

LES PREMIERS PAS VERS UN DÉCLOISONNEMENT HORIZONTAL EN SIXIÈME ANNÉE : LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE AU SERVICE DES ÉLÈVES

par France Dubé

Constatant que les élèves que nous recevons dans nos classes de sixième année semblaient éprouver des difficultés considérables dans les matières de base, soit le français et la mathématique, mes collègues et moi, en collaboration avec les spécialistes d'anglais et de musique de l'école, avons entrepris de mettre sur pied un projet de décroisonnement afin de venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage. Nous allions faire de la pédagogie différenciée à l'école Sainte-Marie, située à Chambly, qui fait partie de la Commission scolaire des Patriotes.

Le concept de **pédagogie différenciée** est souvent lié à celui de **soutien pédagogique** ou encore, sous l'impulsion de Bloom (1979), au concept de **pédagogie de la maîtrise** en Amérique du Nord (Perrenoud 1997). La différenciation est pensée comme une micro-orientation qui répartirait les élèves «entre des groupes ou des dispositifs censés travailler à assurer l'égalité des niveaux d'acquisition, par la diversification des démarches et des prises en charge » (Perrenoud 1997 : 41).

Cette organisation scolaire préconise, notamment, la formation de groupes d'élèves hétérogènes du point de vue de l'âge en vue de leur faire suivre ensemble les cours d'arts, d'histoire et de géographie, de science et

d'éducation physique. Par contre, ces élèves se voient placés en groupes homogènes pour suivre des cours différents de français et de mathématique. Cette forme de la pédagogie différenciée est toutefois lourde à administrer et les dispositifs d'aide se révèlent complexes à mettre en place selon Best (1997), inspectrice générale de l'éducation nationale en France. D'après Meirieu (1985), cette approche doit être utilisée seulement lorsque la nécessité de reprendre un apprentissage spécifique se fait sentir.

Une pédagogie différenciée plus souple permet donc d'aider certains élèves qui en éprouvent le besoin pendant que les autres effectuent des activités d'approfondissement. Selon Perrenoud (1997), une nouvelle conception qui privilégie une régulation interactive, c'est-à-dire de mettre l'élève devant des situations d'apprentissage et de différencier au moyen de groupes de besoins ou de projets plutôt que de stabiliser des groupes selon la classe, émerge sous l'impulsion de Meirieu (1989, 1990).

C'est donc après une étape (de septembre à novembre) passée à observer les élèves évoluer au sein de nos quatre groupes respectifs que nous nous sommes rencontrées afin de mettre en commun nos observations et de déterminer ensemble les mesures d'aide à mettre en place

pour nos élèves. Les enseignantes spécialistes d'anglais et de musique ont été libérées les mercredis après-midi et ont offert de prendre chacune la responsabilité d'un groupe d'élèves désireux de monter un projet dans leur spécialité respective.

Nous avons convenu d'envoyer les élèves n'éprouvant aucune difficulté dans les matières de base (48 élèves, à raison de 12 par groupe) réaliser ces projets, tout en leur permettant de choisir, selon leurs centres d'intérêt, la musique ou l'anglais. Le cas des autres élèves a fait l'objet d'une analyse approfondie pour déterminer leurs besoins les plus urgents. Ainsi, quatre groupes ont été formés : le premier travaillerait les techniques de base en mathématique (multiplication et division); le deuxième se consacrerait à la résolution de problèmes mathématiques; le troisième améliorerait l'acquisition de techniques de lecture; et, enfin, le quatrième se pencherait sur l'écriture, plus particulièrement l'utilisation des instruments permettant l'autocorrection en situation d'écriture.

Dès le début de la deuxième étape, les groupes ont été répartis dans six salles différentes. Selon le thème de la semaine, la responsable d'un atelier laissait savoir aux élèves des autres groupes le matériel nécessaire pour l'activité qu'elle allait animer.

Ainsi, les élèves se déplaçaient d'une classe vers l'autre en emportant avec eux un livre de lecture, leur dictionnaire et leur code de verbes,

leur matériel de mesure, leur tablette de feuilles quadrillées, de la peinture, des matériaux recyclés, bref, le matériel de base et personnel afin de passer l'après-midi.

C'est donc avec des élèves emplis d'une motivation toute nouvelle, engendrée par ce renouveau, ce changement d'enseignante et de copains de classe, que s'est amorcé notre projet. Chaque semaine, en plus de notre planification de groupe, nous devons prendre un soin particulier afin de planifier cette activité de deux heures de cours, chaque responsable abordant d'une façon nouvelle la matière à retravailler : concours de dictionnaire, écriture collective avec co-correction, manipulation pour la multiplication et la division, lecture stratégique de bandes dessinées, etc.

