnaître ce qui est de l'ordre de la diversification, de la différenciation, de l'adaptation et de l'individualisation ?
- Pensez-vous retrouver quelques Poissons rouges dans votre classe ?
- Quels sentiments habitent ces Poissons rouges, selon vous ?
- Comment pouvez-vous amener ces Poissons rouges à atteindre de nouvelles rives ?
- Comment expliquer le fait que les habitants de cette forêt aient accepté tout bonnement de vivre, pour un certain temps, selon des exigences différentes ?
- Pensez-vous que tous les animaux ont progressé dans leurs apprentissages malgré le fait qu'ils n'avaient pas les mêmes contraintes ?
- Quels seraient alors les apprentissages réalisés par chacun de ces animaux ?



Un aide-mémoire pour la planification : la marguerite de la différenciation

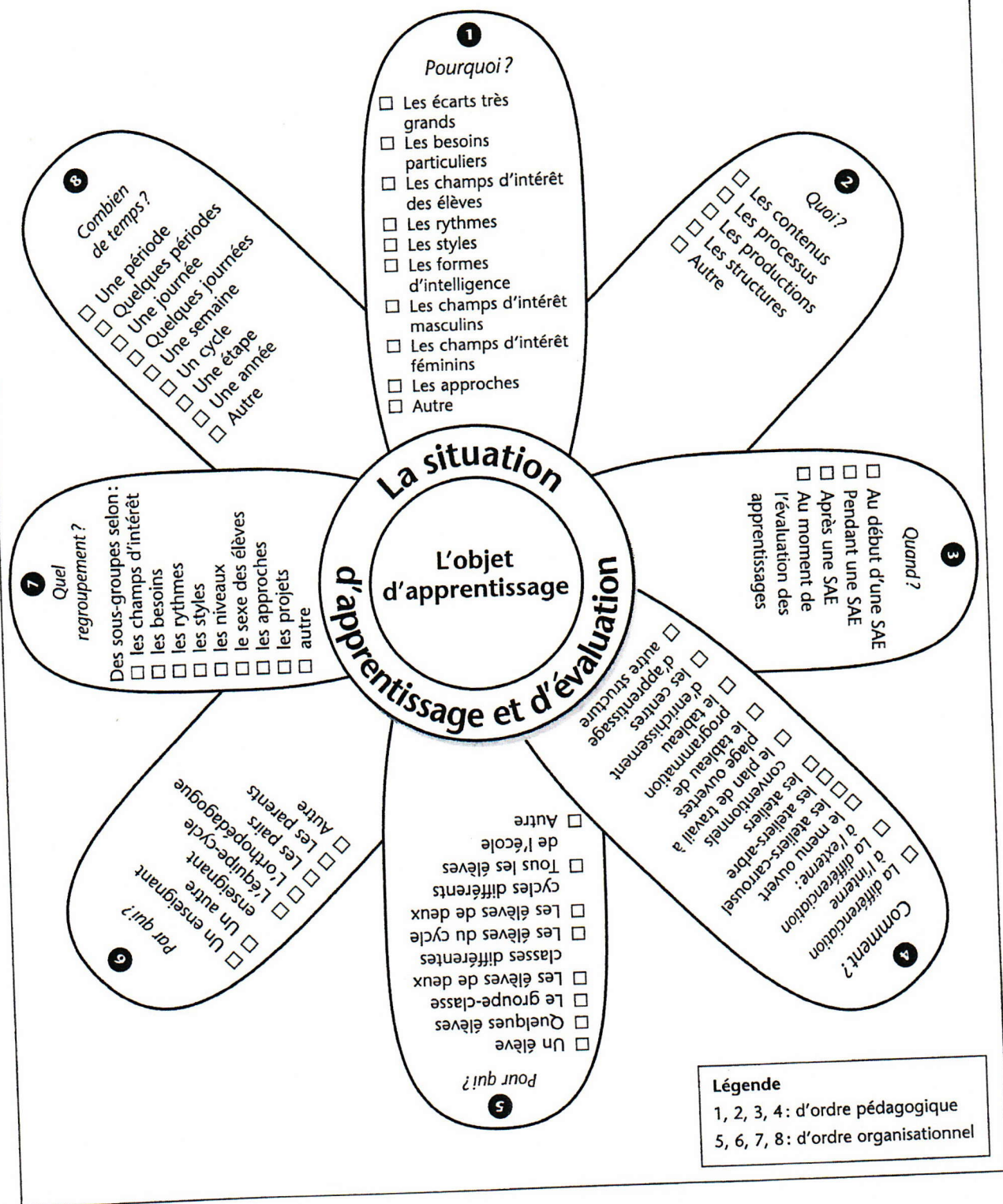
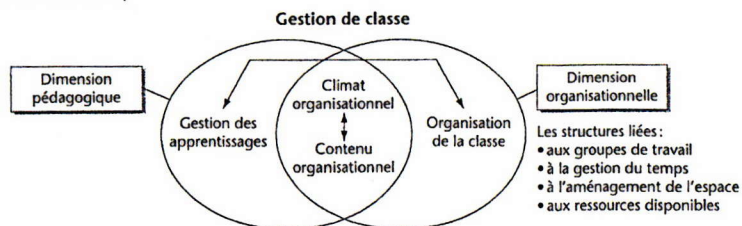


