

# Vivre la différenciation au quotidien

par Camille Deslauriers

**D**ébut de juin 2004, mardi avant-midi, la période de lecture commence en douceur, comme tous les matins de la semaine. Dans la classe de Lucie Sarrasin, enseignante d'immersion française à l'école primaire Edinburg, à Montréal, ce moment de travail silencieux est sacré. Qu'ils soient au premier ou au deuxième cycle – car Lucie, pour l'année 2003-2004, a une classe multiprogramme (deuxième et troisième année) –, les élèves choisissent un défi personnel. Pendant que Richard<sup>1</sup> lit *Les pantoufles de grand-papa*, dans le but de partager ce qu'il a appris avec un camarade dans quelques minutes, William se dirige vers le centre d'écoute. Bientôt, il enfilera les écouteurs et se concentrera sur *J'ai un petit dinosaure*, une des chansonnettes de son livre-disque préféré, *100 comptines*. Son défi aujourd'hui consiste à apprendre quatre mots nouveaux. Quand il aura terminé, il pourra reproduire le dessin du dinosaure jaune, orange et vert qui « s'appelle Philidor » et que l'on promène « au bout d'une laisse en or » (Major 1999 : 59). Meghan, quant à elle, préférera plutôt écrire librement dans son journal personnel, que Lucie apprécie particulièrement lire, car il lui permet d'apprendre à mieux connaître ses élèves. Pour sa part, Joey aura enfin la satisfaction de terminer les pages qu'il lui reste à lire dans son volumineux Tolkien, *La communauté de l'anneau*. Ensuite, s'il en a le temps, il inventera une nouvelle fin au roman puis, lors de l'échange, il écoutera et lira le résumé de Richard. Alors, plus de frontière d'âge : bien que Joey ne soit qu'en deuxième année, il est vraiment beaucoup plus avancé que son partenaire de troisième année, et cela le valorise de partager ses connaissances avec lui. . .

Et que fait Lucie, pendant cette demi-heure où tous avancent à leur rythme et s'entraident en parlant « volume deux, c'est-à-dire tout bas, comme sur le volume de la télécommande de la télévision, pour que tout le monde puisse s'entendre et se concentrer » ? Elle rencontre individuellement quatre ou cinq élèves, en débutant par Sarah, à qui elle remettra un certificat de mérite pour avoir amélioré sa calligraphie et avoir réussi à former des lettres qui sont toutes de la même grosseur dans son petit texte intitulé : « J'aime les sport ». En répondant par écrit à l'élève : « Moi aussi, j'aime les sports » et en réécrivant correctement l'accord fautif, Lucie amènera Sarah à prendre conscience de son erreur, à l'aide des codes de correction et d'autocorrection que tous les élèves de l'école connaissent (le 5 pour une erreur de singulier ou de pluriel, le 6 pour une erreur de genre, etc.) et, au besoin, elle lui expliquera de nouveau la règle. Prochain défi de Sarah : laisser davantage d'espace entre les lettres, défi gentiment suggéré par Lucie dans un commentaire d'encouragement qu'elle rédige sur le vif, devant l'élève, pour modeler, en prenant soin d'insister autant sur la réussite de Sarah que sur les améliorations souhaitables, qui deviennent, dès lors, des défis potentiels. C'est cela, vivre la différenciation au quotidien : « C'est se permettre d'enseigner des notions à des élèves soit de façon individuelle, soit en petits groupes, pour répondre à des besoins immédiats ou à des besoins particuliers. C'est permettre à l'élève, aussi, de partir d'où il est. » En effet, qu'arriverait-il si Joey devait se contenter de lire un livre imposé à toute la classe ou de noircir quelques pages d'un manuel qui lui ferait pratiquer des règles qu'il connaît sur le bout des doigts ? Il s'ennuierait et risquerait de déranger



