



SYNERGY AND ENVIRONMENT TO
EMPOWER DECENTRALISED SCHOOLS

GREEN·S.E.E.D.S

BOÎTE À OUTILS GREEN S.E.E.D.S.

MODULE 2

Seeds pour l'enseignement

UNITÉ I

Méthodologies
d'enseignement-apprentissage
pour la diversité



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

RESPONSABLE DE LA PRODUCTION INTELLECTUELLE N°1 « BOÎTE À OUTILS GREEN

S.E.E.D.S. » Ángeles Parrilla Latas (Université de Vigo, ES)

AUTEURS

CIES-UVigo, ES

Ángeles Parrilla Latas | Manuela Raposo Rivas | Esther Martínez Figueira | Silvia Sierra Martínez | Almudena Alonso Ferreiro | María Zabalza Cerdeiriña | Isabel Fernández-Menor | Adoración de la Fuente Fernández

SYNTHESIS CENTER FOR RESEARCH AND EDUCATION LTD, CY

RESPONSABLE DES ACTIVITÉS DE FORMATION ET DES TESTS SUR LA «BOÎTE À OUTILS GREEN S.E.E.D.S.»

Giulia Benvenuto (IC Bosco Chiesanuova, IT) | Alice Dalle (Région autonome Vallée d'Aoste / Regione Autonoma Valle d'Aosta, IT) | Golfo Kateva (Synthesis Center, CY) | Noemi Nieto Blanco (Université de Vigo, ES), Miljenka Padovan Bogdanović (Srednja Skola Vela Luka, HR) | Eftychia Vlysidou (Diefthinsi Deferovathmias Ekpedefsis Chiou, GR).

PROJET - GREEN S.E.E.D.S. - Synergy and Environment to Empower Decentralised Schools, www.greenseeds.eu

COORDINATEUR DE PROJET - Maria Carla Italia (Glocal Factory, IT)

PARTENARIAT DE PROJET

Ce document est l'une des 15 unités de la «Boîte à outils GREEN S.E.E.D.S.», la Production intellectuelle n°1 du projet du même nom, mené par l'Université de Vigo et réalisé avec le soutien de tous les partenaires, avec une référence particulière à la formation sur les contenus de la boîte à outils, qui ont également été testés. Les Unités ont été développées de septembre 2019 à fin janvier 2020. La formation suivante, en deux étapes, a duré jusqu'à la fin du mois de juin 2020:

1. Formation du responsable national (5-6.03.2020)
2. Formation des enseignants au niveau local (1.04.2020 - 31.06.2020)

COMMENT CITER CE DOCUMENT - CIES-UVIGO, Unité 1- Méthodologies d'enseignement-apprentissage pour la diversité, Module 2 - Seeds pour l'enseignement, «Boîte à outils GREEN S.E.E.D.S.», projet GREEN S.E.E.D.S. - Synergy and Environment to Empower Decentralised Schools, 2020. VERSION EN LANGUE FRANÇAISE : Giuseppe Vanazzi (Région autonome Vallée d'Aoste/Regione Autonoma Valle d'Aosta, IT)



Universida de Vigo



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

UNITÉ 2.1

ENSEIGNER LES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT. APPRENTISSAGE QUI RECONNAISSENT ET CÉLÈBRENT LA DIVERSITÉ

Les méthodes qui ont succès en permanence dans des cadres formels d'éducation... remontent aux types de situations qui provoquent la réflexion en dehors de l'école, dans la vie ordinaire. Ils donnent aux élèves quelque chose à faire, pas quelque chose à apprendre ; et l'action de faire est d'une telle nature à demander la pensée, ou le fait de noter intentionnellement des connexions ; l'apprentissage en résulte naturellement (Dewey 1944, p. 154).

Nous sommes habitués à utiliser des modèles statistiques pour définir ce qu'est « normal » dans notre vie de tous les jours. En conséquence, la différence et la diversité sont définies par leur exception et leur marginalité. Néanmoins, les études sociologiques et éducatives critiquent cette idée de normalité statistique parce qu'elle aliène les gens, impose l'uniformité et nie ce qui nous rend humains, qui est la diversité. Il n'y a pas deux personnes identiques (diversité interindividuelle), bien qu'il y ait souvent des similitudes significatives. Nous ne

La façon dont un enseignant planifie le processus d'enseignement et d'apprentissage dépend de la façon dont il voit et conçoit ces différences. La diversité est ignorée lorsque la