FIGURE 1.3 Les dispositifs de la différenciation

Les structures concernent les modalités organisationnelles de la classe. On les trouve à l'intérieur du concept de la gestion de classe, plus particulièrement sous le volet de l'organisation de la classe (voir le diagramme ci-dessous).



Les structures choisies par l'enseignant devraient permettre aux élèves de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages, de se responsabiliser, de développer davantage leur autonomie et de participer activement à la vie de la classe. Les structures ouvrent la porte aux trois autres dispositifs. D'ailleurs, certains auteurs n'incluent pas les structures dans les dispositifs de la différenciation. Personnellement, je préfère les inclure tout en sachant qu'au point de départ, dans un contexte isolé, elles relèvent davantage de la diversification. Placées en interaction avec les trois autres dispositifs, elles revêtent une grande importance puisque, sans leur présence, il m'apparaît difficile de différencier les contenus, les processus et les productions.

Différencier les structures, c'est nécessaire, mais ce n'est pas suffisant. C'est à travers les trois autres dispositifs qu'on touche vraiment la différenciation.

Les contenus représentent ce que les élèves doivent apprendre ou développer ainsi que le matériel didactique qui soutient la cible de développement visée. Ils permettent à l'élève d'avoir accès à l'information et ainsi d'accomplir une tâche d'apprentissage ou d'évaluation.

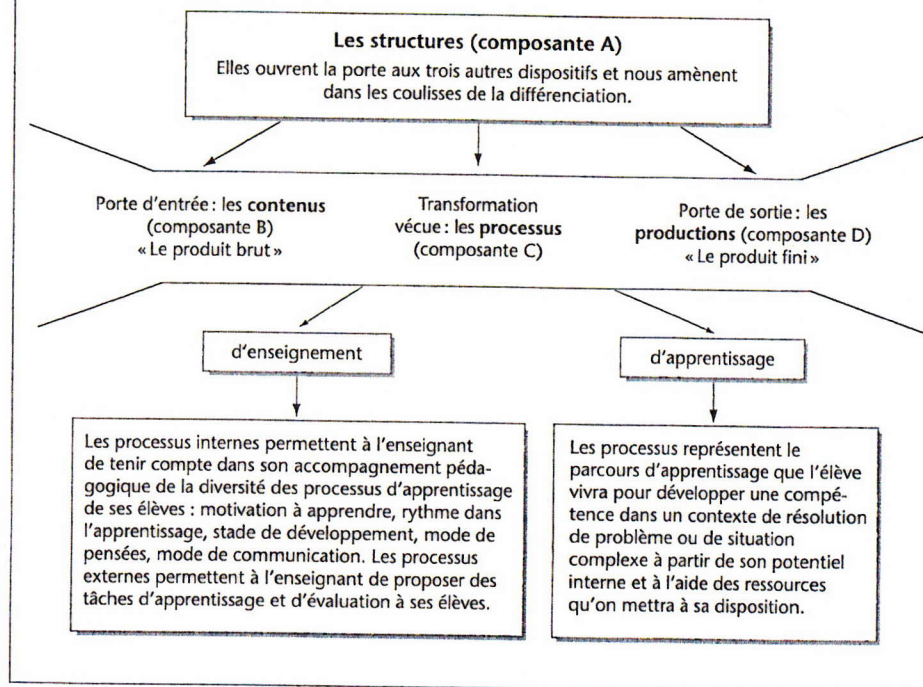
Les processus touchent simultanément l'enseignement et l'apprentissage. On doit donc les regarder sous deux angles : celui de l'enseignant qui planifie la différenciation pédagogique et celui de l'élève qui pourra bénéficier de cette différenciation dans les apprentissages.

Du côté de l'enseignant, les processus le renvoient à sa responsabilité professionnelle de planifier des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui tiendront compte des divers profils d'apprentissage des élèves. Il devra prévoir également les différentes interventions et les ressources qu'il compte utiliser pour accompagner et guider les élèves dans le développement optimal de leurs processus d'apprentissage.

Du côté de l'élève, les processus représentent le chemin parcouru pour répondre à l'intention éducative qui lui a été donnée à travers une situation d'apprentissage ou d'évaluation. Ils font donc référence à ses opérations mentales, à toutes les ressources internes qu'il a mises à profit et à toutes les ressources externes dont il bénéficie.

