

Se former à un enseignement pour tous les élèves

Luc Prud'homme

OBJECTIFS

- Offrir des exemples pour comprendre le sens des pratiques pédagogiques ouvertes à la diversité.
- Explorer les différentes perspectives d'enseignement.
- Examiner les caractéristiques d'une classe inclusive à partir d'un cas réel.

.....
En acceptant d'apporter une contribution pour former à une pédagogie plus inclusive, je choisis de soumettre à la réflexion du lecteur une série d'allers-retours entre les résultats de mes recherches-actions en milieu scolaire, mes observations et des prises de conscience sur mon travail de formateur de maîtres, des perspectives théoriques sur l'enseignement et un récit de ma pratique d'enseignant au primaire lorsque j'étais en début de carrière. Fortement influencé par les travaux de Barth (2004a) sur la formation à l'enseignement, j'ai cru que le lecteur pourrait amorcer des apprentissages en profondeur si le texte lui propose des exemples concrets à partir desquels des caractéristiques plus abstraites illustrent ce qui peut caractériser une pratique inclusive et différenciée. Car, selon les recherches de Barth (2004b), pour bien comprendre, tout apprenant a besoin de « manipuler » des exemples plus concrets pour dégager progressivement les attributs qui permettent de saisir le sens d'un concept, en l'occurrence, une pédagogie plus inclusive et différenciée.

Je propose donc dans un premier temps de réfléchir à : 1) la complexité du défi que représente le changement en éducation vers des pratiques plus inclusives et, par ricochet, 2) à celui d'une formation à l'enseignement qui peut soutenir ce travail en classe. Je présente ensuite 3) un cadre de référence pour comprendre la diversité des perspectives sur l'enseignement (Pratt, 2005) qui peuvent orienter le travail d'un enseignant ou d'un formateur. En partageant cette grille de lecture, nous pourrions 4) lire ensemble un récit illustrant certains aspects de ma pratique d'enseignant au primaire (un exemple), et 5) effectuer un travail d'analyse autour de l'exemple présenté. Je conclus enfin en soumettant un sens toujours provisoire sur des pédagogies davantage inclusives et différenciées qui réclament, selon mes travaux de recherche en enseignement, un engagement social de l'enseignant, du formateur et des chercheurs en éducation, fondé sur un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension.

1. Un défi plus grand que nature ?

Déjà dans les années 1970, un chercheur en éducation explique dans un rapport sur l'innovation qu'il est « plus difficile de faire changer des enseignants que les agriculteurs ou les médecins » (Huberman, 1973, p. 29). Plus tard, un autre penseur, cette fois le père de la théorie des intelligences multiples, publie un propos similaire.

Mis à part quelques changements superficiels, un être humain arrivé des années 1900 reconnaîtrait la majeure partie de ce qui se passe dans les classes d'aujourd'hui – l'enseignement magistral, les exercices répétitifs, le matériel et les activités comme [...] les épreuves d'épellation. À l'exception de l'église, peu d'institutions ont aussi peu changé dans leurs fondements que celles chargées d'éduquer les générations futures (Gardner, 1999, p. 41).

Sans chercher ici à rappeler à notre souvenir tous les pédagogues qui ont œuvré dans la visée d'améliorer l'enseignement dispensé à tous les élèves, force est de constater que les connaissances issues de la recherche pédagogique réussissent difficilement à soutenir les enseignants face aux défis de la classe hétérogène. Comme je l'ai relevé ailleurs (Prud'homme, 2004, 2007), la diversité des élèves dans un groupe fait peur et les enseignants, qu'ils soient Québécois, Français ou Américains, se sentent mal outillés pour la rencontrer (Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess, Janikova, Mol Lous, Vilkiene et Wetso, 2006). C'est dans ce contexte que j'ai choisi de m'intéresser non seulement aux pratiques pédagogiques plus ouvertes à la diversité des élèves, mais aussi au travail de formation à l'enseignement qui ne réussit pas jusqu'à présent à outiller les enseignants en formation initiale pour mieux répondre et réagir à cette diversité qui se manifeste dans un groupe. Malgré des conclusions datant de plus de quarante ans¹ sur la nécessité d'apporter des changements majeurs en formation à l'enseignement pour préparer aux enjeux de la diversité des élèves et de l'équité, Melnick et Zeichner (1998, p. 89, traduction libre) rapportent que la compréhension de ces enjeux chez les futurs enseignants demeure problématique : « Malgré le temps

1. Smith (1969), au terme d'une étude sur la formation à l'enseignement aux élèves provenant de milieux socioéconomiques défavorisés, concluait que la formation initiale prépare davantage les futurs enseignants à intervenir auprès d'élèves qui leur ressemblent et, par conséquent, sur la nécessité d'entreprendre en milieu de formation une reconstruction d'ensemble prenant en compte les questions de la diversité et de l'équité.

passé, peu de choses ont changé. La majorité des programmes de formation des maîtres acceptent le principe d'une formation pluraliste, mais la plupart se limitent [...] à une approche monoculturelle.»

D'une part, nous pouvons traiter d'une résistance légitime au changement et discuter d'un manque d'ouverture de celles et ceux qui œuvrent dans nos écoles. D'autre part, il ne faut pas minimiser les effets d'une résistance similaire de celles et ceux qui forment à l'enseignement au sein de nos établissements de formation. L'amélioration de nos projets sociaux d'éducation concerne autant les pratiques d'enseignement en milieu scolaire que celles en formation universitaire.

C'est en ce sens que j'ai choisi de m'inscrire comme un formateur de maîtres en recherche sur ma pratique de formation. Il s'agissait d'abord de chercher à comprendre ce que j'entendais par des pratiques pédagogiques plus inclusives ou différenciées pour ensuite identifier des actions qui soutiendraient l'apprentissage et le développement des futurs enseignants à cet égard. En d'autres termes, il s'agissait de m'inscrire dans une démarche introspective pour tenter d'améliorer ma pratique de formateur en enseignement.

C'est en apportant de la véracité et de l'intégrité à notre profession par l'exploitation de l'étude de soi que nous pourrions soutenir non seulement les réformes, mais bien une amélioration constante et continue de la formation des maîtres et de l'enseignement (Hamilton et Pinnegar, 2000, p. 239, traduction libre).

2. Ce que je comprends de la formation à des pédagogies plus inclusives et différenciées

D'emblée, nous savons que les cours de 45 heures durant lesquels les enseignants en formation initiale sont exposés à des discours, des notes de cours et des présentations magistrales sur les fondements, la nature et les fonctions des pédagogies inclusives et différenciées permettent difficilement de développer les ressources nécessaires pour piloter concrètement ces pédagogies (Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997). Dans la mesure où un processus d'abstraction est requis pour comprendre, la formation doit d'abord puiser dans l'expérience, les exemples et les situations concrètes que peuvent reconnaître les apprenants, car comme Barth (2004a, p. 159) le formule clairement : « On ne perçoit que ce qu'on conçoit. » Or, nos étudiants en formation initiale ont peu d'expériences inclusives sur lesquelles ils peuvent appuyer leur démarche de construction de sens au regard

.....
L'amélioration de nos projets sociaux d'éducation concerne autant les pratiques d'enseignement en milieu scolaire que celles en formation universitaire.
.....

.....
« On ne perçoit que ce qu'on conçoit. »
.....

des pédagogies différenciées ; au Québec, les classes spéciales ont largement été exploitées pour scolariser celles et ceux qui manifestaient des différences. En fait, une majorité relative des étudiants en formation à l'enseignement ont une vision culturelle de la profession qui s'apparente davantage à un enseignement uniforme et plus traditionnel où l'enseignant transmet les mêmes connaissances à tous les élèves simultanément. De surcroît, si les cours universitaires se présentent dans la même perspective que celle que ces étudiants ont toujours connue, il leur devient difficile de se représenter le sens d'une pratique pédagogique différente. « Faites ce que je dis, mais ne faites pas ce que je fais ! » devient une maxime contre-productive au regard des changements qu'on réclame une pédagogie ouverte à la diversité.

C'est donc en m'inspirant de la théorisation de Barth (2004b) que je propose dans ce texte un exemple, un cas concret de pédagogie plus inclusive, issu de ma pratique d'enseignant au 3^e cycle du primaire. Mais avant d'entreprendre cette lecture, il me semble nécessaire de présenter une grille théorique pouvant aider à comprendre qu'enseigner peut s'inscrire dans une diversité de perspectives. En partageant ce cadre de référence, nous pourrions mieux procéder par la suite à une recherche commune de sens sur l'exemple que je propose.

3. Ce que je comprends à propos de la diversité des perspectives sur l'enseignement

Il existe plusieurs façons de concevoir l'enseignement. Le modèle des perspectives sur l'enseignement de Pratt (2005) définit cinq visions qui se manifestent dans les façons d'enseigner.

