



Mise en contexte

- Classe de quatorze élèves de première année;
- Plus de la moitié des élèves ont des difficultés d'apprentissage, et ce, surtout en français (écriture et lecture), mais aussi en mathématique;
- Trois élèves sont en reprise (avec plan d'intervention pour des difficultés d'apprentissage).

Problématique

L'inclusion scolaire est définie comme « la création d'un tout où chacun est inclus dès le départ » (Tremblay, 2012, p.39). Ainsi, les classes sont de plus en plus hétérogènes, ce qui nécessite des pratiques pédagogiques adaptées à chacun. La différenciation pédagogique permet donc d'analyser et d'ajuster « sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier » (Guay, 2006). De ce fait, j'ai choisi d'expérimenter avec la formation de sous-groupes « pour lesquels des adaptations et de la flexibilité seront apportées. Ces ajustements peuvent toucher l'organisation structurelle de la classe, les processus d'enseignement et d'apprentissage, les approches et les aides méthodologiques ou les rythmes d'apprentissage » (Gillig, 2001).

Comment mettre en place des sous-groupes afin de subvenir aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage ?

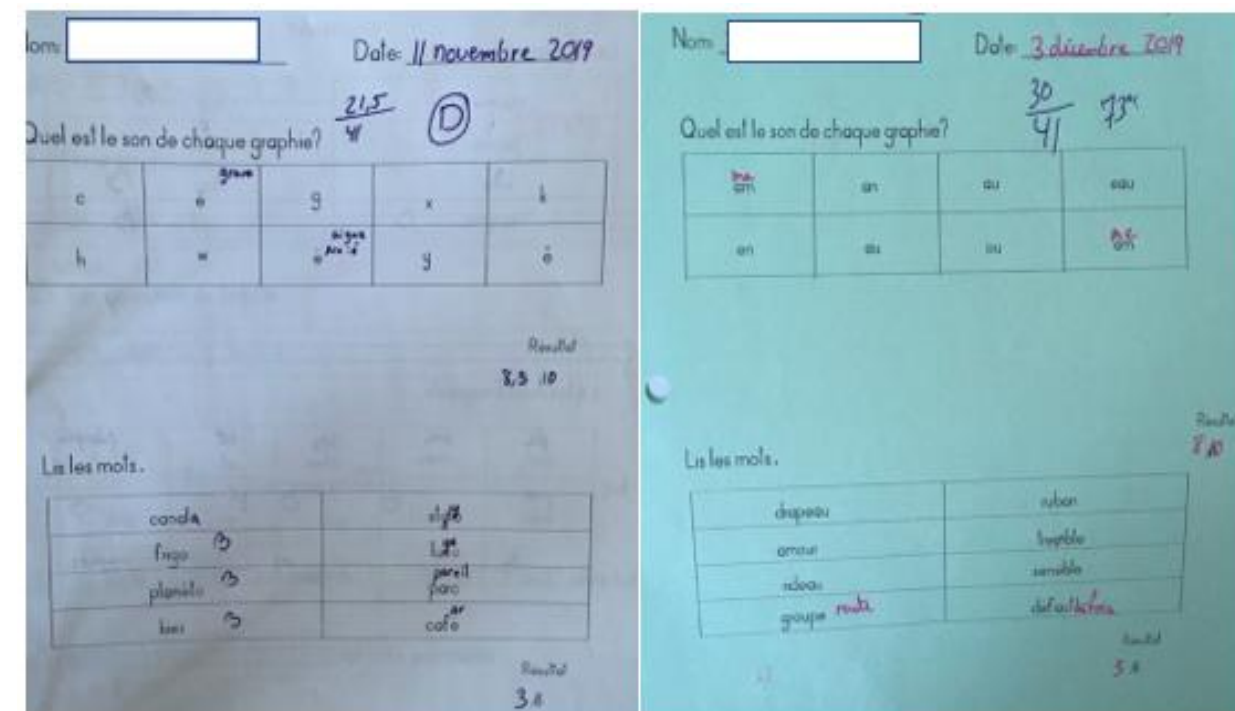
Cadre d'analyse et analyse des traces

Tout d'abord, les **dépistages** m'ont permis de déterminer quels étaient les besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur suggère d'utiliser les dépistages afin de « dresser le portrait de la classe », de « **repérer les élèves qui ont besoin de soutien** » et de « former des sous-groupes d'élèves ayant des besoins semblables » (MEES, 2017). Au fil des mois, d'autres dépistages ont été réalisés afin de recueillir des traces de la progression des élèves et de réévaluer leurs besoins.