Les productions servent à traduire et à démontrer à l'enseignant ce que l'élève a appris, développé ou ce qu'il est en mesure d'accomplir après une certaine période d'apprentissage. Elles permettent ainsi à l'élève de témoigner de sa nouvelle structuration de connaissances en mettant sa couleur personnelle et en exploitant sa créativité, si le contexte s'y prête.

FIGURE 1.4 Les dispositifs en interaction



Se donner des représentations mentales de la différenciation pédagogique

Cerner le « pourquoi? »

Nous allons entreprendre l'ajustement de nos pendules en mettant notre horloge à l'heure du *pourquoi*?. Le pourquoi repose sur le fait qu'il n'y a vraiment apprentissage que si l'apprentissage est accessible à l'élève, si l'élève est motivé à apprendre et si l'élève est efficace dans l'appropriation de son apprentissage. Par conséquent :

- l'apprenant a besoin de donner du sens à toute information à retenir (sa perception des retombées de l'apprentissage);
- l'apprenant doit avoir le goût d'apprendre ce qui lui est proposé (sa motivation à apprendre);
- l'apprenant doit se sentir rejoint dans sa façon d'apprendre (son profil d'apprentissage);
- l'apprenant s'engage dans l'apprentissage à partir de ses acquis et de la maturité qui l'habite.

Les quatre principes directeurs qui viennent d'être énoncés s'appliquent au développement personnel des élèves, lui-même lié très étroitement à l'individualisation de leurs parcours d'apprentissage. Nul besoin d'ajouter que nous devons nous donner des cadres d'observation élaborés à partir de comportements observables et mesurables. Nous nous attarderons quelques instants sur ces derniers.

La prédisposition des élèves pour l'apprentissage repose sur l'ensemble de leurs besoins, de leurs capacités et de leurs connaissances. Que savent-ils? Que savent-ils faire par rapport à tel ou tel concept? Il s'agit de la mise à jour des connaissances et des habiletés acquises, qui constituent le point de départ du nouvel apprentissage. Le fait de se préoccuper de l'activation des connaissances antérieures avant un nouvel apprentissage vient rejoindre ce principe important.

Quant à leur motivation à apprendre, elle se présente comme une affinité, une curiosité, une passion pour un sujet, pour une compétence ou pour une expérience de vie donnée. Rappelons-nous donc

que certains intérêts sont permanents tandis que d'autres changent avec le temps. On parle alors d'intérêts temporaires. Souvenons-nous que des élèves se livrent facilement tandis que d'autres sont plus discrets, effacés et repliés sur eux-mêmes. Nous devons, pour cette raison, développer des outils de collecte et de consignation de données.

Le profil d'apprentissage réfère au mode d'apprentissage. Il s'articule autour des formes d'intelligence, du sexe, de la culture, du style d'apprentissage, des modes de pensée, des stades du développement, des stratégies affectives, cognitives et métacognitives de l'apprenant.

La connaissance des apprenants est un facteur de réussite à ne pas négliger lorsque nous voulons différencier. Sans tomber dans l'excès de tests diagnostiques ni verser à corps perdu dans la différenciation mécanique, nous pouvons les utiliser occasionnellement en nous rappelant que la collecte de données peut se faire autrement que par un questionnaire écrit (utiliser aussi les grilles d'observation, le portfolio, l'autoévaluation, le questionnement pédagogique, l'analyse des réponses ou des productions). L'important, c'est de consigner et de conserver ces données à l'intérieur d'un journal de bord élaboré progressivement par une équipe, pour un groupe donné, tout au long du cycle d'apprentissage. Imaginons un peu la richesse de cette mémoire collective qui serait accessible à chacun des enseignants pratiquant avec nous la différenciation par le décloisonnement.

Cerner le « quoi? »

Maintenant que nous nous sommes penchés sur la première composante de la planification, celle de l'intention pédagogique en regard des besoins des apprenants, intéressons-nous à la seconde, qui nous conduit, cette fois, vers les éléments du programme d'études: les contenus, les processus, les productions et les structures. En faisant ce second pas, nous nous dirigeons vers le deuxième cadran de notre horloge pédagogique, celui du *quoi*?

■ LA DIFFÉRENCIATION DES CONTENUS

Le contenu, c'est le matériel brut des programmes d'études ainsi que le matériel didactique qui soutient l'apprentissage visé. Le programme décrit ce que les élèves doivent développer (*compétences*), ce qu'ils doivent apprendre (*notions*), ce qu'ils doivent connaître (*faits*), ce qu'ils doivent comprendre (*concepts et principes*) et ce qu'ils doivent savoir faire (*habiletés*). Si le contenu est notre cible de différenciation, il faut alors distinguer lors de notre planification le contenu que certains élèves apprendront, le contenu que la plupart des élèves apprendront et le contenu que tous les élèves devront apprendre. Ici, la référence aux objectifs-noyaux ou aux concepts essentiels est absolument nécessaire, car la différenciation doit porter sur ces éléments de base.