[1] Il n'y a aucune raison de se limiter à une vision unique et universelle de l'enseignement [...] Cette approche est contredite autant par la pratique que par la philosophie. Il est au contraire utile d'envisager une pluralité de perspectives [...], la diversité nous oblige à élargir nos horizons lorsqu'on réfléchit à la signification de l'enseignement (Pratt, 2006, p. 3-4, traduction libre).

Fondé sur des travaux de recherche conduits dans 5 pays différents auprès de plus de 250 enseignants en formation des adultes, ce modèle stipule que les croyances, les intentions et les actions du praticien permettent de retracer les spécificités d'un engagement

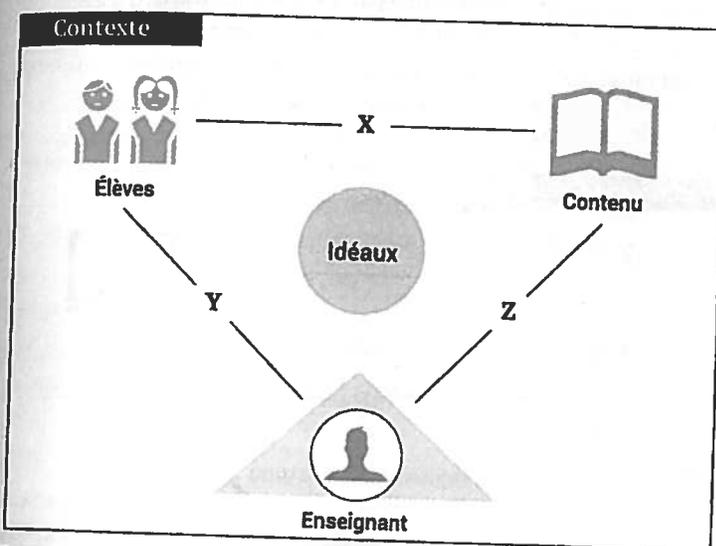


Piste de réflexion

Comment intégrer une diversité de perspectives en enseignement pour rejoindre une diversité d'élèves ?

• • • • •

professionnel en éducation (*Commitments in Teaching*). C'est à partir des données recueillies que se sont définies cinq perspectives qui orientent différemment le travail de l'enseignant. Tout en prenant la précaution de suggérer qu'il pourrait y en avoir d'autres, Pratt (2005) considère qu'il s'agit de cinq points de vue légitimes qui sont sujets à des variations dans la qualité d'implantation, mais non dans la nature des valeurs sous-jacentes à leur articulation. En ce sens, chacune des perspectives se précise par des différences de sens, d'accent et d'insistance que l'enseignant accorde aux différents éléments qui se retrouvent dans toute situation d'enseignement. La figure 14.1 présente ces éléments avec lesquels tout enseignant compose selon ses valeurs, ses croyances et la nature de son engagement dans la profession enseignante.



Source : Traduit de Pratt (2005, p. 4).

FIGURE 14.1.
Modèle général pour comprendre
l'enseignement

En somme, comprendre la vision qui oriente le travail d'enseignement consiste à s'attarder aux perceptions de l'enseignant face à chacun des éléments qui composent le modèle : 1) enseignant, 2) élèves, 3) contenus d'apprentissage, 4) contexte d'apprentissage, et 5) idéaux. Il s'agit aussi d'observer la nature des relations entre ces éléments pour tenter de comprendre comment l'enseignant envisage son travail. Dans cette optique, on explore le sens accordé à l'apprentissage des contenus (trait X), à la relation que l'enseignant cherche à établir avec ses élèves (trait Y) et au rapport qu'il entretient au regard des contenus à faire apprendre (trait Z).

3.1. La perspective de transmission² (*transmission perspective*) : communiquer des contenus de manière efficace

.....
Une perspective de transmission accorde une grande importance à l'expertise de l'enseignant au regard de la matière, grâce à laquelle ce dernier peut organiser et structurer une présentation efficace des connaissances que les élèves doivent apprendre.
.....

En substance, l'auteur présente en tête de liste une perspective de transmission largement répandue dans nos systèmes d'éducation, qui conçoit l'enseignement principalement en matière de communication de contenus (figure 14.2). Il s'agit d'une vision de l'enseignement qui accorde une grande importance à l'expertise de l'enseignant au regard de la matière, grâce à laquelle ce dernier peut organiser et structurer une présentation efficace des connaissances que les élèves doivent apprendre. Une difficulté particulière qui s'observe chez les enseignants largement habités par cette vision est de se sentir démunis face aux élèves qui ne comprennent pas les contenus enseignés. Habituellement, un enseignant passionné par le contenu, qui accorde beaucoup d'importance à la planification pour s'assurer de couvrir tout le matériel au programme d'étude, témoigne d'un engagement professionnel qui s'inscrit dans cette perspective de manière dominante.

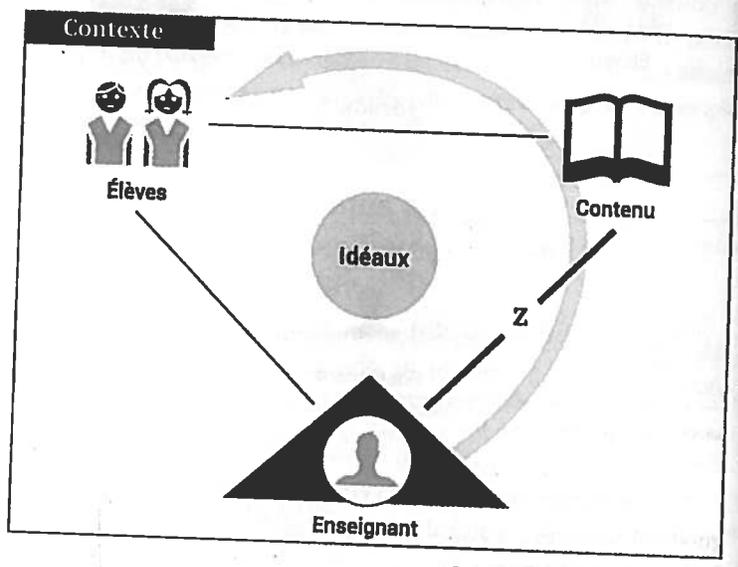


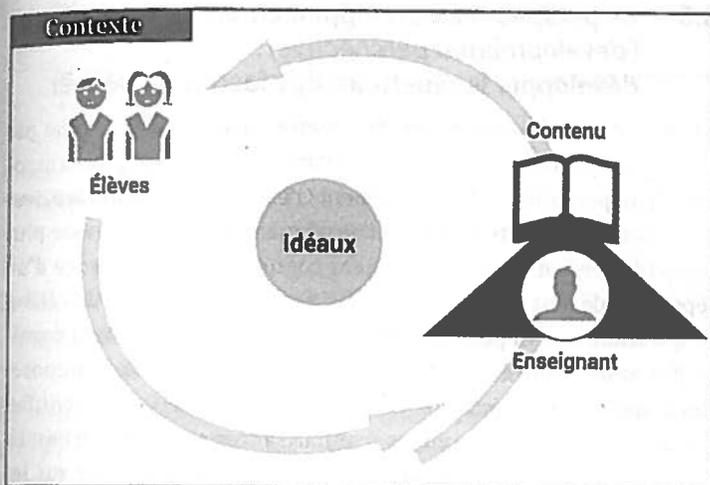
FIGURE 14.2.
Perspective de transmission
Note : Cette vision accorde plus d'importance (en gras) à l'enseignant, au contenu et à la transmission.

Source : Traduit de Pratt (2005, p. 218).

2. La dénomination en français de chacune des perspectives se présente comme une traduction libre proposée par l'auteur de ce chapitre.

3.2. La perspective d'apprenti (*apprenticeship perspective*) : modéliser des façons d'être et de faire

Pratt (2005) propose ensuite la perspective d'apprenti où l'enseignant se préoccupe d'associer les contenus aux contextes d'application dans lesquels ils deviennent utiles et pertinents (figure 14.3). En opérant largement dans une visée d'acculturation des élèves, l'enseignant se perçoit comme un entraîneur qui modélise autant les savoir-faire que les savoir-être nécessaires pour agir en exploitant les connaissances.



Source : Traduit de Pratt (2005, p. 225).

Plus près des courants d'enseignement que privilégie la formation des adultes en milieu de pratique (les stages), cette deuxième perspective semble pouvoir se retrouver aussi en formation générale des jeunes par l'importance qu'elle accorde à l'environnement d'apprentissage, à l'authenticité et à la signification des tâches ainsi que par une préoccupation constante au regard de l'application et du transfert des apprentissages en contexte réel. Enseigner à partir de cette vision de l'enseignement, c'est accorder beaucoup d'importance à la qualité des tâches qu'on présente aux élèves afin qu'ils comprennent l'utilité des connaissances enseignées (des tâches authentiques). C'est aussi croire en son rôle de modèle ou d'expert pour illustrer par son savoir-faire le sens des contenus d'apprentissage et permettre aux élèves de se les approprier. Comme toutes les perspectives proposées par Pratt (2005), ce type d'engagement en

FIGURE 14.3.