La diversité, cependant, ne doit pas seulement être reconnue ; comme l'ont

sommes pas non plus la même personne tout au long de notre vie (diversité intra-individuelle) ; nous sommes vraiment différents lorsque nous avons 2, 14 ou 61 ans. Cela se produit également dans le domaine de l'éducation. Il n'y a pas de classes ou de groupes composés d'élèves homogènes. Bien qu'ils puissent partager une salle de classe et être au même niveau, les élèves sont différents en termes d'attitude, de style d'apprentissage, d'attentes, etc. Comme dans tout contexte social, les classes sont des espaces divers.

planification est basée sur un élève « idéal » ou « typique ». Au contraire, la diversité est reconnue lorsque la planification est adaptée aux différences entre les élèves en termes de caractéristiques et de besoins.

souligné de nombreux auteurs dans le domaine de l'éducation inclusive, elle doit également être célébrée (Ainscow



et Messiou, 2016). La diversité inhérente à chaque classe offre des avantages significatifs en termes d'apprentissage des élèves.

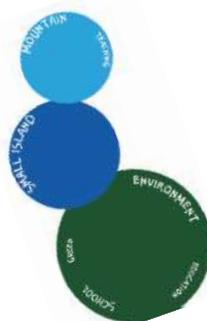
Dans le cas des classes situées dans des contextes ruraux, isolés ou de petite

L'hétérogénéité en soi n'est pas bénéfique. Pour que la diversité et les différences entre les élèves soient bénéfiques en ce qui concerne l'apprentissage, les enseignants doivent promouvoir l'interaction entre les élèves d'âges différents, les évaluer et développer des stratégies d'enseignement basées sur ces différences afin de favoriser un apprentissage significatif, collaboratif et inclusif. Cette unité d'enseignement aborde cela en présentant la nécessité de répondre à la diversité en se diversifiant, en optant pour des stratégies pédagogiques qui voient la classe comme un espace

taille, cette diversité est encore plus notable, car il est courant que la même classe comporte des niveaux d'enseignement différents et souvent multigrades ou multiniveaux.

d'enseignement-apprentissage où il existe une diversité d'élèves, de niveaux et de méthodes d'apprentissage.

Dans cette unité, nous présenterons et passerons en revue trois stratégies d'enseignement qui ont été utilisées avec succès dans des contextes de diversité. Elles acceptent la nécessité de promouvoir un apprentissage actif et participatif. Ces stratégies sont conçues pour travailler avec des élèves diversifiés, sur la base de l'idée que les différences entre les élèves enrichissent l'apprentissage. Les stratégies à examiner sont l'apprentissage coopératif, les tutoriels entre égaux et l'apprentissage par projet.



2.1. Quelles stratégies d'enseignement diversifient l'enseignement?

2.1.1. APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Il est lundi et un enseignant d'une classe multigrade commence le cours en demandant:

« *Est-ce que quelqu'un a vu le match de football hier ?* ». La plupart des élèves lèvent la main. C'était l'un de ceux pour les livres d'histoire, disent les experts parmi eux. Tout le monde convient que c'était un régal pour les yeux. Après une analyse générale, ils commencent à évaluer certaines actions. Sur la base de la conversation entre élèves, l'enseignant propose une simulation :

Les élèves regardent différentes actions et commentent les rôles des footballeurs impliqués. Il devient clair que le résultat des différentes actions dépend des joueurs qui, dans un mode coordonné, jouent des rôles différents, en se passant le ballon de l'un à l'autre, pour aller vers le but. Dans ce processus, le rôle de chacun d'entre eux est différent, selon sa position (attaquant, milieu de terrain, gardien de but, etc.). La meilleure contribution d'un joueur ne s'obtient pas dans l'isolement ; c'est le résultat de la participation avec ses coéquipiers. Lorsque cette analyse est terminée, l'enseignant explique aux élèves les avantages de travailler en groupes hétérogènes et leur dit qu'ils vont utiliser des stratégies de travail très similaires à celles qu'ils viennent de regarder dans la vidéo pour l'activité à venir.

Les groupes coopératifs sont des stratégies d'enseignement-apprentissage qui créent une structure d'apprentissage et une dynamique de groupe permettant non seulement de partager l'acquisition de connaissances, mais aussi d'être le fruit de l'interaction et de la coopération entre pairs (Kagan, 1994).

L'apprentissage coopératif repose sur deux présuppositions fondamentales:

◆ Premièrement, sur le fait que l'apprentissage nécessite une

participation directe et active des élèves. Personne ne peut apprendre pour quelqu'un d'autre. Dans tous les cas, cela peut aider à l'apprentissage, mais vous pouvez être un apprenant suppléant.