Dans le programme de formation de l'école québécoise, nous trouvons une section qui porte sur des savoirs essentiels comprenant les connaissances, les stratégies et les techniques qui serviront à développer les compétences.

Concrètement, cela veut dire que, lors d'une expérience de différenciation de contenus, les élèves ont la possibilité de travailler simultanément sur des contenus différents définis en termes d'activités cognitives et/ou méthodologiques et/ou comportementales.

Cela suppose, bien sûr, que l'enseignant a différencié préalablement les structures pour permettre l'éclatement du groupe en sous-groupes d'élèves qui se verront soumettre des contenus différents.

■ LA DIFFÉRENCIATION DES PROCESSUS

Différencier le processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves. C'est donc mettre en œuvre un cadre à la fois souple et organisé pour que les élèves s'approprient le contenu et y donnent du sens selon leurs propres itinéraires de construction de savoirs ou de savoir-faire. Nous pouvons dire que le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre ce contenu au moyen de cheminements différents.

Pour ce faire, l'enseignant a recours à différents dispositifs de différenciation, à diverses activités, à différentes stratégies d'enseignement. Encore une fois, il doit différencier les structures afin de supporter la différenciation des processus.

Ces stratégies de différenciation, ces dispositifs ne sont pas intrinsèquement bons ni mauvais; ce sont des «seaux», des «contenants» qui permettent de mieux transporter le contenu, la procédure et le produit.

Certains enseignants utilisent ces stratégies avec adresse, d'autres, avec maladresse. Par une mauvaise utilisation, on peut même les dénaturer, c'est-à-dire les faire dévier de leur nature ou de leur fonction. *Exemple*: le fait d'imposer neuf ateliers de consolidation ou d'enrichissement comportant un seul défi à l'ensemble des élèves de sa classe peut réduire la différenciation des processus et des contenus à la différenciation des structures. Pourtant, le fonctionnement par ateliers est une stratégie pour gérer les différences, et non les ressemblances.

■ LA DIFFÉRENCIATION DES PRODUCTIONS

Différencier les productions, les réalisations, c'est offrir aux élèves la possibilité de choisir un véhicule de communication qui leur convient et qui leur permet de démontrer ce qu'ils ont appris. Ici, le regard au pluriel que l'on accepterait de poser sur les outils d'expression offerts aux élèves rejoindrait grandement la théorie des intelligences multiples. *Exemple*: un élève possédant une intelligence linguistique appréciera le fait de prononcer une petite conférence sur le sujet de

sa recherche autonome, tandis qu'un autre élève doté d'une intelligence musicale traduira l'essentiel de sa recherche par une chanson qu'il adaptera à un air connu.

On peut également différencier l'évaluation en variant les modalités d'évaluation. Cela permet aux élèves de nous démontrer mieux ce qu'ils savent ou ce qu'ils ont développé. Un regard au pluriel sur l'évaluation favorise la découverte des forces, des faiblesses et des pistes d'amélioration chez les élèves. On peut aussi jouer sur les objets et sur les critères d'évaluation ainsi que sur les seuils de réussite.

■ LA DIFFÉRENCIATION DES STRUCTURES

Enfin, on peut différencier les structures; il s'agit d'un dispositif nécessaire, mais non suffisant, à la différenciation de la pédagogie. Cette différenciation commence dès que la classe hétérogène éclate afin de donner naissance au décloisonnement et à des groupes d'élèves répartis selon des critères définis par les professionnels de l'enseignement, qui ont pris soin d'évaluer et de réguler auparavant. Elle se vit autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.

Cette différenciation s'organise autour de quatre paramètres à gérer: les élèves, les enseignants-animateurs, les lieux et le temps. C'est ici que l'on se préoccupe du genre de décloisonnement en vue de la formation des groupes (qui peuvent être orientés en fonction des besoins, des projets, des intérêts, des niveaux, des disciplines, des méthodes, etc.). C'est aussi ici que l'on discute des modes de répartition des élèves, du partage des tâches entre les enseignants, de l'affectation des locaux, de l'aménagement des lieux et de la gestion du temps.

Comme il s'agit d'une différenciation qui s'applique partiellement à l'intérieur d'une classe, mais plus globalement et plus fréquemment à l'extérieur de la classe, nous la décortiquerons dans le chapitre 12, qui porte sur la gestion des cycles d'apprentissage par des équipes collégiales.

■ LA DIFFÉRENCIATION AUTHENTIQUE

Nous venons de voir que nous pouvons différencier les contenus, les processus, les productions ainsi que les structures. Nous pouvons aussi combiner ces différents dispositifs pour permettre aux élèves d'exploiter au maximum leurs capacités, les accompagnant ainsi vers une réussite optimale.