Perspective d'apprenti

Note : Cette vision accorde de l'importance aux démonstrations de l'enseignant ; l'enseignant doit pouvoir illustrer (donner en exemple) les contenus à faire apprendre.

.....
La perspective d'apprenti, c'est accorder beaucoup d'importance à la qualité des tâches qu'on présente aux élèves afin qu'ils comprennent l'utilité des connaissances enseignées.
.....



Piste de réflexion

Peut-on engager des enseignants en formation initiale dans une démarche pédagogique de projet où le formateur ose se proposer comme modèle de l'enseignant-médiateur ?

.....

.....
 La perspective développementale s'intéresse plus particulièrement au développement cognitif et à l'émergence d'un répertoire de plus en plus sophistiqué des façons de penser de l'élève.



Piste de réflexion

Doit-on travailler et enseigner de manière explicite pour aider les futurs enseignants à élargir leur répertoire de stratégies cognitives et métacognitives ?

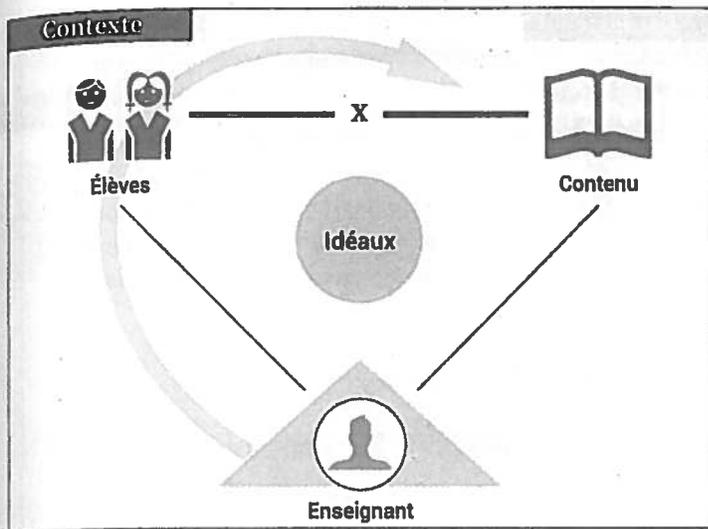
.....

enseignement comprend son lot de difficultés ; ainsi, l'enseignant qui œuvre à partir de cette vision doit constamment relever les défis associés à la création de situations signifiantes et authentiques en classe.

Alors que les deux premières perspectives traduisent un engagement central envers le contenu d'apprentissage et associent le développement de la connaissance à une accumulation d'informations, les trois autres visions représentent davantage un engagement centré sur l'élève où apprendre se conçoit mieux comme un processus de construction de sens.

3.3. La perspective développementale (*developmental perspective*) : développer le répertoire des façons de penser

La perspective développementale (figure 14.4) se particularise par une approche centrée sur l'élève qui s'appuie sur des croyances associées à un potentiel de développement : l'élève peut toujours progresser. Inscrit dans cette vision de l'enseignement, on s'intéresse plus particulièrement au développement cognitif et à l'émergence d'un répertoire de plus en plus sophistiqué des façons de penser de l'élève. Le questionnement pour susciter la réflexion et l'engagement cognitif des apprenants est central. Ces enseignants tendent à proposer des situations-problèmes où les élèves doivent réfléchir et identifier par eux-mêmes les ressources (connaissances et stratégies) qu'ils doivent s'approprier pour atteindre le but fixé. Le travail sur les connaissances antérieures et l'exploitation du dialogue sont au cœur de cette façon de concevoir l'enseignement. À cette fin, les enseignants accordent plus d'importance à la relation qui s'établit entre l'élève et les contenus ; ainsi, le travail d'enseignement consiste à guider des démarches d'investigation et de résolution de problèmes dans lesquelles les élèves peuvent s'engager activement à trouver des solutions et à s'approprier différentes stratégies vers une plus grande autonomie. Une difficulté majeure pour ces enseignants consiste à s'éloigner du rôle d'expert de la matière pour éviter de tomber dans le piège qui consiste à donner les réponses aux élèves. Enseigner dans la perspective développementale, c'est accorder une grande importance au développement cognitif et métacognitif de chacun des apprenants.



Source : Traduit de Pratt (2005, p. 234).

FIGURE 14.4.
Perspective développementale

Note : Cette vision donne plus d'importance au travail que l'élève doit faire pour apprendre (trait X) ; l'enseignant cherche à développer différentes façons de penser chez ses élèves.

3.4. La perspective de sollicitude (*nurturing perspective*) : faciliter le développement de l'autoefficacité

La perspective de sollicitude accorde une attention centrale à la relation délicate qui existe entre l'apprentissage et le concept de soi de l'apprenant (figure 14.5). Dans cette optique, elle privilégie le climat de confiance et de respect dans lequel l'enseignant cherche de manière empathique à guider et faciliter le développement de l'autoefficacité de l'élève. Pour ce faire, cet enseignant accorde autant d'attention aux défis qu'il propose (*challenging*) qu'au réconfort ou à la bienveillance dont il doit témoigner (*caring*) pour permettre à l'élève d'exercer et de maintenir un certain contrôle ou une emprise sur son travail. Vouloir être aimé (trop), trouver l'équilibre entre les défis et le réconfort à offrir aux élèves et éviter le *burn-out* sont des difficultés qu'on rencontre chez les enseignants manifestant de manière dominante ce type de vision de l'enseignement. Enseigner dans une perspective de sollicitude, c'est vouloir soutenir le développement de l'autoefficacité de chacun de ses élèves en accordant une grande importance à leurs besoins affectifs.

.....
La perspective de sollicitude accorde une attention centrale à la relation délicate qui existe entre l'apprentissage et le concept de soi de l'apprenant.
.....

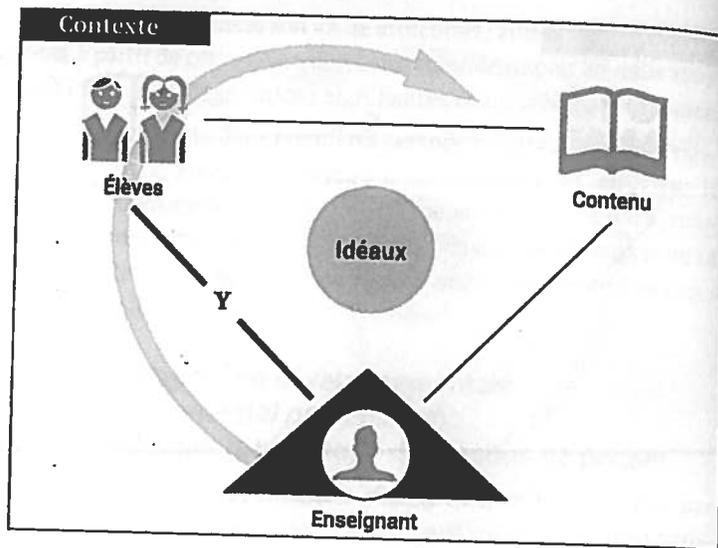


FIGURE 14.5.

Perspective de sollicitude

Note : Cette façon de concevoir l'enseignement accorde plus d'importance à la relation enseignant-élèves (trait Y), partant du principe que l'élève apprendra beaucoup mieux et deviendra plus efficace s'il se sent en confiance et en sécurité dans la classe.

Source : Traduit de Pratt (2005, p. 239).



Piste de réflexion

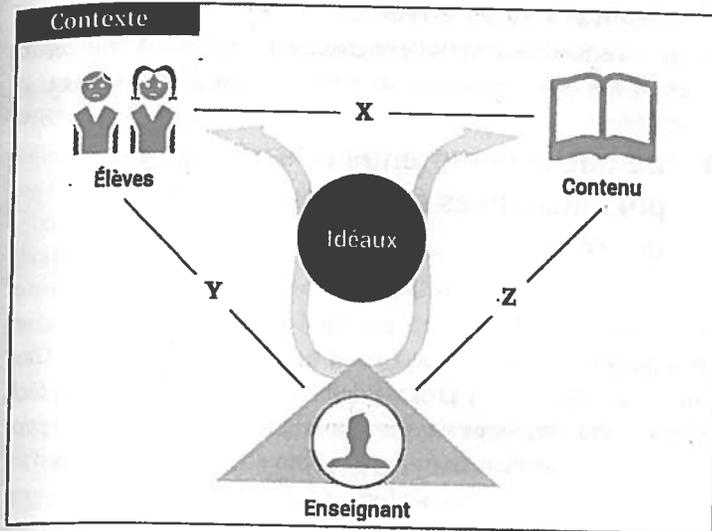
Peut-on se permettre en formation universitaire d'adapter le degré de complexité, de soutien et d'abstraction des tâches à accomplir pour offrir des défis selon le niveau de préparation des enseignants en formation initiale ?

