

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^{me} Camille Deslauriers est rédactrice-pigiste.

1. Les prénoms des élèves sont fictifs.

La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage

par Nicole Tardif

Un 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^{me} 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

chaque élève dans une situation optimale. Savoir concevoir, savoir planifier et savoir faire évoluer de tels dispositifs correspondent à une compétence exercée par les enseignantes et enseignants qui pensent que l'échec scolaire n'est pas une fatalité, que chaque élève peut apprendre si on le place dans des situations à sa mesure.

Aux yeux d'autres enseignantes et enseignants, cela paraît une utopie. Assurément, toutes et tous sont capables de différencier leur pédagogie, par moments, dans telle ou telle discipline, en y mettant un peu d'énergie et d'imagination. L'idéal, lorsqu'on a plus de vingt élèves, serait d'offrir à chacun ce que Claparède appelait, au début du siècle, une éducation sur mesure. C'est ce qui semble hors de portée de nos jours.

Le problème est en effet insoluble aussi longtemps que l'on imagine que, pour créer une situation d'apprentissage optimale pour chaque élève, il faut le prendre en charge personnellement. Ce n'est ni possible ni souhaitable. La solution n'est donc pas de transformer la classe en une série de relations duales.

Devant huit élèves, trois ou même un seul, une enseignante ou un enseignant ne sait pas nécessairement placer chacun dans une situation d'apprentissage optimale. Il ne suffit pas de se rendre entièrement disponible pour un élève : il faut encore comprendre pourquoi il a des difficultés d'apprentissage et savoir comment les surmonter. Les enseignantes et les enseignants qui ont exercé du soutien pédagogique savent à quel point on peut se trouver sans ressources dans une situation de tutorat, alors qu'elle est apparemment idéale.

Par ailleurs, certains apprentissages ne peuvent se faire qu'à la faveur d'interactions sociales, soit parce qu'on vise le développement de compétences de communication, soit parce que l'interaction est indispensable pour provoquer des apprentissages qui passent par un



Photo : Denis Garon

conflit cognitif ou une forme de coopération. Pour trouver un moyen terme entre un enseignement magistral inefficace et un enseignement individualisé impraticable, il faut donc, à la fois, organiser le travail autrement en classe, durant l'année scolaire, et, graduellement, défaire la structuration en classes et en années, décroïsonner, créer de nouveaux espaces-temps de formation, intervenir sur les regroupements, les tâches, les dispositifs didactiques, les interactions, les régulations, l'entraide par les pairs, les technologies de l'information et de la communication (Perrenoud 1996, 1997). À noter que cette compétence ne renvoie pas à un dispositif unique, encore moins à des méthodes précises ou à des outils particuliers. Elle consiste plutôt à utiliser toutes les ressources à sa disposition, à solliciter tous les paramètres pour « organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud 1996a : 29).

Les pratiques décrites dans l'article de M^{me} Camille Deslauriers prennent appui sur les postulats de Burns (R.W. Burns, 1972), dont voici les grandes lignes :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Les compétences sollicitées dans l'application de la pédagogie différenciée

Gérer l'hétérogénéité au sein de la classe

Sur le plan administratif, le système scolaire regroupe la plupart du temps des élèves du même âge. Dans l'optique de la réforme, cela n'est pas suffisant en raison des disparités de développement et de socialisation à âge égal. S'ensuit-il que les élèves inscrits dans la même classe sont également préparés à suivre un enseignement indifférencié? Non. Ils le sont d'autant moins que le système éducatif ne fait plus redoubler un élève. Compte tenu de l'efficacité très limitée de cette mesure, dont on prend conscience progressivement grâce à de nombreux travaux critiques (Allal et Schubauer-Leoni 1992; Crahay 1996; Hutmacher 1993; Paul 1996; Perrenoud 1996b), il est douteux que le redoublement contribue fortement à l'homogénéité des classes. Même au secondaire, l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise autorise de moins en moins à créer des filières très sélectives. Lorsqu'elles existent, elles laissent d'ailleurs entière la question de l'hétérogénéité des classes qui n'en font pas partie. Une enseignante ou un enseignant d'expérience sait aujourd'hui que l'homogénéité totale est inaccessible, parce que, même dans le groupe le plus sélectionné, elle se recrée, sans doute de façon moins spectaculaire, dès le début de l'année et au fil même de la progression dans le programme. Lorsqu'on perd l'illusion de pouvoir sauvegarder une pédagogie magistrale en constituant des classes homogènes, lorsqu'on s'attaque