«Nous parlons de différenciation authentique quand celle-ci est fondée sur la différenciation des processus d'apprentissage des élèves et qu'elle passe, pour atteindre ce but, par l'organisation plus ou moins diversifiée et variée des processus d'enseignement.

«C'est ainsi que les élèves peuvent être répartis dans des structures différentes, travaillant selon des processus différents à élaborer des productions différentes en regard de contenus différents également» (Przesmycki, 1991, p. 16-17).

Harmoniser le « quoi? » et le « pourquoi? »

Dans la planification de la différenciation, les cadrans du *pourquoi?* et du *quoi?* doivent être en interaction constante. La nature du *pourquoi?* influence la cible du *quoi?*. Si plusieurs élèves de ma classe ne possèdent pas la maturité nécessaire pour aborder l'apprentissage de l'accord du verbe avec le sujet, j'aurai intérêt à différencier le contenu de la façon suivante: tous les élèves devront apprendre à accorder correctement le verbe avec un sujet quand celui-ci est un nom; parmi les élèves, certains apprendront à travailler avec un verbe ayant deux sujets de la même personne tandis que je proposerai à certains élèves qui ont de la facilité de jouer avec des sujets de différentes personnes.

Par contre, si je me heurte à un problème d'intérêt ou de motivation chez plusieurs de mes élèves, je m'orienterai peut-être vers la différenciation du processus afin de privilégier des stratégies d'enseignement susceptibles de rejoindre davantage les élèves et de les mobiliser. *Exemple:* toujours à propos de la même règle de grammaire, soit l'accord du verbe avec son sujet, la proposition d'une tâche orientée vers un exercice écrit décontextualisé ne semble pas pertinente. Par contre, les tâches d'écriture suivantes, orientées vers un contexte réel de communication, pourraient trouver preneurs: dialogue à composer entre deux personnes dans le cadre d'une entrevue; description d'une affiche par la rédaction d'un petit texte; conception d'une dictée trouée avec clé de correction; lettre à son correspondant.

L'outil-support 10 de la page suivante regroupant nos deux composantes de la planification peut nous aider dans l'implantation de la différenciation.

Différenciation

Les 7 postulats de Burns

1. Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
2. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
3. Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
6. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.



Différenciation

4 volets de différenciations selon Jacqueline Caron

Volet	Explication	Exemple
contenus	Les élèves ont la possibilité de travailler simultanément sur des contenus différents.	<p>Choix de 4 thèmes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - les mammifères marins - les mammifères de la ferme - les mammifères des pays exotiques - les mammifères des pays bordiques - ...
productions	Les élèves ont la possibilité de choisir un véhicule de communication qui leur convient et qui leur permet de démontrer ce qu'ils ont appris.	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'un album illustré. - Préparation d'une mini-conférence. - Réalisation d'une maquette - Conception d'un powerpoint - mettre en place une séquence audio - ...
structures	<p>L'enseignant(e) met en place les dispositifs de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - temps - lieux - coopération(s) - ressources humaines 	<ul style="list-style-type: none"> - plan de travail, ... - bibliothèque, ... - formation de groupes en fonction des intérêts, ... - gestion de l'équipe enseignante
processus	Les élèves ont la possibilité de comprendre le contenu au moyen de cheminements différents.	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travaillent sans accompagnement. - Les élèves travaillent avec du matériel à l'appui. - Les élèves travaillent avec la guidance de l'enseignant.

2.5 Differenzierte Lernaufgaben und -wege

Die Schlussfolgerungen, die sich aus den skizzierten Forschungsbefunden ergeben, sind recht eindeutig. Die Schüler/innen müssen möglichst differenziert angesprochen werden, sollen sie ihre unterschiedlichen Begabungen und Interessen angemessen einbringen können. Dementsprechend ist dafür zu sorgen, dass für jeden Lerntyp etwas dabei ist, was er potenziell zu leisten vermag und was ihn von daher auch relativ ernsthafte Lernaufgaben unternehmen lässt. Das betrifft sowohl die Lernaufgaben als auch die vorgesehenen Lernwege. Andernfalls sind Desinteresse, Leistungsverweigerung und/oder Disziplinprobleme in den Klassen vorprogrammiert. Wenn Schüler/innen, die sich mit dem rezeptiven Lernen eher schwertun, ganz vorrangig auf genau dieser Ebene gefordert werden, dann ist das für viele von ihnen nicht nur frustrierend, sondern auch hochgradig ungerecht. Und genau diese Ungerechtigkeit passiert in unseren Schulen Tag für Tag, Stunde für Stunde. Kein Wunder also, dass viele Schülerinnen und Schüler über Gebühr zu Lernversagern mutieren, obwohl sie ihre Lern- und Leistungspotenziale noch gar nicht ausgeschöpft haben. Was tun? Die Lerner müssen deutlich vielseitiger und handlungsorientierter angesprochen werden. Wie das geschehen kann, wird in den Kapiteln II.2 bis II.5 näher ausgeführt werden.