Après avoir fait une liste d'observation des enfants et de leurs besoins, j'ai formé des **sous-groupes de trois à cinq élèves** regroupés « sur la base de besoins similaires » (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016). Cette façon de faire est tirée du niveau deux du modèle de *Réponse à l'intervention*, qui offre une aide plus particulière à environ 15% des élèves de la classe (MEES, 2017). Je voyais chacun des sous-groupes en moyenne trois fois par semaine afin de **retravailler certaines notions**, sans toutefois tomber dans la redondance. Pour cette raison, j'ai choisi de proposer des jeux (*Candy Land des sons*), des activités plus ludiques, des stratégies d'enseignement variées ainsi que la reprise d'activités moins bien comprises en classe (en ajoutant de la manipulation ou des explications supplémentaires).

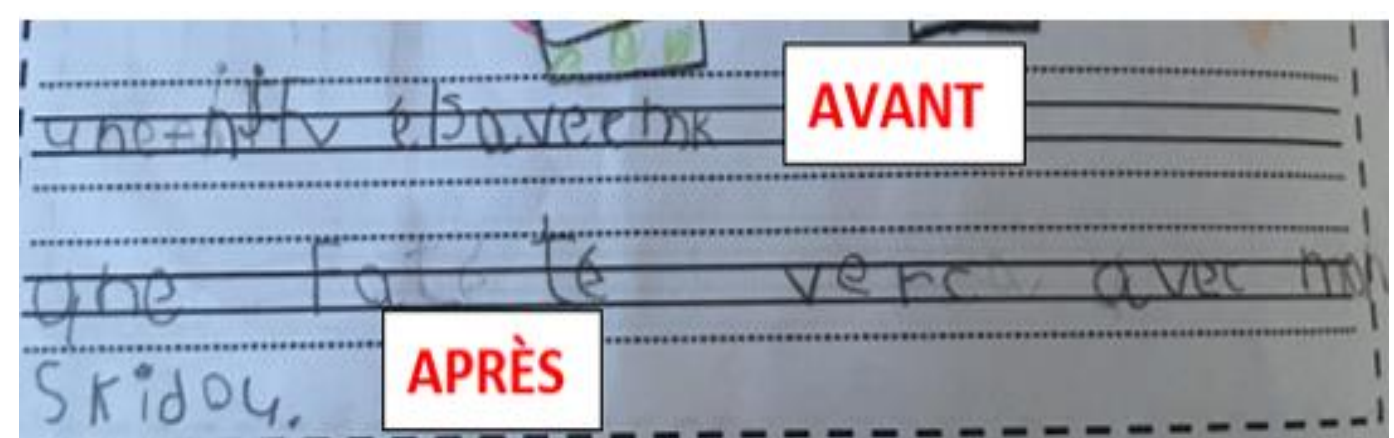
Dans le but d'assurer un suivi de la progression des élèves en difficulté, Murawski et Scott (2016, p.24) suggèrent aussi d'enseigner « certaines habiletés et stratégies de façon explicite ». J'ai donc misé sur le **modelage** ainsi que la **pratique guidée**, pour ensuite mener les élèves à une pratique plus autonome qui me permettait d'évaluer leur progression. Je pouvais aussi donner des **rétroactions immédiates** aux enfants, ce qui leur permettait de mieux comprendre et de se corriger.

Mes **observations**, combinées avec les résultats des exercices, des examens et des dépistages faits en classe, m'ont ensuite permis de **réévaluer les besoins** des enfants. De ce fait, j'ai modifié certains sous-groupes en y retirant des élèves qui n'avaient plus besoin d'une aide si intensive, ou au contraire, en y ajoutant des enfants. Ce type d'intervention ciblée est souvent **temporaire**, car les difficultés peuvent être résolues assez rapidement grâce aux ajustements apportés par l'enseignant (CTREQ, 2017). Ainsi, il importe de faire une **réévaluation fréquente** des besoins des élèves, afin de s'adapter aux différents changements et d'apporter les modifications appropriées (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016).



Exemples de dépistages permettant de voir la progression d'un élève en lecture. L'élève devait alors lire les lettres, les sons et les mots. Les résultats permettent de voir une amélioration, mais aussi les difficultés qui demeurent afin de les travailler en sous-groupe.

Activités ludiques permettant de retravailler les mots d'orthographe vus pendant la semaine dans le cadre d'un sous-groupe visant l'écriture.



Avant: Activité d'écriture réalisée individuellement.
Après: En sous-groupe, réécriture de la phrase en pratique guidée suite à un modelage de ma part.

Mes observations en écriture (en haut) et en lecture (en bas). Pour l'écriture, je notais la façon dont l'élève écrivait le mot d'orthographe. Pour la lecture, je faisais un X à côté des mots que l'élève ne réussissait pas à lire. Ces observations m'ont permis de voir le progrès des élèves de façon concrète, en plus de vérifier quelles stratégies d'enseignement étaient les plus efficaces (ce qui différait d'un enfant à l'autre).

Mots d'orthographe	28 nov
ami	ami
amie	amie
avoir	avoir
aimer	aimer
aile	aile
avec	avec

	7 nov	17 nov	18 nov
dans		X	X
à			
avec		X	
bon			
bonne			
matin	X		
faire		X	X
rat			

Résultats

- Les élèves étaient **concentrés et attentifs**, surtout lorsque l'apprentissage était réalisé sous une forme plus ludique.
- Après quelques semaines seulement, j'ai pu modifier certains sous-groupes, car des élèves n'avaient déjà plus besoin de ce type de soutien vu leurs **progrès rapides**.
- À la fin du projet, **les résultats scolaires avaient augmenté pour la majorité des enfants** participant aux sous-groupes.
- Malgré tout, pour un ou deux élèves, il n'y a pas eu beaucoup d'amélioration quant à leurs résultats scolaires. Je crois qu'ils auraient pu bénéficier de plus de temps en sous-groupe, or mon projet s'est terminé en même temps que mon stage.

Conclusion

En somme, je crois que la façon dont les sous-groupes ont été mis en place dans ma classe de stage a permis de réellement subvenir aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Au final, je constate que les dépistages ainsi que la réévaluation des besoins sont des éléments essentiels dans la mise en place de sous-groupes. Toutefois, j'aurais aimé avoir plus de temps pour voir les résultats de ce projet à long terme, les effets de la différenciation pédagogique mettant parfois plus de temps à se faire voir.

Bibliographie

- CRTREQ. (2017). *Agir dès les premiers signes*. Repéré à https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/Agir_final_aout2017.pdf
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). *Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire*. Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10274/015_SILE2015_Desrochers_Laplante_Brodeur.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien & approfondissement à l'école : théorie et pratique de la différenciation pédagogique*. Paris : Hachette Éducation.
- Guay, M.-H. (2006, novembre/décembre). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique* (31). Repéré à http://w3.ugo.ca/transition/carte/materiel/vp141_DifferenciationPed.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- Murawski, W. W. et Scott, K.L. (2016). *Les meilleures pratiques pédagogiques au primaire*. Québec : Chenelière Éducation.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire*. Belgique: De Boeck.