LUCIE SARRASIN

les autres. Et si Richard, qui éprouve encore des difficultés de décodage, devait lire le même livre que Joey ? Il se découragerait forcément. Alors, pendant que ses élèves font une leçon de français « sur mesure », chaque matin, Lucie rencontre quelques-uns d'entre eux. À l'aide d'un outil de différenciation qui permet de cibler les besoins personnels de chacun – ce document maison facilitant la prise de notes a été créé en collaboration avec Pierrette Morissette, conseillère pédagogique officieusement à la retraite mais encore très engagée dans le milieu –, Lucie consigne en quelques mots les réussites, les défis à poursuivre et les notions révisées avec l'élève, puis elle prévoit un prochain « rendez-vous » sur le calendrier. En un peu plus d'une semaine, elle aura supervisé et encouragé tout son petit monde. A-t-on le choix de différencier lorsqu'on enseigne à une classe multiprogramme ? Non. Pourtant... l'année scolaire 2003-2004 est une exception. Depuis une vingtaine d'années, à cette même école, Lucie Sarrasin enseigne à des classes ordinaires, où tous les élèves sont théoriquement au même diapason et, depuis ses débuts, elle privilégie un enseignement non traditionnel :

Je me souviens que, dès les premières années, je faisais des ateliers où les élèves étaient autonomes. Je créais ainsi des centres d'intérêt très organisés : dans

l'un d'entre eux, par exemple, les élèves pouvaient construire un bricolage avec du recyclage ; dans un autre, ils devaient lire une recette de cuisine et, une fois qu'ils l'avaient lue et comprise, ils pouvaient faire la minipizza ; dans un autre, ils pouvaient réaliser une expérience scientifique très simple ou s'adonner à des exercices de manipulation avec des blocs, pour apprendre les dizaines et les centaines, en mathématiques... Déjà, on était dans la différenciation.

Car, dans les faits, explique Lucie Sarrasin, il n'existe pas de classe homogène.

Comment Lucie en est-elle arrivée à opter pour la pratique de la différenciation ? Plusieurs expériences ont été déterminantes. D'abord, à sa sortie de l'Université McGill, elle est allée ouvrir une maternelle sur la Côte-Nord, dans le petit village de Middle Bay. Durant la journée, elle devait enseigner le français à 33 élèves anglophones, de la maternelle à la septième année. Ensuite, dès sa première année d'enseignement au Québec, elle se questionnait sur la pertinence des méthodes proposées à l'époque, dont les histoires étaient inspirées de matériel européen qui n'était pas adapté à la réalité des élèves d'ici, elle se rappelle, entre autres, une page de lecture sur les genêts, mot qui ne correspondait à rien dans l'imaginaire des jeunes Québécois. C'était la même problématique dans tous les domaines : certains élèves étaient très rapides et finissaient leur page d'exercices en trois minutes, pendant que d'autres peinaient sur un seul problème une demi-heure durant. « Déjà, souligne-t-elle, je m'apercevais que ça ne fonctionnait pas ! Chaque enfant a ses forces et pour qu'il croie en lui-même, l'important est de croire en l'enfant et de lui signaler aussi ses forces, pas



Photo : Denis Garon

seulement ses défis. Si tu soulignes les forces *et* les défis, l'élève sait que tu es juste... »

Ainsi, Lucie soutient que les élèves eux-mêmes lui ont donné la conviction qu'ils étaient uniques et qu'ils n'apprenaient pas tous au même rythme. Puis elle l'avoue : elle n'a jamais été une fille « à méthodes », elle n'a jamais aimé la routine et elle a toujours voulu vivre des expériences nouvelles en matière d'éducation et satisfaire sa curiosité. Elle s'est donc mise à chercher comment susciter davantage la motivation des élèves et comment répondre à leurs vrais besoins. L'idée d'utiliser les centres d'intérêt lui paraissait appropriée. À l'époque, aidée de quelques collègues, elle avait construit de grands panneaux de bois et de liège qui servaient à la fois de babillards et de divisions et qui partageaient la classe en plusieurs mini-ateliers. Enfin, confie-t-elle encore, le fait d'être une jumelle identique l'a peut-être amenée à réfléchir très tôt sur la question de la « différence ». Toute petite, elle voulait à tout prix se distinguer de sa sœur Louise – qu'elle adore, par ailleurs –, car à l'école, pour les autres, Louise et elle étaient perçues comme une entité inséparable : les jumelles ou les petites Sarrasin.