Grundsätzlich gilt: Je breiter die Lernangebote sind, desto größer ist die Chance, dass die unterschiedlichen Schüler/innen Anschluss finden bzw. Anschluss halten können. Das muss gar keine exzessive Individualisierung und Differenzierung bedeuten. Die Schüler/innen können sehr wohl an ein und demselben Thema oder an ein und derselben Rahmenaufgabe arbeiten. Nötig ist nur, dass ihnen unterschiedliche Zugänge zum jeweiligen Lerngegenstand eröffnet werden. Das können unterschiedliche Lerntätigkeiten oder Lernprodukte sein, das können aber auch differenzierte Teilaufgaben sein, die unterschiedliche Möglichkeiten bieten, individuelle Stärken und/oder Interessen einzubringen. Der eine ist vielleicht besser beim Erlesen und Erfassen von Texten, der Zweite mag seine besonderen Stärken eher beim kreativen Zeichnen oder Gestalten von Lernprodukten haben, der Dritte schätzt es womöglich, Versuche aufzubauen oder irgendwelche Experimente durchzuführen, der Vierte mag es unter

Differenzierungsansätze im Überblick		
Aufgaben	Methoden	Lernprodukte
<ul style="list-style-type: none"> ■ Leseaufgaben ■ Knobelaufgaben ■ Paukaufgaben ■ Ordnungsaufgaben ■ Rechercheaufgaben ■ Visualisierungsaufgaben ■ Kommunikationsaufgaben ■ Kooperationsaufgaben ■ Strukturierungsaufgaben ■ Produktionsaufgaben ■ Präsentationaufgaben ■ Entscheidungsaufgaben ■ Problemlöseaufgaben ■ Planungsaufgaben ■ Projektaufgaben ■ Vortragsaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einzelarbeit ■ Partnerarbeit ■ Gruppenarbeit ■ Unterrichtsgespräch ■ Stuhlkreis ■ Lernzirkel ■ Wochenplanarbeit ■ Werkstattarbeit ■ Projektarbeit ■ Rollenspiel ■ Planspiel ■ Talkshow ■ Debatte ■ Reportage ■ Befragung ■ Erkundung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Text/Aufsatz ■ Gedicht ■ Schaubild ■ Spickzettel ■ Mindmap ■ Karteikarte ■ Diagramm ■ Tabelle ■ Zeichnung ■ Plakat ■ Fragebogen ■ Werkstück ■ Protokoll ■ Referat ■ Wandzeitung ■ Folie (ppt)
etc.	etc.	etc.

Abb. 2

Umständen, wenn diffizile Rechenaufgaben zu lösen oder irgendwelche Statistiken bzw. Tabellen zu erstellen sind, und der Fünfte ist vielleicht ein Sprachtalent, das es bestens versteht, vor der Klasse Vorträge zu halten und/oder mediengestützt zu präsentieren. Diese Auflistung möglicher Teilbegabungen bzw. Präferenzen ließe sich fortführen.

Unterrichten in heterogenen Gruppen muss daher vor allem eines heißen: den Schüler/innen eine breite Palette unterschiedlicher Lernanforderungen und Lernaktivitäten zu bieten. Das beginnt mit differenzierten Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien und reicht über das Erstellen unterschiedlicher Lernprodukte bis hin zu möglichst vielseitigen Lerntätigkeiten im kognitiven, sozialen, kommunikativen und/oder psychomotorischen Bereich. Nähere Beispiele dazu lassen sich aus Abbildung 2 ersehen. Je vielseitiger die Schüler/innen tätig werden können und je unterschiedlicher die an sie gestellten Anforderungen und Aufgaben ausfallen, desto chancenreicher sind gemeinhin die entsprechenden Lernprozesse für alle Beteiligten: für die Schüler/innen, da sie ihre individuellen Präferenzen und Stärken gezielt zur Geltung bringen können, und für ihre Lehrkräfte, da sie weniger Ärger mit lernunwilligen und/oder überforderten Kindern und Jugendlichen haben. So gesehen liegt der Nutzen der Differenzierungsbemühungen auf der Hand. Differenzierte Aufgabenstellungen und Lernwege sind nicht nur ein Hebel zur Effektivierung des Lehrens und Lernens im Unterricht; sie bieten auch und zugleich die Gewähr dafür, dass der Umgang mit heterogenen Schülergruppen für die Lehrerseite leichter und produktiver wird (vgl. dazu auch Abschnitt II.4.3).