◆ Deuxièmement, la coopération et l'aide mutuelles, si elles sont menées correctement, permettent d'atteindre des objectifs d'apprentissage plus élevés; cela nous permet d'apprendre plus et mieux.

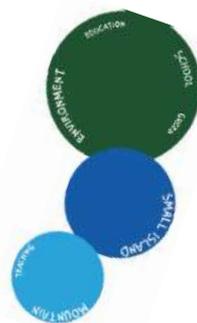
La discussion de groupe, et le conflit cognitif, qui se produit lorsque deux points de vue différents ou opposés s'affrontent non seulement nous permettent d'apprendre de nouvelles choses sur les autres, mais elle corrige, consolide et réaffirme ce qui a déjà été appris. Le conflit cognitif est un phénomène psychologique défini par le contraste provoqué par l'incompatibilité entre les préconceptions et significations antérieures d'un élève en relation avec un fait, un concept, une procédure, etc. et les nouvelles significations apportées par le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, le conflit cognitif devient un facteur fondamental pour rendre l'apprentissage plus dynamique. Pour qu'un groupe coopératif fonctionne, au moins les éléments suivants doivent être inclus (Kagan, 1994):

1. Le passage d'une structure de récompense compétitive à une structure coopérative. Cette expression fait référence aux conséquences pour la réussite des élèves du fait de se baser sur ce que font les autres. Dans un envi-

ronnement d'apprentissage compétitif, la réussite des élèves dépend du fait de faire mieux que leurs pairs. Le contraire est vrai pour l'apprentissage coopératif, dans lequel la réussite des élèves est mutuellement bénéfique. Enfin, des structures de récompense individualisées sont accordées lorsque la réussite des élèves est totalement indépendante de celle de leurs pairs.

2. Le passage d'une structure basée sur le travail individuel à une structure basée sur l'interaction des élèves dans de petits groupes.
3. Le passage d'une structure dans laquelle l'autorité est centralisée chez l'enseignant à une structure dans laquelle l'autorité appartient à la classe.

Cependant, lorsque l'on travaille en groupe, on confond souvent la manière la plus traditionnelle de travailler ensemble avec la proposition d'équipes d'apprentissage coopératif. La différence entre les deux est néanmoins notable, comme on le verra ci-dessous.



ÉQUIPE D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	ÉQUIPE D'APPRENTISSAGE TRADITIONNELLE
Interdépendance positive	Pas d'interdépendance positive
Responsabilité personnelle	Responsabilité personnelle non assurée
Capacités coopératives enseignées directement	Les capacités coopératives travaillées spontanément
<i>Leadership</i> partagée et répartition de responsabilités	<i>Leadership</i> imposée. Responsabilités non nécessairement réparties
Chaque membre contribue au succès de son équipe	Le succès de l'équipe dépend parfois de la contribution d'un seul ou quelques-uns de ses membres
Observation et retour d'expérience par le formateur dans le groupe, qui travaille en coopération au sein de la classe	Le formateur ne suit pas, ou ne suit qu'occasionnellement, le développement du travail de groupe
L'équipe revoit son fonctionnement et propose des objectifs d'amélioration	L'équipe n'évalue pas systématiquement si cela fonctionne

2.1.2. TUTORAT PAR LES PAIRS

L'enseignant a remarqué qu'après avoir expliqué les pronoms personnels, certains élèves ont des lacunes quant à eux et à leur utilisation. Ils comprennent qu'il s'agit d'un sujet complexe qui est fondamental pour l'apprentissage des élèves. Au lieu de répéter l'explication, ils suggèrent ce qui suit:

«Nous allons passer un peu plus de temps sur les pronoms personnels. Vous allez maintenant travailler par deux. L'un de vous sera le professeur et l'autre l'élève. L'enseignant doit expliquer, en utilisant d'autres mots et d'autres exemples, ce que sont les pronoms et comment les utiliser. Le camarade de classe jouant le rôle d'élève peut poser à son partenaire, l'enseignant, toute question qu'il pourrait avoir sur le sujet». Après cela, l'enseignant affecte les élèves à leurs partenaires et l'activité commence.



La stratégie utilisée par l'enseignant dans cet exemple est le **tutorat** par les pairs. Il s'est appuyé sur ses propres élèves pour approfondir le sujet enseigné. Avec cette technique, certains élèves aident les autres. La relation établie entre les partenaires est complémentaire et asymétrique. Elle est basée sur les différences entre eux. L'enseignant avait décidé au préalable la composition des paires, dans le but de jumeler les élèves ayant une solide base de connaissances sur le sujet avec ceux qui ne l'ont pas.