.....

Enseigner dans une perspective de réforme sociale, c'est engager tous les apprenants vers la construction d'un monde meilleur, c'est se considérer comme un éducateur socialement engagé.

3.5. La perspective de réforme sociale (social reform perspective) : viser la construction d'un monde meilleur

Une dernière perspective de l'enseignement accorde une importance prépondérante à un idéal qui cherche à soutenir et à promouvoir la construction d'un monde meilleur. Alors que la présence d'un idéal est plus souvent implicite chez les enseignants, ceux qui opèrent à partir d'une perspective de réforme sociale (figure 14.6) en font un objet dominant et central de leur action professionnelle où la visée du changement social oriente le regard de l'enseignant sur tous les aspects de son travail. En fait, Pratt (2005) observe que celui qui s'inscrit dans cette vision culturelle de l'enseignement conçoit son rôle comme celui d'un agent de changement en quête d'impact sur la société pour accomplir sa mission d'enseignement. Concrètement, ces enseignants associent les objectifs d'apprentissage à des changements concrets dont l'humanité a besoin ; les causes environnementales et écologiques et les relations de pouvoir et de domination offrent des contextes pour apprendre et comprendre les savoirs. Ces enseignants éprouvent de la difficulté à enseigner à des élèves qui ne cherchent qu'à apprendre du contenu. Enseigner dans une perspective de réforme sociale, c'est engager tous les apprenants vers la construction d'un monde meilleur, c'est se considérer comme un éducateur socialement engagé.



Source : Traduit de Pratt (2005, p. 246).

FIGURE 14.6.

Perspective de réforme sociale

Note : Dans cette vision, l'idéal d'un monde meilleur oriente les interventions de l'enseignant ; cet idéal prédomine et cet enseignant cherche à ce que tous les éléments de la situation pédagogique soient au service du développement de citoyen engagé vers cet idéal.

Globalement, l'originalité de cette grille de lecture repose d'abord sur une association entre de nombreux exemples de pratiques et les caractéristiques qui s'en dégagent pour préciser les particularités de chacune des perspectives. Tout en légitimant les différences qui se manifestent d'un enseignant à l'autre, ce cadre de référence apporte aussi certaines clarifications sur les difficultés inhérentes à l'articulation de chacune des perspectives dans l'action en classe. De plus, Pratt (2005) suggère que les perspectives sur l'enseignement peuvent soutenir celui ou celle qui veut comprendre et améliorer sa pratique en offrant d'abord une base de comparaison pour mieux reconnaître le caractère particulier de son action professionnelle. En fait, il suggère que c'est au contact de visions différentes que se dévoile celle qui oriente de manière plus dominante sa propre pratique.

[L]es perspectives sur l'enseignement sont des visions culturelles de l'enseignement, puissantes, mais aussi des visions ou des cadres de référence invisibles avec lesquels nous construisons le sens dans notre monde. En quelque sorte, elles limitent aussi nos perceptions. Jusqu'à ce que nous rencontrions une base de comparaison, nos cadres demeurent invisibles (Pratt, 2005, p. 37, traduction libre).

.....

Les perspectives sur l'enseignement peuvent soutenir celui ou celle qui veut comprendre et améliorer sa pratique en offrant d'abord une base de comparaison pour mieux reconnaître le caractère particulier de son action professionnelle.

.....



Piste de réflexion

Doit-on lutter contre la compétition qu'engendrent nos systèmes d'évaluation, et ce, en exigeant un haut niveau de collaboration, d'échange, d'entraide et de recherche de sens au sein du groupe ?

• • • • •

C'est donc à l'aide de cette base de comparaison que je propose de lire le récit sur ma pratique et ensuite de chercher à comprendre le sens d'une pédagogie inclusive et différenciée qui s'en dégage.

4. Ce que je comprends des pédagogies plus inclusives et différenciées : un exemple

En cherchant à comprendre le sens d'une pédagogie plus inclusive et différenciée, tout enseignant, quel qu'il soit, cherche à repérer dans son expérience ce qu'il fait ou a pu faire en fonction de cet idéal. C'est dans ce contexte que je propose de plonger avec moi dans un récit sur mes cinq premières années d'enseignement au primaire³ pour tenter de nous donner des exemples communs sur l'articulation d'un enseignement cherchant à s'adresser à tous les élèves.

Je me conçois aujourd'hui comme ayant été un enseignant dévoué usant de tous les stratagèmes humainement possibles pour rendre l'expérience scolaire de mes élèves à la fois attrayante et formatrice sur le plan de la justice sociale. À cet effet, je reconnais le rôle de *mentor* que joue la professeure Catalina Ferrer au cours de ma formation initiale à l'Université de Moncton. D'origine chilienne, elle œuvre au Nouveau-Brunswick à la suite d'une expulsion politique sous le régime Pinochet. Profondément marqué par cette rencontre, j'entreprends ma carrière, habité par un sens aigu au regard des injustices sociales et un souci de m'éloigner du modèle prédominant d'enseignement magistral pour centrer ma pratique sur l'élève et ainsi, mieux soutenir l'apprentissage des contenus. À titre d'exemple, relevons d'abord deux projets qui se sont articulés et raffinés l'un dans l'autre au cours des cinq premières années de ma pratique.

Dans le cadre du premier projet, ces influences se manifestent dans la transformation physique et pédagogique d'une classe pour simuler un environnement naval. En présentant le thème annuel de

3. Ce travail d'écriture sur ma pratique d'enseignant s'est écrit d'abord dans le contexte scientifique d'une étude de soi où je cherchais à comprendre l'articulation dans l'action d'un enseignement s'adressant à tous les élèves (Prud'homme, 2007, p. 132-135).

*La navigation sur la mer des découvertes*⁴, j'offre à mes élèves un contexte où les activités scolaires se présentent de manière intégrée dans un grand jeu théâtral. L'aménagement physique du *bateau*, l'élection des officiers, la préparation du baptême et l'organisation de différentes escales au cours de l'année ne sont que quelques exemples des actions planifiées dans ce projet intégrateur ouvert à la diversité pour tenter d'offrir une nouvelle représentation de ce que peut être l'école : un grand jeu pour apprendre. Plus fondamentalement, ce premier projet se raffine à sa deuxième année d'implantation par l'intégration d'une nouvelle finalité au grand voyage proposé sur la mer des découvertes. Il s'agit d'un deuxième projet interdisciplinaire qui intègre une volonté d'ouvrir les horizons des élèves face à la diversité. La situation *Expo-Paix : comment vivre en harmonie sur notre planète*⁵ ? permet aux élèves d'effectuer plusieurs tâches scolaires en réalisant la construction personnelle d'un pavillon qui doit démystifier les différences culturelles que manifestent les citoyens d'un pays qu'ils ont choisi de visiter.

.....
 Une nouvelle représentation
 de ce que peut être l'école :
 un grand jeu pour apprendre.

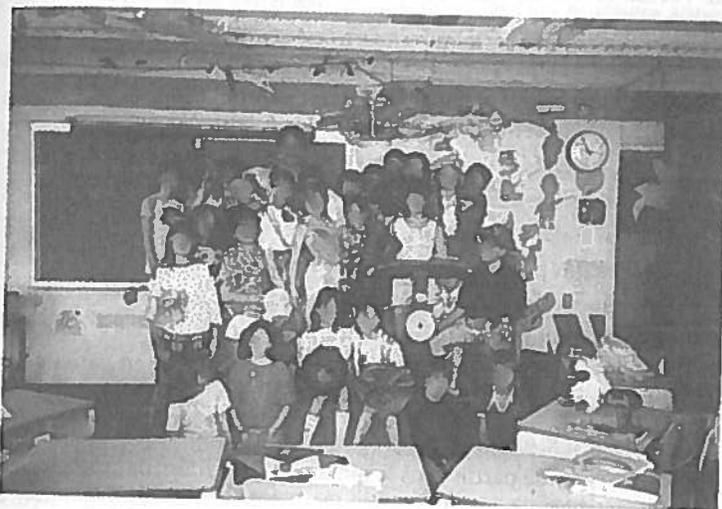


FIGURE 14.7.

En voyage sur la mer
des découvertes

Sur la passerelle du bateau,
le groupe
pose au terme d'une escale à Hawaï,
un projet d'activités d'une journée, planifié
par les officiers.

-
4. Ce projet pédagogique est initié au cours d'une discussion tenue avec la professeure Ferrer à la quatrième année du baccalauréat ; il sera exploité et raffiné au cours de trois années scolaires. Il a fait l'objet d'une animation au congrès de l'Alberta Teachers Association en 1988 et d'une publication dans le journal francophone du Yukon (Beaudoin, 1986).
 5. Ce projet, réalisé en collaboration avec des collègues, a fait l'objet de reportages télévisés sur la chaîne CBC et d'écrits dans les journaux régionaux (Kent, 1989).



FIGURE 14.8.
Expo-Paix : un projet
multidisciplinaire

Plusieurs représentations de danses
folkloriques multiculturelles ont lieu
au cours de l'Expo-Paix.

Ce projet culmine dans une exposition qui mobilise le gymnase de l'école la dernière semaine de juin. Aux kiosques préparés par chacun des élèves s'ajoutent plusieurs représentations d'un spectacle qui permet d'apprécier des danses folkloriques multiculturelles, des productions d'art oratoire (sur des thèmes comme la paix dans le monde, le désarmement nucléaire) et les talents vocaux des élèves autant en français, en anglais qu'en arabe. La préparation de cet événement s'entreprind dès l'embarquement en septembre par une première situation d'écriture qui s'adresse aux consulats ou aux ambassades des pays choisis par les élèves. Tout au long de l'année, les recherches et les productions des élèves s'accompagnent de différentes modélisations par l'enseignant pour construire des artefacts à produire pour présenter dans leur pavillon (maquette en pâte de sel illustrant le relief, poupées illustrant les costumes traditionnels, cartes, drapeaux, emblèmes, ressources). Cette planification annuelle s'inscrit en grande partie dans le modèle d'éducation, dans une perspective planétaire, formalisé plus tard par Ferrer et ses collaborateurs (Ferrer, 1997 ; Lessard, Ferrer et Desroches, 1997). Objet de communication dans certains cours offerts en formation initiale à l'Université de l'Alberta, ce projet particulier suscite la curiosité et incite des étudiants-maîtres à visiter la classe, à faire de l'observation participative et même à soutenir le travail des élèves lors de l'exposition en fin d'année.

Enfin, comme l'un de mes premiers groupes était une classe à niveaux multiples (4^e et 5^e année), cette réalité m'a rapidement plongé dans la nécessité d'installer dans ma classe des centres d'apprentissage

où les élèves pouvaient effectuer des tâches continues de manière autonome, me permettant ainsi de rencontrer des sous-groupes afin d'enseigner les concepts propres à leur niveau scolaire. Ainsi, deux centres d'apprentissage m'ont suivi tout au long de mes huit années d'enseignement, que ce soit au Nouveau-Brunswick, au Yukon, en Alberta ou au Québec et j'ai intégré les ateliers carrousel sur une base régulière dans mon mode de fonctionnement. J'illustre le sens de cette stratégie dans les pages suivantes. Est-il nécessaire d'expliquer, qu'à très court terme, les critères de formation des sous-groupes ont dû être modifiés? Alors qu'au début de l'année, le niveau scolaire était le seul critère, je me suis vite rendu compte que le meilleur critère était davantage de former les sous-groupes en fonction des besoins que les élèves pouvaient exprimer pour comprendre un concept comme les fractions, par exemple, indépendamment du fait qu'ils étaient en 4^e ou en 5^e année.

- **Le centre d'apprentissage en lecture**

Dans ce centre, se retrouvaient de multiples tâches de lecture de toutes les provenances possibles. Dès ma première année en enseignement, mes collègues m'avaient permis de fouiller dans leur matériel et je m'étais constitué une banque d'activités comportant différents degrés de difficulté : des cassettes où l'élève doit tenter de reconstituer la suite logique d'une histoire en y associant des phrases, différentes troupes de lecture datant de Mathusalem, de multiples romans et des revues où les textes étaient accompagnés de diverses tâches à exécuter, etc. Dès l'embarquement, j'effectuais une évaluation diagnostique en lecture et je précisais avec les élèves les activités à accomplir dans ce centre. Différents modèles de tâches y étaient affichés pour aider les élèves à demeurer autonomes devant les défis qu'ils pouvaient rencontrer lorsqu'ils se retrouvaient au centre d'apprentissage en lecture.

- **Le centre de résolution de problèmes en mathématique**

Lors d'une formation donnée par une conseillère pédagogique en mathématique de l'ancienne Commission scolaire Baldwin-Cartier (Québec), j'avais reçu un document présentant de multiples jeux mathématiques pour travailler les savoirs essentiels au programme. De plus, elle nous avait offert tout le matériel nécessaire pour créer une activité d'*olympiades mathématiques* : des tonnes de problèmes afin de stimuler l'entraînement à la logique et un modèle de fonctionnement pour passer de cet entraînement à de saines compétitions.

Globalement, ce centre offrait des problèmes de divers degrés de difficulté, des exemples de problèmes résolus à l'aide de différentes stratégies et, bien évidemment, on y retrouvait un chariot rempli de matériel de manipulation. Au mur, un tableau de consignation des tâches exécutées où les élèves pouvaient rapidement voir ce qu'ils avaient fait et ce qu'ils pouvaient réaliser.



FIGURE 14.9.
Session en sous-groupe
au centre de résolution de
problèmes en mathématique
À la proue du bateau, six élèves de 4^e et
5^e année font un travail sur les fractions
à l'aide d'un jeu qui se trouve au centre
de résolution de problèmes
en mathématique.

• Les ateliers carrousel

Enfin, cette stratégie d'organisation me permet de jouer sur deux aspects : la constitution de différents sous-groupes en fonction de l'enseignement que je veux proposer et la durée de mes interventions selon les sous-groupes. Partons d'un exemple. Je souhaite soutenir l'enrichissement des phrases des élèves lorsqu'ils préparent le texte décrivant les activités culturelles du pays qu'ils présentent à l'Expo-Paix. Certains ont besoin de travailler la recherche du mot juste, d'autres, d'explorer le dictionnaire des synonymes, d'autres encore peuvent enrichir leur texte en exploitant des métaphores et des analogies. Je choisis ainsi d'adapter mes interventions selon les besoins que j'observe et d'accorder plus de temps aux élèves qui manifestent des difficultés face à cette tâche d'écriture.

TABLEAU 14.1. Ateliers carrousel

Ateliers Sous-groupes	Projet Expo-Paix – travail sur textes avec l'enseignant	Centre d'apprentissage en lecture – autonome et soutien des pairs	Centre de résolution de problèmes en mathématique – autonome et soutien des pairs
Paul, Germain, Mylène, Jocelyne, Marie, Zoé	1	2	3
Luc, Étienne, Manu, Catherine, Éric, Sophie, Léna, Geneviève, Maxence, Paul, Pierre, Antoine, Chloé, Paule	2	3	1
Nicolas, Sébastien, Isabelle, Annie, Julie, Chantal, Hélène, Jolaine, Doris	3	1	2
Atelier 1 : 9 h 15–10 h Atelier 2 : 10 h–10 h 25 Récréation : 10 h 25–10 h 40 Atelier 2 (suite) : 10 h 45–11 h Atelier 3 : 11 h–11 h 20			

Dans cet exemple, si on prend le premier sous-groupe, il est accompagné plus longtemps (45 minutes), me permettant ainsi de présenter différentes ressources et de soutenir leur exploitation. Par contraste, le troisième sous-groupe travaille sur une plus courte durée avec l'enseignant (20 minutes), une rencontre où je peux accentuer le défi d'écriture en demandant à ces neuf élèves d'exploiter des métaphores pour enrichir leur texte. Il s'agit d'une illustration dans l'action d'un travail d'enseignement par sous-groupe en fonction d'une tâche d'écriture. Le lendemain matin, je pouvais travailler une tâche mathématique en géométrie et refaire les sous-groupes en fonction de mes observations sur le niveau de préparation des élèves face aux apprentissages visés.

En considérant le récit qui précède, il ne faut surtout pas le concevoir comme une illustration « exemplaire » d'une pédagogie inclusive et différenciée. Il faut plutôt s'attarder à son actualisation et chercher à percevoir des caractéristiques qui peuvent soutenir les apprentissages de différents élèves réunis dans un même groupe. Ce travail d'analyse vise à nourrir la compréhension des liens entre la

.....
 Il faut plutôt chercher à percevoir
 des caractéristiques qui peuvent
 soutenir les apprentissages
 de différents élèves réunis
 dans un même groupe.

pratique et la théorie vers une pédagogie plus inclusive. En d'autres termes, il est nécessaire de faire la mise en garde suivante : comme enseignant, je n'étais pas totalement conscient des caractéristiques de ma pratique que je suis aujourd'hui capable de reconnaître grâce à un travail réflexif et introspectif rigoureux bien inscrit dans un courant de recherche en enseignement : l'étude de soi (*self-study*; Loughran, Hamilton, Laboskey et Russell, 2007). Je cherche ainsi les caractéristiques d'une classe plus inclusive à partir de mon expérience.

Dans l'ensemble, je comprends aujourd'hui que ma pratique faisait l'éloge de la différence et de la diversité (4.1), que j'exploitais différentes approches pédagogiques (4.2), qu'elle offrait un environnement scolaire où plusieurs types de tâches pouvaient s'effectuer simultanément (4.3), où l'on retrouvait autant du travail individuel, en sous-groupes et collectif (4.4) et où il devenait plus facile de proposer des adaptations à l'intérieur des tâches selon les besoins des élèves (4.5).

4.1. Une gestion de classe centrée sur l'éloge de la différence (Jacquard, 1978, 2006)

D'emblée, le projet Expo-Paix était le fruit d'une réflexion sur la diversité qui se manifeste à l'échelle planétaire et sur la nécessité d'appivoiser les différences pour mieux comprendre l'autre. Le thème de la diversité était dès lors traité de manière explicite et pour mieux accueillir ce phénomène, les élèves acceptaient de s'investir pour appivoiser et comprendre ce qui est très différent de soi. Les propos de Eco (1993) sont inspirants quant au fait qu'il est nécessaire « d'agir sur les jeunes, très tôt, à partir de trois ou quatre ans, ne serait-ce que pour leur enseigner qu'il existe des langues diverses, pour leur faire comprendre cette idée même de la diversité » (p. 4). Dans ce sens, en inscrivant mes élèves dans une démarche en projet, centrée sur la découverte de différents pays, je comprends aujourd'hui que j'installais explicitement un climat d'échange sur la diversité et sur la différence, un projet où les élèves faisaient de multiples découvertes sur des façons particulières de concevoir le monde, le travail, la famille, la religion, les relations, la dignité de l'enfant, les relations hommes-femmes, etc. Simultanément, ces discussions débouchaient sur les différences moins flamboyantes, mais toujours présentes entre les élèves eux-mêmes et leur famille. À la lumière des propos de Galichet (2001), qui brosse un tableau sur la nécessité d'une nouvelle gestion démocratique des apprentissages, nous pourrions dire que la classe inclusive, ouverte à la diversité, est celle où les élèves développent

.....
 La classe inclusive, ouverte
 à la diversité, est celle
 où les élèves développent
 une *citoyenneté pédagogique*,
 c'est-à-dire qu'ils font des
 apprentissages sur l'étonnement,
 l'intérêt et la curiosité envers
 ce qu'ils méconnaissent
 par opposition à une culture
 de peur et de mépris
 face à l'inconnu.

une *citoyenneté pédagogique*, c'est-à-dire qu'ils font des apprentissages sur l'étonnement, l'intérêt et la curiosité envers ce qu'ils méconnaissent par opposition à une culture de peur et de mépris face à l'inconnu. Il s'agit d'une intention pédagogique explicite que Galichet (2001) résume mieux que nous ne pourrions le faire.

La « gestion démocratique des apprentissages » n'implique pas seulement de permettre à chaque élève ou groupe d'élèves de déterminer librement ses modalités d'appropriation des savoirs ; elle suppose aussi et surtout qu'il s'inquiète de [sic] et s'intéresse à la réussite ou aux difficultés de ses camarades. Il faut qu'il s'étonne de ce que son voisin n'apprenne pas aussi vite ou aussi facilement que lui, et que cet étonnement devienne pour lui un défi à relever ; non par altruisme ou sentiment du devoir moral, mais par intérêt et passion. L'école préparera ainsi la transition entre la société laborieuse d'aujourd'hui et la société pédagogique de demain (p. 38).

Ainsi, il serait logique de penser que l'enseignant recourant à une pédagogie inclusive s'engage d'abord dans une **perspective de réforme sociale** (Pratt, 2005). Cet engagement en enseignement se rencontre chez tous les enseignants qui cherchent à construire un monde meilleur ; ces derniers sont habités par un idéal qui teinte les actions pédagogiques, les relations, l'apprentissage et la gestion de classe. Dans une classe inclusive, l'enseignant souhaite qu'un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension transpire dans sa classe et soutient les élèves dans la découverte et l'approvisionnement de l'autre. Ainsi, la diversité se métamorphose d'un problème vers une richesse qui permet aux élèves de découvrir, voire de s'enrichir, de différentes façons de comprendre, de percevoir et d'agir.

4.2. Une diversité de stratégies d'enseignement-apprentissage

Le recours aux pédagogies de projet⁶ constitue indéniablement une porte d'entrée importante pour donner de la signification et de la pertinence aux travaux scolaires. Par ailleurs, la mise en place de cette démarche permet aussi d'exploiter d'autres stratégies pédagogiques à l'intérieur de cette séquence d'enseignement. Ainsi, quand l'élève cherche à créer une maquette en pâte de sel pour illustrer le relief de

6. Les pédagogies de projet proposent une démarche où les élèves doivent se fixer un but d'apprentissage, se mettre en démarche de collecte de données, s'outiller pour traiter et trier les données recueillies en fonction d'une production ou d'une action visant à rendre compte ou à communiquer ce qu'ils considèrent avoir appris (Francœur-Bellavance, 1997).

.....

Dans une classe inclusive, l'enseignant souhaite qu'un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension transpire dans sa classe et soutient les élèves dans la découverte et l'approvisionnement de l'autre.

.....

En bref

Une pédagogie inclusive et différenciée peut s'articuler, dans une **perspective de réforme sociale** (voir figure 14.6), lorsque les valeurs, les croyances et les intentions de l'enseignant ou du formateur convergent vers la construction d'un monde meilleur.

.....

Le recours aux pédagogies de projet constitue indéniablement une porte d'entrée importante pour donner de la signification et de la pertinence aux travaux scolaires.

.....

**En bref**

Une pédagogie inclusive et différenciée peut recourir, dans une **perspective d'apprenti** (voir figure 14.3), aux outils et aux actions d'un enseignant expert qui cherche à créer des contextes les plus authentiques possible, qui accepte de modéliser des savoir-faire et des savoir-être pour aider ceux qui en ont besoin afin de réussir.

.....

Par l'ouverture à la créativité qu'elles suscitent pour arriver à une production originale, les approches par projet permettent aux élèves de faire des choix, de travailler des concepts qui sont liés à un intérêt de recherche et d'individualiser leur démarche d'apprentissage autour d'un thème collectif qui mobilise la classe.

.....

**En bref**

Une pédagogie inclusive et différenciée nécessite, dans une **perspective développementale** (voir figure 14.4.), que l'enseignant se préoccupe du développement des stratégies cognitives et métacognitives de tous les élèves.

son pays, il est évident qu'il peut avoir besoin du soutien de quelqu'un de plus compétent que lui pour atteindre son objectif. L'enseignant devra possiblement travailler les notions d'altitude et d'échelle, des concepts théoriques qui deviennent utiles dans la démarche de l'élève. Il pourra modéliser le travail en illustrant la façon dont il procède lui-même pour fabriquer la maquette du Canada et ensuite inviter les élèves à exploiter ses stratégies pour fabriquer celle de leur pays. Dans ces exemples d'interventions à l'intérieur d'une démarche en projet, l'enseignant crée un contexte le plus authentique possible pour enseigner des contenus. Il exploite ses compétences personnelles, les articule concrètement devant les élèves et n'hésite pas à se proposer comme modèle ou expert pour soutenir leurs apprentissages. En ce sens, ce type d'intervention s'inscrit bien dans la **perspective d'apprenti** (Pratt, 2005) où l'enseignant se préoccupe d'associer les contenus aux contextes d'application dans lesquels ils deviennent utiles et pertinents.

Les pédagogies de projet offrent un contexte permettant d'intégrer des enseignements plus explicites en ce qui concerne les domaines d'apprentissage et de donner du sens au développement de toutes les compétences transversales identifiées dans le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001a). Par l'ouverture à la créativité qu'elles suscitent pour arriver à une production originale, les approches par projet permettent aux élèves de faire des choix, de travailler des concepts qui sont liés à un intérêt de recherche et d'individualiser leur démarche d'apprentissage autour d'un thème collectif qui mobilise la classe. En ce sens, il s'agit de pédagogies qui provoquent les questionnements, le dialogue, la recherche du mot juste, le doute, etc., dans la visée de soutenir le développement du répertoire cognitif de chacun des élèves. Elles s'inscrivent dans un courant qui consiste à guider des démarches d'investigation et de résolution de problèmes dans lesquelles les élèves peuvent s'engager activement à trouver des solutions et à s'approprier différentes stratégies cognitives vers une plus grande autonomie. En ce sens, ces façons de faire s'inscrivent aussi dans une vision culturelle plus « constructiviste » que Pratt (2005) a conceptualisé comme la **perspective développementale**.

Ainsi, dans un tel contexte, tous les élèves n'ont pas à travailler simultanément des contenus identiques d'apprentissage, ce qui ne les empêche pas de progresser et de s'approprier de multiples ressources concernant leur répertoire de stratégies cognitives et métacognitives. Ils le font en fonction de ce qu'ils sont capables de percevoir et à l'aide du soutien de l'enseignant, de leurs pairs et des

membres de la communauté qui s'intéressent à leur projet. Dans le cadre d'*Expo-Paix*, plusieurs étudiants en formation des maîtres et des représentants de différentes communautés ethniques minoritaires d'Edmonton se sont intégrés à la classe pour enrichir le travail et les apprentissages des élèves. D'ailleurs, toutes les danses folkloriques multiculturelles que les élèves ont apprises ont été enseignées par un étudiant en 2^e année du baccalauréat en enseignement préscolaire/primaire qui était aussi membre d'une troupe de danse folklorique d'Edmonton. Par ailleurs, le grand jeu de la navigation sur la mer des découvertes offre un contexte ludique pour stimuler l'engagement des élèves à mettre en marche différents projets où chacun peut faire des choix et s'investir selon ses forces et ses défis. Ainsi, un groupe d'élèves prend en charge le baptême de notre vaisseau, un autre construit et aménage la proue où se retrouvera de façon permanente le centre de résolution de problèmes en mathématique, un autre planifie et organise une escale à Hawaï en plein mois de janvier. Le défi que propose l'enseignant dans ces plus petits projets consiste à intégrer des situations d'apprentissage pour tous les élèves dans les différentes disciplines scolaires.

4.3. La classe multitâche (*multitask classroom*)

L'exploitation des centres d'apprentissage permet d'offrir un très grand nombre de tâches de différents degrés de difficulté en lien, dans notre exemple, avec le développement de la compétence à lire et de celle à résoudre des problèmes à l'aide des outils mathématiques. Une classe inclusive accepte le fait que tous les élèves ne peuvent construire les mêmes apprentissages avec la même profondeur en même temps. Trop de facteurs entrent en ligne de compte dans le processus d'apprentissage. Cependant, cette classe inclusive, c'est aussi une classe où l'aménagement physique propose une multitude d'outils, de ressources et de tâches qui permettent à tous les élèves de progresser en offrant des défis les plus près possible du niveau de préparation de chacun des élèves⁷. Les travaux des chercheurs constructivistes montrent clairement qu'un défi trop ambitieux et celui qui ne l'est pas assez ne soutiennent pas l'engagement de l'élève dans une tâche. L'élève a besoin d'avoir un défi [*challenge*] où il ressent une certaine emprise sur la tâche, c'est-à-dire qu'il sent qu'il a des ressources pour le relever. Ainsi, l'enseignant, conjointement avec l'élève, peut identifier des tâches stimulantes tout en aidant l'élève à

.....
L'exploitation des centres
d'apprentissage permet d'offrir
un très grand nombre de tâches
de différents degrés de difficulté.
.....

.....
Une classe inclusive accepte
le fait que tous les élèves
ne peuvent construire les mêmes
apprentissages avec la même
profondeur en même temps.
.....

.....
L'enseignant, conjointement avec
l'élève, peut identifier des tâches
stimulantes tout en aidant l'élève
à voir qu'il a ce qu'il faut
pour l'accomplir.
.....

7. Soulignons au passage que l'environnement universitaire ne facilite pas le travail du formateur pour illustrer dans ses locaux des exemples d'un tel environnement.



En bref

Une pédagogie inclusive et différenciée nécessite, dans une **perspective de sollicitude** (voir figure 14.5), que l'enseignant accorde aussi beaucoup d'importance à la relation qu'il entretient avec ses élèves, qu'il cherche à établir un climat de confiance favorisant la motivation à relever des défis adaptés au degré de préparation de ses élèves.

voir qu'il a ce qu'il faut pour l'accomplir. Une dimension de réconfort pédagogique (*caring*) s'associe au défi pour soutenir l'engagement de l'élève. En s'investissant pour créer un environnement scolaire facilitant l'adaptation des tâches selon le niveau de préparation de l'élève, l'enseignant témoigne aussi d'un certain engagement qui relève d'une **perspective de sollicitude** (Pratt, 2005) qui, fondamentalement, accorde une très grande importance à la sécurité affective de l'élève. Lorsque cette perspective est dominante chez un enseignant, nous pouvons apprécier une gestion de classe centrée sur les élèves où l'enseignant met tout en œuvre pour travailler au développement de l'autoefficacité de chacun de ses protégés.

En constituant un centre d'apprentissage, l'enseignant repère les objets de savoir qu'il considère comme essentiels pour le développement de ses élèves et constitue une banque d'activités diversifiées permettant de travailler la progression. Il ne s'agit pas nécessairement de réinventer ou de créer ces activités : il existe suffisamment de matériel dans les maisons d'édition et sur le Web pour constituer un inventaire suffisamment large et varié permettant aux élèves d'apprendre et d'avancer, seuls ou avec l'aide de leurs pairs. Caron (2003) offre de multiples pistes dans ce sens. Le réseau des écoles publiques alternatives du Québec offre aussi des exemples où les élèves s'engagent de manière plus autonome dans un projet personnel d'apprentissage.

Soulignons aussi que les élèves sont particulièrement motivés à s'investir dans les différentes tâches d'un centre lorsqu'ils y retrouvent des défis acceptables pour eux. Mon expérience a permis de constater qu'ils apprécient ce type de fonctionnement plus autonome, la liberté relative dont ils bénéficient pour choisir les tâches et l'observation de leur progression dans le parcours d'activités à réaliser. De plus, toutes les tâches dans les deux centres sont accompagnées des « corrigés ». Dès que l'enseignant conçoit que l'élève comprend la discipline dont il a besoin pour procéder à l'autocorrection, il est évident que son travail de gestion s'amenuise. Est-il nécessaire enfin de préciser que toutes les tâches qui composent un centre n'ont pas besoin de se retrouver à plusieurs exemplaires ? Le centre est fréquenté par des sous-groupes d'élèves et ceux-ci n'ont pas besoin de travailler à la même tâche en même temps.

4.4. L'alternance du travail collectif, en sous-groupes et individuel

Pour apprivoiser et comprendre la diversité, il faut créer en classe des espaces-temps qui permettent aux élèves de manipuler les objets d'apprentissage, ou dit autrement, d'exprimer ce qu'ils pensent en

.....
 Pour apprivoiser et comprendre la diversité, il faut créer en classe des espaces-temps qui permettent aux élèves de manipuler les objets d'apprentissage, ou dit autrement, d'exprimer ce qu'ils pensent en comprendre et d'entendre comment les autres élèves conçoivent ces objets.

comprendre et d'entendre comment les autres élèves conçoivent ces objets. Or, la réalité d'un groupe scolaire rend cette obligation difficile lorsque toutes les activités se déroulent en situation collective. Dans un tel contexte, trop d'élèves demeurent silencieux et peuvent facilement se désengager sur le plan cognitif : ils n'ont pas à parler, à clarifier ce qu'ils pensent comprendre et se placent souvent en attente jusqu'à ce que l'enseignant exige un travail écrit précis de leur part. D'ailleurs, dans un tel contexte, on observe fréquemment des dialogues entre un élève et l'enseignant, tandis que les autres attendent ; un élève répond à la question, regarde l'enseignant et ce dernier est à peu près le seul individu de la classe qui écoute et entend ce que cet élève explique. Si la parole est un miroir de ce qui s'articule dans la pensée ou encore, si un élève qui échange avec les autres est un élève qui apprend, il devient primordial d'exploiter le travail en sous-groupes où « les perceptions intuitives des uns et des autres peuvent commencer à s'accorder et à évoluer vers une compréhension commune » (Barth, 2004b, p. 160).

4.5. Des microadaptations qui s'opèrent pendant la tâche

La vision d'ensemble que je relate dans mon récit permet de voir qu'il y a une diversité de stratégies d'enseignement qui peuvent s'exploiter dans la pratique d'un même enseignant pour rejoindre tous les élèves. Le récit relate ma pratique au cours de mon insertion professionnelle ; c'est donc dire que l'expérience n'est pas l'unique critère qui détermine si on peut ou non mettre en œuvre une pratique pédagogique plus inclusive. Ailleurs (Prud'homme, 2004), je relate le cas d'une enseignante qui, durant ses cinq premières années d'enseignement, exploitait un projet entrepreneurial pour différencier son enseignement. Il n'est donc pas nécessaire d'avoir de longues années d'expérience pour être en mesure de répondre à la diversité des élèves en classe.

De plus, je tiens absolument à préciser que dans cet exemple de pratique, il y avait aussi des moments où je cherchais à faire apprendre à l'aide d'une communication efficace et passionnée de contenus. Reprenons l'exemple du texte descriptif à produire pour rendre compte des manifestations culturelles du pays choisi par chacun des élèves. Il est clair que lorsque l'enseignant rencontre chacun de ses groupes en atelier carrousel, il ajuste les défis en variant les degrés de soutien, de complexité et d'abstraction de la tâche comme nous l'avons illustré ailleurs (Prud'homme, 2004). Or, il est parfois judicieux d'offrir, selon les sous-groupes, une leçon plus

.....
 Une diversité de stratégies d'enseignement peuvent s'exploiter dans la pratique d'un même enseignant pour rejoindre tous les élèves.