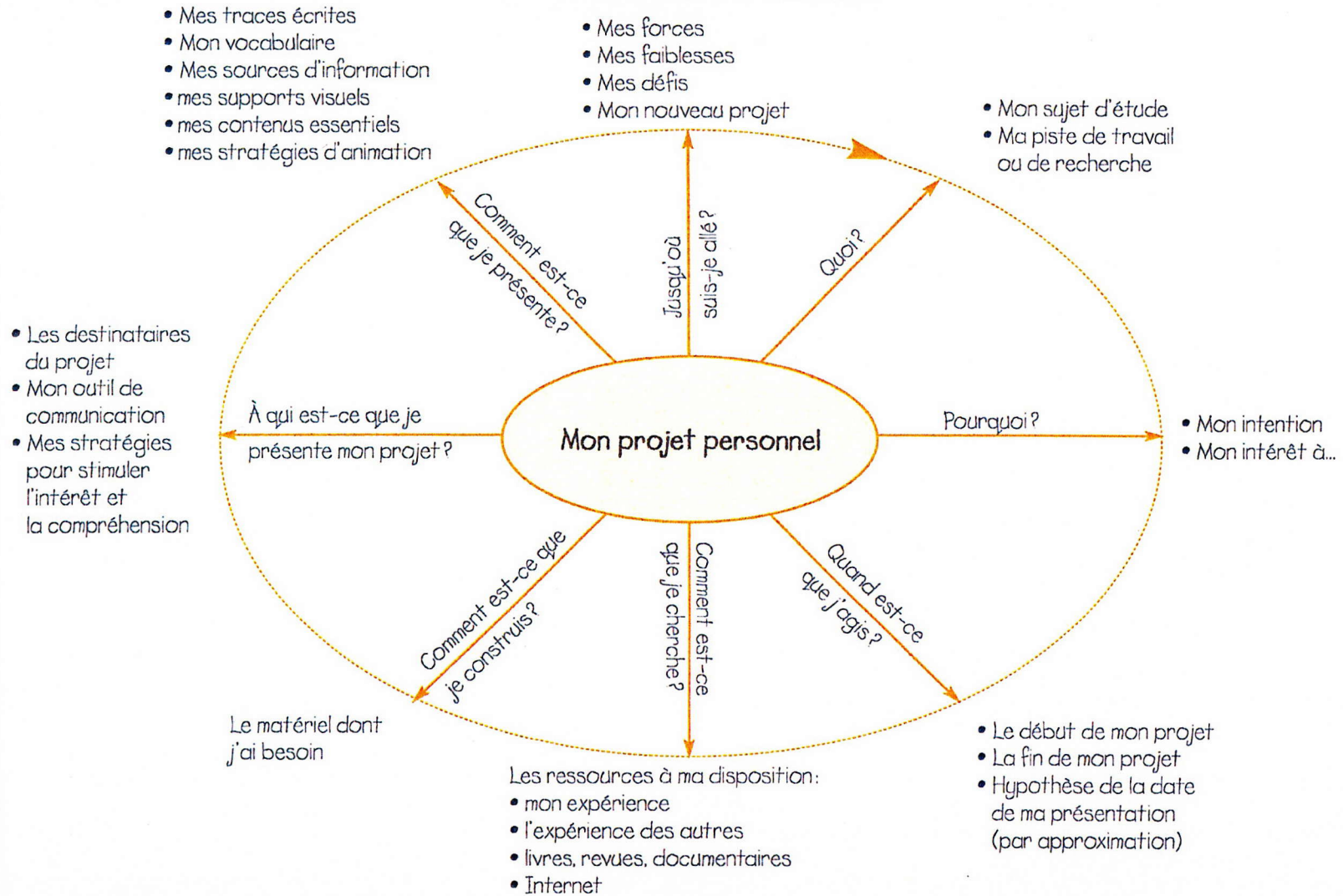
L é i e r p r o d u k t e r

Bild
 Collage
 Freier Text
 Lückentext
 Fragebogen
 Tabelle
 Diagramm
 Schaubild
 Comic
 Puzzle
 Arbeitsblatt
 Karteikarten
 Silbenrätsel
 Gedicht
 Übungstest
 Bilderbuch
 Bildergeschichte
 Kalender
 Wandzeitung
 Wandtext
 Flugblatt *theater*

Mappe
 Wochenbericht
 Zeitungsartikel
 Zeitung
 Plakat
 Leserbrief
 Kommentar
 Bericht
 Brief
 E-Mail
 Linolschnitt
 Ausstellung
 Modell
 Werkstück
 Druck
 Experiment
 Vortrag
 Referat
 Interview
 Erzählung
 Diskussion

Rollenspiel
 Puppenspiel
 Schattenspiel
 Theaterspiel
 Planspiel
 Pantomime
 Würfelspiel
 Quartettspiel
 Kartenspiel
 Ratespiel
 Suchspiel
 Hörspiel
 Talkshow
 Debatte
 Hearing
 Tonreportage
 Diaserie
 Foto
 Folie
 Videofilm
 Werbespot