Après une étape, c'est l'heure d'un premier bilan. Les élèves éprouvant des difficultés momentanées ont pu se joindre aux classes de musique et d'anglais. Certains autres ont changé d'atelier : par exemple, des élèves ayant amélioré leurs habiletés en matière de techniques mathématiques se sont joints au groupe de résolution de problèmes; d'autres ayant amélioré leur utilisation des instruments de correction en situation d'écriture sont allés travailler davantage leurs stratégies de lecture.

C'était donc lancé pour la troisième étape, toujours le même rendez-vous du mercredi après-midi, ce déménagement qui change de la routine. Les élèves travaillaient dur. Ceux qui participaient à l'atelier d'anglais faisaient de la

correspondance avec des élèves d'une autre école en langue seconde ou interviewaient, en anglais, des personnes de l'école (concierge, directeur, secrétaire, etc.) sur leurs goûts, leur hobby ou leur sport préféré afin de le communiquer à tous les élèves de l'école.

De leur côté, les élèves de l'atelier de musique ont préparé une pièce de théâtre avec décors et musique pour la présenter aux jeunes du premier cycle; ils ont aussi fabriqué des marionnettes très originales avec des matériaux recyclés, du plâtre et un peu de peinture.

Cependant, nous avons senti un essoufflement chez les élèves à la fin de la troisième étape. Qu'à cela ne tienne, nous avons de nouveau modifié notre approche pour la quatrième étape, afin de bien préparer les élèves au passage vers le secondaire. Nous avons toutefois noté que certains élèves, malgré nos stratégies variées et notre matériel différent, souvent construit par les élèves eux-mêmes, éprouvaient toujours des difficultés à améliorer des composantes liées aux compétences disciplinaires s'y rattachant. Nous traçons toutefois un bilan positif de cette expérience qui mérite d'être poursuivie. En effet, plusieurs élèves ont manifesté leur joie de travailler en petit groupe, avec une enseignante qui « explique d'une autre façon » et de faire des progrès marqués en peu de temps. Certains parents, lors de nos communications de fin d'étape liées à ces ateliers, nous écrivaient leur satisfaction de voir le milieu scolaire « faire différent sans frais supplémentaires ».

D'autres pistes continuent de nous inspirer, car plusieurs manifestations de la différenciation de l'enseignement ont vu le jour depuis 30 ans. Mentionnons en particulier :

- la possibilité pour un enseignant de suivre ses élèves durant deux ans ou plus, en les accompagnant, limitant ainsi le redoublement (Huchmacher 1993);
- l'ouverture de certains cours à option à l'intérieur du programme prévu, afin de répondre aux différents centres d'intérêt des élèves;
- l'appel à des personnes-ressources ou spécialistes externes (orthopédagogue, psychologue, enseignant de soutien) qui viennent prendre en charge quelques élèves ou prêter leur assistance en classe;
- l'accroissement de la fluidité dans la progression scolaire et la possibilité de progresser plus rapidement ou plus lentement à l'intérieur d'un cycle scolaire;
- l'instauration de dispositifs de soutien à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant des troubles de développement ou de la personnalité ou encore d'élèves atteints de divers handicaps;
- l'implantation d'une structure d'accueil pour les élèves récemment immigrés;
- la progression en cours d'année d'un échelon au suivant, éventuellement pour certaines disciplines seulement;

- le fait que l'évaluation formative est étroitement liée à l'approche différenciée (évaluation des méthodes de travail et d'apprentissage, réalisation de projets personnels, itinéraire de formation, autoévaluation, etc.) puisqu'elle est censée aider l'élève à apprendre (Perrenoud 1997).

Bien que cela ait demandé des « chassés-croisés » de notre part dans l'organisation du temps de planification et que l'exercice ait entraîné quelques désagréments dus aux interventions disciplinaires auprès des élèves « peu désireux de s'améliorer », le décroisement horizontal nous semble une bonne façon de faire autrement sans engager de coût supplémentaire et à l'intérieur du temps de classe. En réorganisant le travail autrement, nous avons permis aux élèves ayant besoin d'un coup de pouce personnalisé de progresser, et ce, juste avant de franchir les grandes portes du secondaire.

M^{me} France Dubé est enseignante en 6^e année et étudiante de troisième cycle en psychopédagogie à l'Université de Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEST, F. *L'échec scolaire*, Paris, Éd. PUF, Coll. Que Sais-je?, 1997, (Collection Que sais-je?).

BLOOM, B.S. *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan, 1979.

HUTMACHER, W. *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Service de la Recherche sociologique, cahier n° 36, 1993.

MEIRIEU, P. *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe?*, Lyon, Chroniques sociales, 3^e éd., 1989, 2 vol.

MEIRIEU, P. *Apprendre...oui, mais comment?*, 4^e éd., Paris, ESF éditeur, 1989.

MEIRIEU, P. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1990.

MEIRIEU, P. *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 1990.

PERRENOUD, P. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 1997.