.....
 Il serait malhonnête de laisser croire que toutes les stratégies qui s'apparentent à une perspective de transmission disparaissent dans une pédagogie plus inclusive.



En bref

Une pédagogie inclusive et différenciée nécessite, dans une **perspective de transmission** (voir figure 14.2), que l'enseignant accorde aussi beaucoup d'importance au développement de son expertise de contenu, à la passion qu'il éprouve pour ce contenu et qu'il repère quand et comment il peut communiquer efficacement lesdits contenus à des élèves qui pourraient en bénéficier.

déductive ou explicative, illustrant du simple au complexe la construction d'une structure de phrase. Il serait malhonnête de laisser croire que toutes les stratégies qui s'apparentent à une **perspective de transmission** disparaissent dans une pédagogie plus inclusive.

Mes divers projets de recherche m'ont d'ailleurs permis d'observer des élèves réclamant des activités plus transmissives pour construire la sécurité affective dont ils avaient besoin pour fonctionner en classe. D'ailleurs, la force du cadre de référence de Pratt (2005) est certainement liée au fait que les perspectives sont toutes présentées avec des forces et des défis sous-jacents et qu'il reconnaît que l'élève a aussi une grande importance et doit contribuer à influencer les choix de l'enseignant.

Conclusion

Une pédagogie plus inclusive et différenciée réclame sans aucun doute l'intégration d'une multitude de stratégies pour faire *l'éloge de la différence* (Jacquard, 1978). Accueillir, valoriser et tirer parti de la diversité en classe semble exiger que la formation initiale accueille, valorise et tire parti de la plus grande diversité possible de perspectives en enseignement, à la condition qu'un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension soit le fondement de cette exploitation.

En effet, mes résultats de recherche en lien avec les travaux de Pratt (2005) permettent de comprendre qu'une pédagogie inclusive et différenciée s'inscrit d'abord dans une visée de réforme sociale. L'enseignant est déterminé à « agir localement tout en pensant globalement⁸ » (Capra, 1983) pour soutenir des idéaux d'interdépendance et d'intercompréhension au sein du projet éducatif qu'il mène dans sa classe et dans son école. À cette fin, il accepte d'agir en exploitant une multitude de stratégies dans la mesure où celles-ci lui permettent de rejoindre tous ses élèves et de les faire progresser. D'ailleurs, les recherches empiriques de Pratt (2005) font observer « que dans une perspective de réforme sociale, les fins [buts] des autres perspectives [...] deviennent les moyens envisagés pour l'actualisation des changements sociaux, au-delà [même parfois] des limites des participants ou de l'environnement d'apprentissage » (Pratt, 2005, p. 52, traduction libre).

En conclusion, comme plusieurs formateurs à l'enseignement, je convie le lecteur à s'inscrire dans une démarche vers une meilleure connaissance de soi pour comprendre toujours plus en profondeur le

8. Bien que rédigés en 1983, les propos de Capra sont toujours d'actualité.

sens de son engagement en éducation et, par ricochet, pour s'ouvrir à d'autres visions sur le travail d'enseignement qui pourraient lui permettre de diversifier ses actions pédagogiques. À cet effet, le *Teaching Perspectives Inventory* de Pratt et Collins (1998) est un outil accessible en langue anglaise sur le Web⁹ pour soutenir ce travail introspectif. Au terme d'une recension d'écrits sur la diversité et ses implications en éducation, Ducette, Sewell et Poliner (1996) concluent mieux que je ne pourrais le faire sur les changements qui doivent s'envisager autant à l'école qu'en formation initiale.

Nous vivons dans une société de plus en plus diversifiée, dans laquelle les différents groupes vont revendiquer la légitimité de leur héritage comme une partie intégrante du curriculum, et dans laquelle les besoins uniques de chaque élève ne peuvent plus être noyés dans l'uniformité des pratiques pédagogiques. Dans une telle société, il va de soi que la seule école possible est une école inclusive ; que le seul enseignant acceptable a une bonne connaissance de lui-même et un grand respect pour la diversité [...] En tant qu'éducateurs, nous pouvons choisir de nous concentrer sur les problèmes engendrés par la diversité, ou nous pouvons choisir de faire de cette diversité un thème central et positif de notre enseignement et de l'apprentissage. Il devra y avoir des changements majeurs dans la préparation des enseignants, dans le curriculum, dans les écoles et dans la société pour pouvoir en arriver à ce résultat (p. 369-370, traduction libre).

QUOI RETENIR

- > Il est de la responsabilité des institutions de préparer les maîtres à des pratiques pédagogiques inclusives et différenciées.
- > Chaque perspective (de transmission, d'apprenti, développementale, de sollicitude et de réforme sociale) comprend ses particularités, ses forces et ses défis.
- > L'école joue un rôle important sur l'ouverture à la différence de ses élèves.
- > La pédagogie par projet permet de travailler une tâche globalement et d'inclure d'autres stratégies pédagogiques.



9. <<http://teachingperspectives.com>>, consulté le 26 janvier 2015.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTH, B.-M. (2004a). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz.
- BARTH, B.-M. (2004b). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- BEAUDOIN, J. (1986). « En bateau sur la mer du savoir : nouveaux horizons en éducation », *L'aurore boréale*, Whitehorse, 17 octobre, p. 1.
- CAPRA, F. (dir.) (1983). *Le temps du changement : science-société-nouvelle culture*, Monaco, Éditions du Rocher.
- CARON, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal, Chenelière.
- DUCETTE, J.P., T.E. SEWELL et J. POLINER (1996). « Diversity in education : Problems and possibilities », dans F.B. Murray (dir.), *The Teacher Educator's Handbook*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 323-381.
- ÉCO, H. (1993). « Entretien avec Humberto Eco », *Le courrier de l'UNESCO*, 46(5), p. 4-8.
- FERRER, C. (1997). « Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), p. 17-48.
- FRANCŒUR-BELLAVANCE, S. (1997). *Le travail en projet : une stratégie pédagogique transdisciplinaire*, Longueuil, Integra.
- GALICHET, F. (2001). « Quelle éducation à la citoyenneté dans une société déficiente ? », dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 27-39.
- GARDNER, H. (1999). *The Disciplined Mind : What All Students Should Understand*, New York, Simon & Schuster.
- HAMILTON, M.L. et S. PINNEGAR (2000). « On the threshold of a new century : Trustworthiness, integrity, and self-study in teacher education », *Journal of Teacher Education*, 51(3), p. 234-240.
- HUBERMAN, A.M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), coll. « Expériences et innovations en éducation », n° 4.
- HUMPHREY, N., P. BAROLO, P. ALE, C. CALLEJA, T. HOFSAESS, V. JANIKOVA, A. MOL LOUS, V. VILKIENE et G. WETSO (2006). « Understanding and responding to diversity in the primary classroom : An international study », *European Journal of Teacher Education*, 29(3), p. 305-318.
- JACQUARD, A. (1978). *Éloge de la différence : la génétique et les hommes*, Paris, Seuil.
- JACQUARD, A. (2006). *Mon utopie*, Paris, Stock.
- KENT, G. (1989). « Grade 6 student a millionaire – But it's all part of history », *The Edmonton Journal*, juin, p. 9.
- LESAR, S., S. BENNER, J. HABEL et L. COLEMAN (1997). « Preparing general education teachers for inclusive settings : A constructivist teacher education program », *Teacher Education and Special Education*, 20(3), p. 204-220.
- LESSARD, C., C. FERRER et F. DESROCHES (1997). « Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), p. 3-16.

- LOUGHRAN, J., M. HAMILTON, V. LABOSKEY et T. RUSSELL (2007). *International Handbook of Self Study of Teaching and Teacher Education Practice*, tomes 1-2, 2^e éd., Dordrecht, Springer.
- MELNICK, S.L. et K.M. ZEICHNER (1998). « Teacher education's responsibility to address diversity issues: Enhancing institutional capacity », *Theory into Practice*, 37(2), p. 88-95.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire/primaire, version approuvée*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (2001b). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PRATT, D.D. (dir.) (2005). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*, Malabar, Krieger Publishing Company.
- PRATT, D.D. et J. COLLINS (1998). *Teaching Perspectives Inventory*, <<http://teachingperspectives.com/>>, consulté le 26 janvier 2015.
- PRUD'HOMME, L. (2004). « La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique », dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière/McGraw Hill, p. 185-213.
- PRUD'HOMME, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*, thèse de doctorat inédite, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.
- SMITH, B.O. (1969). *Teachers for the Real World*, Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education.