MA BOUSSOLE DE TRAVAIL



AIDE-MÉMOIRE À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANT

Les étapes d'un projet personnel

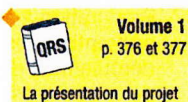
Avant le projet

1. Présentation d'une démarche de travail structurée en trois temps: avant le projet, pendant le projet et après le projet.
2. Familiarisation avec la technique de la carte d'exploration, de la tempête d'idées (remue-méninges) pour faire ressortir un thème ou un sujet d'étude.
3. Développement de l'habileté à établir des liens entre les éléments énumérés, à regrouper ces derniers à l'aide de réseaux sémantiques ou de chaînes d'idées, de schémas, de graphiques, de diagrammes, de tableaux comparatifs, d'ensembles et de sous-ensembles, d'his-
4. Émergence d'un sous-ensemble d'idées qui intéresse, qui intrigue ou qui soulève des interrogations.
5. Utilisation d'une grille de planification personnelle pour encadrer le projet et le soumettre à l'enseignant pour fin d'approbation. Cibler le *quoi*, le *pourquoi*, le *comment* et le *quand*.



Pendant le projet

6. Bilan expérientiel de l'élève à l'égard du projet retenu: ce qu'il en sait ou pense en savoir, ce qu'il a déjà vécu, lu ou vu.
7. Identification des questions essentielles ou des pistes de recherche: ce que l'élève veut savoir, ce qu'il aimerait vérifier ou dégager comme résultat.
8. Énumération des ressources disponibles que l'on désire utiliser ou exploiter: le savoir des camarades de l'élève ou de sa famille, les livres de bibliothèque ou les revues spécialisées, les documentaires de la télévision ou Internet.
9. Collecte d'informations à l'aide de différentes techniques: l'oral (entrevue directe, message enregistré ou filmé), l'écrit (prise de notes, résumé), le graphisme (schéma, tableau ou image dessinée).
10. Classification des données recueillies par le traitement de l'information: en fonction des préoccupations initiales, on fait du ménage en décidant de ce que l'on conserve et de ce que l'on élimine; après, on met de l'ordre dans ce qui reste: ce qui est pareil, ce qui est différent, ce qui correspond vraiment au sujet de recherche, ce que l'on n'avait pas prévu d'apprendre ou de découvrir.
11. Choix de l'outil privilégié par l'élève pour communiquer aux autres camarades le résultat de ses apprentissages.
12. Identification par l'élève du public à qui l'on désire présenter sa réalisation.



AIDE-MÉMOIRE À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANT

Les étapes d'un projet personnel

13. Pour le choix de la technique d'expression retenue, de l'auditoire visé par la présentation et de l'échéancier de travail, l'apprenant s'attaque à l'organisation des idées à l'aide de résumés ou de synthèses: l'élève

reconnaît le contenu qu'il a le goût de partager et il pressent aussi ce qui pourrait bien intéresser ses auditeurs. Bref, il tient compte de son public et il adapte son mode de communication à ses récepteurs.

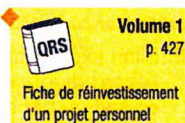
Après le projet

14. En plus de s'intéresser au produit final, l'élève est invité à regarder tout le chemin qu'il a parcouru pour en arriver à cet endroit. Tout le processus est revu à l'aide de pistes d'objectivation avec lesquelles il est déjà familier.



identification de forces et de défis à l'intention de l'élève qui présente, utilisation d'une grille descriptive retraçant les critères identifiés par l'élève précédemment (voir étape 16), éclaircissements sur des apprentissages nouveaux et des éléments ambigus, proposition de pistes à creuser éventuellement.

15. Préparation finale de la présentation de la communication: informations à transmettre, construction du produit fini (outil d'expression), relevé de questions possibles de la part des spectateurs et pistes d'évaluation possibles à offrir aux personnes concernées par la présentation.



18. Réinvestissement du projet à l'aide des commentaires recueillis au moment de la présentation et à l'aide d'une fiche rédigée à cette intention.

16. Détermination de critères d'évaluation par l'élève, qui désire partager ses découvertes avec d'autres personnes: en premier lieu, autoévaluation nécessaire pour identifier réussites, apprentissages et difficultés, et en second lieu, précision de points sur lesquels l'apprenant a investi beaucoup et nécessitant par le fait même des rétroactions positives.

17. Préparation à l'évaluation des apprentissages rattachés au déroulement du projet, autant par celui qui en est l'auteur que par les élèves qui assistent à la communication des résultats de ce projet:

19. Prise de décision par l'élève: insérer son projet personnel dans son portfolio ou le laisser tout simplement dans son recueil de projets personnels.
20. Création ou utilisation d'un répertoire de projets personnels afin que l'apprenant soit en mesure de constater rapidement s'il se soucie de la variété des sujets explorés dans ses projets, de la diversité des outils d'expression utilisés dans chaque cas. Cette liste peut très bien figurer au début du recueil de projets personnels ou d'équipe.