sérieusement aux différences, la première tentation demeure, à savoir de répartir les élèves en groupes de niveau homogène ou de regrouper des élèves en difficulté pour leur offrir des moments de soutien, en espérant de la sorte recréer des groupes auxquels on offre le même traitement. Devant la différence, classer et orienter les semblables vers des traitements uniformes reste un modèle de pensée très vivace. Cette façon de faire a de fortes limites pratiques, mais surtout elle postule que l'on peut, avant d'engager les élèves dans un travail d'une certaine durée, savoir ce qui leur convient. Meirieu (1989c, 1990, 1995, 1996a) a plaidé avec force pour une pédagogie différenciée qui cesserait de vouloir recomposer des groupes préparés à suivre un traitement standardisé. Il propose d'affronter l'hétérogénéité au sein d'un groupe de travail, telle qu'elle se manifeste devant une tâche et en particulier devant une situation-problème. Cela amène, sans renoncer à toute régulation rétroactive (remédiation, soutien) ou proactive (orientation vers des tâches et des groupes différents), à donner priorité aux régulations *interactives* en situation, les élèves restant ensemble (Allal 1988). Cela ne veut pas dire qu'il faut renoncer à tout recours ponctuel à des groupes de niveaux, encore moins qu'il est indispensable de travailler dans une composition stable. Meirieu (1989) a montré la pertinence de travailler par moments en groupes de besoins, à d'autres moments, en groupes de projet. D'où l'importance, dans une pédagogie différenciée, de mettre en place de multiples dispositifs et d'éviter de tout baser sur l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant. Le travail par plan de semaine, par tableau de programmation ou par système de tâches autocorrectives et le recours à des logiciels interactifs sont des ressources. Organiser l'espace en ateliers entre lesquels circulent les élèves est une autre façon de faire face aux différences. Retenons qu'il

n'y a pas de solution magique. La différenciation exige des méthodes complémentaires, donc une forme d'inventivité didactique et organisationnelle.

Si tout cela était simple, on proposerait des pédagogies différenciées livrées clés en main et on donnerait des formations présentant exactement les compétences voulues. En réalité, le chantier est ouvert, aucun dispositif n'étant à la hauteur du problème. Les compétences attendues des enseignantes et des enseignants les conduiront davantage à contribuer au développement et à l'innovation pédagogique qu'à mettre en œuvre des modèles éprouvés.

Ouvrir la gestion de classe à un espace plus vaste

Une chose paraît sûre : entre les quatre murs de leur classe et durant les dix mois d'une année scolaire, peu d'enseignantes ou d'enseignants sont capables de faire des miracles. Certes, il n'est pas impossible de trouver, ici ou là, un nouveau Freinet qui, à lui seul, invente une pédagogie différenciée, active et coopérative, faite sur mesure pour ses élèves. Cela suppose cependant une créativité, une énergie et une persévérance hors du commun.

Il semble plus raisonnable d'inviter les enseignantes et les enseignants à mettre leurs forces en commun pour organiser la différenciation à l'échelle de plusieurs classes et, si possible, à l'échelle d'un cycle et pour l'intercycle. À noter que l'organisation officielle de l'école en cycles d'apprentissage facilite désormais cette coopération.

On insistera ici sur une compétence de gestion, mais à une échelle plus vaste que la classe : penser, organiser, faire vivre des espaces de formation regroupant des dizaines d'élèves, durant deux années, pose des problèmes d'organisation et de coordination. Dans les systèmes traditionnels, ces aspects sont réglés par la structuration de cursus en années et la formation de classes stables à chaque rentrée. **Dans une pédagogie différenciée et une**

organisation par cycles d'apprentissage, ces problèmes sont du ressort des enseignants et des enseignants, qui ne peuvent les résoudre qu'en équipe et de façon interne.

Si l'on travaille dans de tels espaces-temps de formation, c'est pour avoir plus de temps devant soi, de ressources et de forces, d'imagination, de continuité et de compétences pour construire des dispositifs didactiques efficaces et donc prévenir l'échec scolaire. Les équipes pédagogiques qui se lancent dans une gestion à cette échelle apprennent à résoudre des problèmes d'organisation, à favoriser la concertation et la coopération, à reconstruire des méthodes, à retrouver des points de repère, à contrôler les effets des décisions, à savoir où sont tous les élèves, ce qu'ils font, avec qui ils travaillent, où ils en sont, de quoi ils ont besoin et vers quelles tâches ou quels groupes il conviendra de les orienter demain ou la semaine prochaine.

Pratiquer un soutien intégré

Par ailleurs, certains élèves éprouvent des difficultés qui dépassent les possibilités ordinaires de différenciation et exigent des mesures exceptionnelles. L'idéal serait, dans une organisation d'équipe, de trouver les personnes-ressources pour prendre en charge ces élèves, au besoin avec des appuis externes, mais sans les exclure. Les mesures d'intégration d'élèves handicapés dans des classes ordinaires ont ouvert une voie, comme les pratiques de soutien psychopédagogique intégrées à la salle de classe. En effet, la personne-ressource et l'enseignant ou l'enseignante y travaillent ensemble, l'un ou l'autre prenant plus particulièrement en charge les élèves en grande difficulté. Du point de vue des compétences en jeu, on saisit qu'une partie des enseignantes et des enseignants devront, à moyen terme, s'appropriier les savoirs et savoir-faire des enseignants spécialisés ou des enseignants de soutien, même si tous n'exercent pas cette fonction



Photo : Denis Garon

en permanence. Cela suppose des compétences plus pointues en didactique et en évaluation, mais aussi des capacités relationnelles permettant de faire face à des résistances ou à des peurs.

En analysant la culture professionnelle des enseignantes et des enseignants de soutien expérimentés, leurs compétences, leurs représentations, leurs attitudes, leurs savoirs et savoir-faire, Philippe Perrenoud (1991) propose la liste suivante, qui reste d'actualité :

1. Savoir observer un élève en situation, avec ou sans instruments;
2. Maîtriser une démarche clinique (observer, agir, corriger, etc.), savoir tirer un parti positif des essais et erreurs, être formé à une pratique systématique;
3. Savoir construire des situations didactiques sur mesure à partir de l'élève plus que du programme;
4. Savoir négocier et expliciter un contrat didactique personnalisé;
5. Pratiquer une approche systématique; avoir l'expérience de la communication, du conflit, du paradoxe, du rejet, du non-dit;
6. Être familiarisé avec une approche de la personne, de la communication, de l'observation, de l'intervention, de la régulation;
7. Avoir une maîtrise théorique et pratique des aspects affectifs et relationnels de l'apprentissage;
8. Savoir qu'il faut souvent sortir du registre proprement pédagogique pour comprendre et intervenir efficacement;
9. Savoir tenir compte des rythmes des élèves plus que de la planification explicite;

10. Être convaincu que les élèves sont tous différents et que ce qui convient pour l'un ne fonctionnera pas nécessairement pour l'autre;
11. Avoir une réflexion spécifique sur l'échec scolaire, les différences personnelles et culturelles;
12. Disposer de bases théoriques en psychologie du développement et de l'apprentissage;
13. Participer à une culture (travail d'équipe, formation continue, animation, autonomie) qui va dans le sens d'une forte professionnalisation, d'une maîtrise du changement;
14. Avoir l'habitude de prendre en considération les dynamiques et les résistances familiales et de traiter avec les parents comme des personnes complexes plutôt que comme les responsables d'un élève.

Dans l'article « Vivre la différenciation au quotidien », trois principes liés à l'apprentissage et à l'évaluation dans la pédagogie différenciée ressortent clairement. Nous les abordons ci-dessous.

L'évaluation et l'apprentissage sont inséparables

L'évaluation est continue et diagnostique. Elle a pour objet d'informer l'enseignante ou l'enseignant sur le degré de maîtrise des élèves par rapport aux compétences visées, leurs centres d'intérêt et leur profil d'apprentissage. Il est donc naturel de ne pas voir l'évaluation comme une opération qui vient à la fin d'une unité, d'un chapitre. L'évaluation est plutôt considérée par l'enseignante ou l'enseignant comme un moyen de comprendre aujourd'hui ce qu'il lui faut modifier ou adapter en tenant compte des situations d'apprentissage du lendemain. L'information obtenue vient à la fois du travail observé dans de petits groupes ou chez quelques élèves, des échanges avec l'ensemble de la classe, des journaux de bord des élèves ou de leur portfolio, des inventaires d'habiletés, du travail personnel à la maison, de l'opinion

d'un élève ou des sondages d'opinion. Cette évaluation a toujours pour objet le soutien de l'élève plutôt que le pointage de ses erreurs.

L'enseignante ou l'enseignant modifie les contenus, les processus, les productions

Les contenus sont ce que l'enseignante ou l'enseignant veut que les élèves apprennent, c'est son intention. Ce sont aussi les compétences et les stratégies avec lesquelles l'élève s'approprie l'apprentissage.

Les processus décrivent les activités d'apprentissage propres à assurer l'utilisation des habiletés significatives pour l'assimilation d'apprentissages essentiels et le développement des compétences.

Les productions sont le moyen avec lequel l'élève démontre ce qu'il a appris.

L'enseignant ou l'enseignante adopte les contenus ou les processus ou encore les productions en corrélation avec le degré de maîtrise ou les centres d'intérêt ou bien les profils d'apprentissage de chaque élève, et ce, à n'importe quel point de son enseignement.