### Les conditions à mettre en place

Pour commencer, l'environnement physique de la classe doit être adapté à la pratique de la différenciation. Dans la classe de Lucie, pas de rangées de pupitres sagement alignés

les uns derrière les autres. Les pupitres des élèves sont réunis quatre par quatre pour favoriser l'interaction et l'entraide. Les élèves se déplacent d'un centre d'intérêt à l'autre, ce qui répond d'ailleurs à un besoin de leur âge, soit de bouger, et ils travaillent souvent en équipe. Toutefois, dans la salle de classe actuelle, les divisions permanentes de jadis n'existent plus. Des bibliothèques et des armoires se métamorphosent en cloisons : un coin pour les ordinateurs, un coin consacré au projet collectif en cours, un coin lecture-écriture, un coin mathématiques, un coin jeux, un centre d'écoute, un coin arts et science et... un bureau isolé, dans le corridor, juste à côté de la porte. Étonnamment, il ne s'agit pas du pupitre où l'on envoie les élèves turbulents pour réfléchir en guise de punition! Au contraire. S'y trouver constitue un privilège. D'ailleurs, une pancarte colorée surplombe cette petite zone de tranquillité : « Chut! Je travaille. » Quand ils en ont envie, les élèves plus solitaires profitent de ce privilège. Et au centre de la classe, Lucie prévoit un vaste espace libre pour réunir ses élèves autour d'elle comme autant de poussins, lors d'une explication ou d'une démonstration, en grand groupe ou en sous-groupe. C'est là, par exemple, qu'elle écrit devant les élèves son propre journal personnel sur d'immenses cartons, afin de leur fournir un prototype très concret, en glissant volontairement quelques fautes, pour que toute la

classe pratique les codes de correction et pour que chacun comprenne que l'on apprend en faisant d'abord des erreurs...

Et la discipline? Qu'arrive-t-il dans certains centres d'intérêt, quand Lucie a le dos tourné? Dès le début de l'année scolaire, il importe d'instaurer des règles de vie. Coopération, autonomie, respect des autres; travail d'équipe réglé par l'habitude de parler « volume deux » et par le rituel de la « bille » (il y a un responsable de la bille, et l'on doit attendre d'avoir la bille en main avant de prendre la parole); réflexe de se donner des défis réalistes pour la journée (à l'oral ou à l'écrit); autoévaluation et coévaluation : toutes ces compétences se développent au fil des jours. Quand quelque chose ne va pas, par exemple si le ton monte à « volume cinq », toute la classe fait une pause parce qu'une mise au point s'impose. On discute alors des causes du problème, on examine les stratégies utilisées et on répertorie les stratégies plus efficaces : « Il s'agit, avant tout, d'établir un partenariat avec les élèves et de faire en sorte de ne plus être le seul modèle et le seul responsable. » Chaque élève devient donc un guide pour les autres, un coobservateur, un coévaluateur... Aux yeux de Lucie, le moyen privilégié pour mettre la différenciation en pratique s'avère la pédagogie du projet collectif. En 2000, elle a participé à la rédaction d'un ouvrage sur le sujet avec des collègues (*Vivre la pédagogie du projet collectif*, Éditions Chenelière/McGraw-Hill). Durant l'année, ses élèves choisissent des projets, après en être arrivés à un consensus. Une année, ils avaient formulé le souhait de faire davantage d'arts visuels :

J'avais dit aux enfants : « D'accord, c'est un beau projet. Qu'est-ce qu'on va faire pour y arriver? C'est quoi, pour vous, faire de l'art? » Certains avaient répondu : « Ça serait faire des marionnettes. » D'autres : « Ça serait sculpter un objet en bois. »

D'autres : « Faire de l'aquarelle... » Et je leur avais dit : « Moi, je n'ai pas toutes ces compétences-là, ça va nous prendre des invités pour nous aider. » Et on a bâti le projet.