Ce sont précisément les classes multigrades qui accueillent souvent des élèves d'âges différents, et donc à différents niveaux de maturité et de développement cognitif, ainsi qu'un large éventail de connaissances ; cela donne aux élèves l'occasion d'apprendre les uns aux autres.

Le tutorat par les pairs est une variété d'apprentissage coopératif basé sur la création de paires d'élèves avec une relation asymétrique et un objectif commun, partagé et connu. Cette stratégie vise à s'adapter aux différences individuelles en établissant une relation didactique entre les participants. L'un des élèves joue le rôle d'enseignant et l'autre celui d'élève. L'enseignant enseigne et l'élève apprend (les deux fonctions peuvent être commutées) ; cette relation est normalement guidée par le formateur (Topping, 2015).

De nombreuses capacités sont mises à profit par le tutorat entre les pairs. Non seulement cela résout un problème d'apprentissage, mais cela renforce également l'interaction sociale. Les élèves bénéficient de cette relation. L'élève-enseignant élargit encore ses connaissances sur le sujet, tout en travaillant sur les compétences de communication et d'organisation, entre autres. L'élève jouant le rôle d'élève reçoit une attention individualisée visant à dissiper les doutes qu'il peut avoir sur le sujet. Les avantages pour l'élève-enseignant peuvent être résumés comme suit:

- ◆ Une augmentation de l'implication, de la responsabilité et de l'estime de soi;
- ◆ Un meilleur contrôle des contenus et des tâches, et une meilleure organisation de ce qu'il sait pour pouvoir le transmettre;
- ◆ Une prise de conscience de ses propres lacunes et erreurs d'apprentissage et de la capacité de détecter et de corriger celles de son partenaire;
- ◆ Une amélioration de ses capacités psychosociales et d'interaction.

Pour l'élève, les bénéfices sont centrés sur :

- Une amélioration académique (augmentation du temps d'étude, de la motivation et de l'assiduité) ;
 - Un meilleur ajustement psychologique (diminution de l'anxiété, de la dépression et du stress).
-

Que faut-il considérer lors de l'organisation du tutorat par les pairs ?

Il a été démontré que pour que les sessions de tutorat par les pairs réussissent, les conditions suivantes doivent être remplies:

1. Chaque session doit être très structurée, ce qui implique de devoir expliquer clairement le contenu et les étapes à suivre ;
2. Le contenu du didacticiel doit découler de ce sur quoi on travaille en classe ; en d'autres termes, ils doivent être directement liés ;
3. Il faut s'assurer que chaque contenu et chaque capacité ont été appris avant de passer aux suivants ;
4. Les séances doivent être courtes (environ une demi-heure) et se poursuivre.

2.1. 3. APPRENTISSAGE PAR PROJET

Aujourd'hui, l'enseignant arrive en classe et dit:

«Sur la base de ce que nous avons étudié sur la culture de notre environnement, vous devrez faire un projet de groupe. Le moment est venu pour chaque groupe de décider sur quel sujet il souhaite travailler. Vous devrez faire des recherches en dehors de la classe, dans d'autres livres, en interrogeant des professionnels, en observant, etc. Le projet doit être rédigé dans un dossier avec des photos d'accompagnement. Enfin, vous devrez défendre ce projet en public, en le présentant au reste de la classe».

À travers des projets de travail, l'enseignant permet à chaque groupe d'adapter le contenu à ses intérêts et de gérer lui-même ce qu'il va faire et comment il va le faire. Les projets permettent également aux groupes d'être mixtes et multi-niveaux. Ainsi, chaque projet suivra un parcours différent, en fonction de l'approche de chaque groupe et de ses besoins. L'une des méthodologies participatives actives qui peuvent être utilisées pour renforcer

les avantages pédagogiques dans les classes avec des élèves de différents niveaux est l'apprentissage par projet (ABP en espagnol). Les racines de cette approche se trouvent dans l'approche constructiviste de psychologues et d'éducateurs tels que Vygotsky, Piaget, Bruner, Kilpatrick ou Dewey. L'apprentissage par projet est une méthode de travail et



d'apprentissage holistique, systématique, réflexive et métacognitive basée sur une question ou un défi. Cela signifie effectuer un groupe d'activités axées sur la résolution de ladite question, problème ou défi, impliquant l'élève dans la conception et la planification du processus d'apprentissage, la prise de décision et dans le développement des processus d'enquête, d'exploration et de recherche (Duch, Groh et Allen, 2001). En même temps, il favorise le travail autonome, impliquant la création d'un produit final qui est présenté aux camarades de classe et à l'enseignant.