Dans la classe différenciée, les connaissances et les habiletés essentielles constituent un but pour tous les élèves. L'enseignante ou l'enseignant essaie constamment de comprendre ce dont chaque élève a besoin pour apprendre mieux et de façon plus efficace et tente de proposer diverses méthodes pour y parvenir.

L'enseignante ou l'enseignant et les élèves sont des collaborateurs dans l'apprentissage et dans l'évaluation

L'enseignante ou l'enseignant est l'architecte de l'apprentissage. Cependant, les élèves doivent l'assister dans la construction de cet apprentissage. Son travail d'architecture consiste à :

- savoir quels sont les savoirs essentiels à développer;
- diagnostiquer les besoins de chacun et sa progression;

- donner la bonne orientation par des adaptations ou des modifications à la planification des apprentissages;
- varier les approches pédagogiques dans une diversité de voies;
- assurer un fonctionnement harmonieux de la classe;
- utiliser le temps de façon astucieuse.

Les élèves assistent l'enseignante ou l'enseignant dans ce travail de construction des savoirs :

- en l'aidant dans sa tâche de diagnostic en fournissant l'information appropriée sur l'état de leurs apprentissages;
- en élaborant les règles de la classe;
- en participant à la gestion de la classe;
- en apprenant à utiliser le temps comme une ressource de valeur;
- en informant l'enseignante ou l'enseignant quand les activités sont trop difficiles ou trop faciles, quand l'apprentissage est intéressant ou qu'il ne l'est pas, quand ils ont besoin d'aide ou bien quand ils préfèrent travailler seuls.

Tous ensemble, enseignante ou enseignant et élèves, ils planifient les tâches, définissent les buts, gèrent les progressions, analysent les succès et les échecs, cherchent à multiplier les réussites et apprennent de leurs erreurs. De son côté, l'enseignante ou l'enseignant coordonne le temps, l'espace et le matériel, sans oublier les activités. Son efficacité accroît chez les élèves le désir de devenir plus habiles à s'aider les uns les autres et d'atteindre, d'eux-mêmes, les buts définis pour le groupe et pour chacun d'eux.

En fait, la pratique de la pédagogie différenciée sert à contrer principalement les deux réactions suivantes, présentes à l'heure actuelle tant au primaire qu'au secondaire :

- Nous ne pouvons apprendre une notion qui nous est inaccessible parce que nous ne la comprenons pas;

LES DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION



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

- Nous ne pouvons apprendre quand nous sommes démotivés par des cours qui sont trop difficiles ou trop faibles.

Il est alors possible de les remplacer par les suivantes :

- Nous apprenons avec plus d'enthousiasme les éléments qui sont liés à nos centres d'intérêt;
- Nous apprenons de façon plus efficace si nous avons déjà une certaine expérience;
- Nous apprenons beaucoup mieux si nous acquérons des connaissances et si nous pouvons en exprimer notre compréhension selon nos propres modes d'apprentissage.

Conclusion

Deux grands principes sont ainsi à retenir pour une pratique efficace de la différenciation.

Pratiquer une évaluation au service de l'élève

L'enseignante ou l'enseignant doit modifier, si ce n'est déjà fait, sa conception de l'évaluation. L'évaluation formative est avant tout au service de l'élève pour lui permettre de prendre conscience de sa propre façon d'apprendre, de ses progrès et de ses difficultés. Grâce à elle, l'élève peut réguler ses apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant, pour sa part, s'en sert pour vérifier l'état du développement des compétences de chacun de ses élèves et apporte ensuite les adaptations nécessaires en vue de faire progresser l'ensemble de son groupe. La régulation n'est donc pas dissociée de la différenciation. Au contraire, pour différencier,

l'enseignante ou l'enseignant doit réguler ses interventions. Et pour réguler, il lui faut apprendre à observer et à questionner.

Parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps

Le cadre de référence en matière d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec accorde deux fonctions à l'évaluation, soit celle de l'aide à l'apprentissage et celle de la reconnaissance des compétences. La première, qui est en vigueur actuellement, est donc au service de l'élève et elle est axée sur sa progression.

L'organisation en cycles d'apprentissage permet aussi aux enseignantes et aux enseignants de faire participer davantage leurs élèves à la démarche évaluative, car le temps le permet alors. Finalement, pourquoi ne pas différencier les modes d'évaluation? Pour certains, ce sera un article pour le journal de l'école; pour d'autres, une présentation théâtrale; et pour ceux qui sont plus manuels, une maquette. Qui a dit qu'il n'existait qu'une façon de présenter ce que l'élève a appris?

Et pourquoi ne pas discuter avec les élèves des différents moyens d'évaluer la construction de leurs nouveaux savoirs?

M^{me} Nicole Tardif est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

Vous trouverez la liste complète des références bibliographiques dans le dossier Internet.