Les élèves ont alors recruté des parents, des tantes, des oncles, des connaissances disponibles et ils ont pu vivre divers ateliers d'arts, grâce aux personnes qui étaient devenues des partenaires. Les élèves ont écrit les lettres d'invitation, réservé les locaux, prévu le matériel nécessaire, déterminé les dates des ateliers, filmé l'expérience et, au cours du projet, ils ont pu étudier comment cela se passait, ce qui allait bien et ce qui allait moins bien : « Parce que le but n'est pas seulement de faire de l'art : c'est de développer toutes sortes de compétences. C'est le processus qui importe. Le travail d'équipe, la réflexion, la cogestion, la coévaluation, la communication... » Une autre année, les élèves avaient décidé de réaliser une émission de télévision. Une équipe s'occupait de la chronique sportive; une autre, de la chronique culinaire; une autre encore, de la météo... Chaque groupe avait une tâche précise, un défi commun et comportait des responsables : secrétaire, comédiens, responsable de la bille, responsable de l'information trouvée sur le sujet, responsable du matériel, gardien du français, etc.; chaque partenaire avait des tâches et des défis personnels liés au projet. Alors, pendant que Lucie s'occupait du tournage et qu'elle filmait une équipe, les autres travaillaient en silence.

L'avantage d'un tel fonctionnement est que l'on peut créer des activités connexes qui font avancer le projet tout en rejoignant les compétences visées dans tous les domaines d'apprentissage. On peut créer un atelier de français sur le vocabulaire de la météo, un atelier de mathématiques sur la notion de mesure (mesure du temps pour les séquences, du poids et du volume

des ingrédients pour faire un gâteau), suggérer des lectures où chacun choisit un livre dans une banque de volumes liés au projet, etc. :

Dans la différenciation, ce qui est important, aussi, c'est de développer la fierté des élèves. Ce n'est pas parce qu'un élève de deuxième année est plus faible en lecture qu'il doit se contenter de lire seulement des petits livres de première année. Je me souviens d'une fillette qui avait des problèmes d'audition centrale. Cette année-là, on faisait un projet sur les animaux en voie de disparition. Elle ne pouvait presque pas lire et elle avait choisi un livre sur le koala. Alors j'avais utilisé ce gros livre Larousse sur la vie animale, au départ beaucoup trop difficile pour elle, pour l'amener progressivement à reconnaître les consonnes. Elle était fière d'ouvrir son gros volume devant ses camarades et, l'année suivante, en venant visiter ma classe et en revoyant le livre, elle s'est exclamée : « C'est dans ce livre-là que j'ai appris à lire ! » Il s'agit en fait de trouver des défis à la mesure des élèves dans les bouquins qui les intéressent. C'est beaucoup plus motivant que de lire un livre de base imposé à tous. Dans la pédagogie du projet collectif, tout est occasion de lire, d'écrire, d'apprendre, de

communiquer. Et pour l'enseignant, c'est tellement stimulant. Comme les élèves ont toujours des centres d'intérêt variés, chaque année apporte son lot de découvertes et réserve des défis et des succès, comme le sourire de cette petite fille qui avait réussi à surmonter ses difficultés!

### L'évaluation

Bien entendu, fonctionner d'une façon non traditionnelle implique d'évaluer en s'éloignant du modèle classique. Quand vient la remise des bulletins, à l'instar de ses collègues, Lucie rencontre les parents. Cependant, elle le fait en présence de leur enfant. Tout au long de l'étape, aidé de l'enseignante, chacun des élèves bâtit un portfolio qu'il présente lui-même à ses parents lors de l'entrevue. Dans un tiroir en carton brillent des preuves du fruit de ses labeurs, comme autant de trésors. Par exemple, il peut avoir choisi de montrer : une photocopie, datée, d'une page du journal de lecture, qui comporte ses propres commentaires ainsi que ceux de l'enseignante ou des autres élèves; des photocopies, datées, de pages de livres qu'il a lus et comportant ses succès et ses défis. On peut aussi y trouver un masque, un dessin, un collage, des problèmes de mathématiques qu'il a résolus ou qu'il a composés avec un ami, des modèles d'écriture et une petite rédaction comportant des preuves