2.2. Comment pouvons-nous le mettre en pratique ?

L'apprentissage par projet est une ressource méthodologique qui implique des changements organisationnels dans la classe ainsi que la prise de décisions importantes dans le domaine de la

planification. Chaque projet suit un chemin distinct et est planifié en fonction des intérêts, des connaissances antérieures et des expériences des élèves.

Los Olivos est une école unitaire rurale qui effectue un travail basé sur des projets. Tout le monde participe, à partir des plus jeunes élèves (âgés de trois ans) jusqu'aux parents, et d'autres membres de la communauté éducative.

Une assemblée s'est tenue dans le but de choisir les projets, les problèmes ou les défis à aborder étant sélectionnés par un vote. Les élèves pensent et réfléchissent aux sujets sur lesquels ils voudraient travailler les deux jours avant l'assemblée. Ces idées sont ajoutées à un tableau noir commun afin qu'elles puissent être partagées avec ses camarades de classe et afin que tout le monde puisse commencer à y penser.

Lors de l'assemblée, chaque élève qui le souhaite peut présenter ses idées, en indiquant les raisons pour lesquelles sa proposition devrait être votée et en indiquant ce qu'elle peut offrir aux élèves de différents niveaux de la classe.

Normalement, une série d'étapes est suivie; ce n'est pas une bonne idée d'être rigide avec ceci:

1. Sélectionner un sujet qui doit être abordé uniquement par les élèves ou par le biais de suggestions de l'enseignant. Il est recommandé de commencer par la présentation d'une simple question (Quand est-ce la lumière électrique est arrivée dans les villes ? par exemple) qui implique un défi, l'interconnexion des diverses disciplines (physique, sciences sociales, art, littérature, etc.), et le travail créatif et



collaboratif des élèves.

- 2 Identifier ce que les élèves savent sur le sujet: que savent les élèves sur le sujet choisi ?
- 3 Identifier ce sur quoi les élèves doivent travailler: que voulons-nous savoir sur ce sujet ?
- 4 Commencer à collecter des informations sur le sujet: les élèves commencent à rechercher des informations pour résoudre le « problème-défi » en question.
- 5 Commencer à synthétiser ce qui a été appris. Créer un index de travail ou une carte conceptuelle de ce qui a été appris et comment. Il est également possible de créer une carte de contenu, rendant ce qui a été appris accessible à tous.
- 6 Communiquer cette information à travers une variété de méthodes et en créant des produits basés sur le travail. La fin du projet peut être le moment de différentes activités, telles que des discussions entre familles et élèves, la projection d'une vidéo, ou encore l'exposition de l'œuvre et des peintures murales créées pendant le projet, etc.
- 7 Évaluer l'ensemble du processus.

FAITES-LE DANS VOTRE SALLE DE CLASSE

Si les trois stratégies vues ci-dessus sont sans aucun doute très bénéfiques, elles présentent également des difficultés tant pour les élèves que pour les enseignants sur lesquelles il convient de réfléchir. La diversification de la classe signifie sortir de sa zone de confort et adopter un esprit d'enquête et de critique vis-à-vis de la réalité elle-même et de l'activité professionnelle.

Les stratégies examinées signifient que les enseignants doivent changer la façon dont leurs classes sont contrôlées. Certains enseignants estiment qu'ils ont moins de contrôle en classe et que le temps nécessaire est plus long lorsque

les méthodologies traditionnelles sont utilisées. De plus, les élèves qui utilisent ces stratégies peuvent présenter des difficultés lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs, accèdent et créent des informations, et avec la gestion du temps.

Réfléchissez aux trois stratégies proposées et réfléchissez à la manière dont elles pourraient être utilisées dans votre classe. Est-ce que l'une d'entre elles vous serait utile en tant que professeur ? Pourquoi ? Pouvez-vous faire une carte indiquant les avantages et les inconvénients de celles-ci dans le contexte de votre propre situation?



RÉFÉRENCES

Ainscow, M. & Messiou, K. (2016). *Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity*. School Effectiveness and School Improvement. 27, 1, p. 45-61.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.

Duch, B. J., Groh, S. E, & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus.

Kagan S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.

Topping, K. (2015). *Peer tutoring: old method, new developments*. Childhood and Learning. Journal for the Study of Education and Development, Vol. 38, No. 1, 1–29.

POUR EN SAVOIR PLUS

ANGLAIS

Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ESPAGNOL

Bustos, A. (2008). *Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. Revista de educación, 352, pp. 353-378.

Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union