d'autocorrection, un certificat de mérite, etc. : « En procédant de cette façon, on évalue le processus global. Il n'y a pas un élève qui ne progresse pas puisque chacun part d'où il est. Quand un élève a eu le bonheur de se sentir valorisé et qu'il a la chance d'évoluer, ça transparait dans ses efforts. » Ainsi, au lieu de noter l'élève à la suite d'épreuves, de tests et de travaux, Lucie préfère montrer aux parents, concrètement, ce que leur enfant en particulier a appris durant l'étape. Bien sûr, quand on va à contre-courant, on se heurte parfois à certaines réticences. La plupart des parents ont reçu une éducation plus « classique » et quelques-uns d'entre eux comprennent mal qu'on ne leur présente pas de résultat final ni de moyenne de classe. C'est pourquoi Lucie privilégie l'envoi régulier de lettres d'information qui décrivent et expliquent les activités vécues en classe, conformément au Programme de formation de l'école québécoise. De plus, elle parle constamment de compétences et de stratégies à ses élèves. Dans les groupes de Lucie Sarrasin, le programme de formation du ministère de l'Éducation n'est pas un secret, loin de là. Le portfolio comprend même des reproductions de pages du programme en question, où l'élève a copié la compétence précise sur laquelle il a travaillé et où il a inscrit ses défis et ses succès personnels : « Car qui va mieux parler du pro-

gramme à leurs parents que les enfants? Pour que les parents comprennent et acceptent la réforme, il faut que les élèves soient nos ambassadeurs. »

Heureusement, être à contre-courant ne comporte pas que des écueils. Certains soirs de fin d'étape, les rencontres parentales se muent en de véritables cadeaux. La preuve : cette mère d'un garçon de cinquième année qui s'était mise à pleurer parce que c'était la première fois que son fils avait une évaluation aussi positive depuis son entrée à l'école. Et cette autre mère d'un enfant de la maternelle qui rapporte qu'elle était à l'église avec son fils un dimanche et que, lorsqu'elle lui a demandé de se tranquilliser, celui-ci lui a répondu : « Écoute, maman, c'est mon défi, je travaille là-dessus! »

Il y a des enseignants qui nous marquent pour la vie. Et des enseignants que l'on aurait tellement voulu avoir. Lucie Sarrasin en fait partie. On l'écoute parler de ses classes et on rêve d'avoir encore 8 ans, pour pouvoir retourner à l'école dans cette classe où tout semble possible, où les pupitres ont presque le droit de *redeviend* arbres et où les bulletins ressemblent aux inventaires merveilleux des poèmes de Prévert.

**M<sup>me</sup> Camille Deslauriers est rédactrice-pigiste.**

1. Les prénoms des élèves sont fictifs.

## La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage

par Nicole Tardif

**U**n contexte d'apprentissage stimulant, des compétences professionnelles affirmées et une pratique d'évaluation en cours d'apprentissage dans le contexte d'une pédagogie différenciée, tels sont les points d'ancrage de l'article de M<sup>me</sup> Camille Deslauriers, publié dans le présent dossier, p. 19-21.

### Une solide pratique d'apprentissage et d'enseignement soutenant la progression de chaque élève

Pour que chaque élève progresse vers les compétences visées, il est nécessaire de le placer dans une situation d'apprentissage optimale, une situation d'apprentissage qui a du sens, le motive et le mobilise dans

sa zone de développement. Qui pourrait s'opposer à ce magnifique projet? Le défi est qu'il y a beaucoup d'élèves dans une classe : une situation standard ne peut donc être optimale que de manière exceptionnelle pour tous les élèves, parce que tous n'ont pas le même niveau de développement, les mêmes acquis préalables, le même rapport

au savoir, les mêmes centres d'intérêt, les mêmes moyens et les mêmes façons d'apprendre. Différencier, c'est délaissier la pédagogie magistrale, soit une présentation, une lecture, des explications et des exercices identiques pour tous, mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent