



## LANGUES

FRANCE DUBÉ

CATHERINE DORVAL  
LYNE BESSETTE

RUTH PHANEUF

Professeure et chercheure au Département d'éducation et formation spécialisées Orthopédagogues et étudiantes à la maîtrise en éducation  
Université du Québec à Montréal  
dube.france@uqam.ca  
catherinedorval@gmail.com  
bessettel@csdhr.qc.ca  
Directrice d'école  
Commission scolaire des Hautes-Rivières  
Saint-Alexandre  
phaneufr@csdhr.qc.ca

# DÉCLOISONNEMENT ET ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE L'ÉCRITURE : COMBINAISON GAGNANTE POUR FAVORISER LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Cette recherche collaborative a été effectuée dans une école primaire de la Commission scolaire des Hautes-Rivières. Les enseignants et l'orthopédagogue ont différencié les regroupements en utilisant les sous-groupes de besoins combinés à l'enseignement explicite de l'écriture. Différencier au moyen de groupes de besoins ou de projets, plutôt que de stabiliser des groupes/niveaux, est une pratique qui a émergé sous l'impulsion de Meirieu (1989). Les regroupements flexibles associés à l'enseignement explicite ont montré leur efficacité pour développer les compétences en écriture au primaire (Castle et collab., 2005). De plus, l'enseignement explicite, la différenciation et les regroupements flexibles (nommés décroisonnement au Québec) seraient efficaces pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire (Dubé, 2008; 2011).

L'enseignement explicite aurait pour effets l'augmentation du sentiment de compétence, de l'estime de soi, une plus grande responsabilisation et un meilleur engagement de la part de l'élève (Beckman, 2002). Il serait particulièrement efficace auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (Swanson et Hoskyn, 1998; Gauthier, et collab., 2004; Bissonnette et collab., 2010). Rosenshine

(1986) subdivise l'enseignement explicite en sept étapes distinctes, voici la séquence d'enseignement explicite que nous avons employée dans notre étude.

## Enseignement explicite

- 1 Rappeler les buts de l'activité et le niveau de performance attendu;
- 2 Rappeler les connaissances antérieures nécessaires;
- 3 Présenter des exemples et faire une démonstration (**modelage**);
- 4 Poser des questions aux élèves, favoriser l'objectivation chez les élèves;
- 5 Guider les élèves seuls ou en équipes afin qu'ils appliquent les stratégies en **pratique guidée**;
- 6 Donner une rétroaction sur les stratégies employées;
- 7 Effectuer une **pratique autonome** et réviser.

## Objectifs

Cette recherche collaborative visait à favoriser le développement des compétences en écriture des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire et accompagner les enseignants dans une dynamique de concertation pédagogique et de *communauté d'apprentissage professionnelle*.

## Déroulement

En début d'année scolaire, les enseignants de chaque cycle et l'orthopédagogue ont déterminé les besoins d'apprentissage des élèves en écriture. Les élèves ont rédigé un récit (prétest) à partir duquel, selon leurs compétences en écriture, ils ont été assignés à un sous-groupe de besoins. *Les regroupements sont demeurés flexibles afin que les élèves puissent en changer selon leurs progrès et leurs besoins.*

## Modalités du décroisonnement :

- 90 minutes par semaine
- Enseignement explicite et différenciation pédagogique
- Sous-groupes homogènes
- Ratio enseignant-élève réduit : variant de 7-10 élèves (en difficulté) à 15-22 élèves (compétents)
- Orthopédagogue enseigne aux élèves le plus en difficulté

## Situations

### d'enseignement-apprentissage

*Chaque mois, les enseignants du même cycle et l'orthopédagogue se réunissaient afin de planifier des situations d'enseignement-apprentissage explicites.* Ils déterminaient également les modalités de différenciation à apporter aux activités. Les savoirs essentiels ciblés lors du décroisonnement sont :



Les connaissances liées à la phrase

- Les accords dans le groupe du nom : déterminant, nom, adjectif;
- Le recours à la ponctuation : majuscule, point, virgule;
- Accords groupe-sujet/verbe.

Les connaissances liées au texte

- Récit en trois temps, récit en cinq temps;
- Lieux et temps du récit.

Le regroupement des mots de la langue dans le dictionnaire

- Les classes de mots (MELS, 2009).

### Des exemples de situations d'enseignement-apprentissage

Voici trois exemples de situations d'enseignement-apprentissage réalisées.

#### Situations

##### d'enseignement-apprentissage

##### Décloisonnement au 1<sup>er</sup> cycle Classes de mots

- 1 Présentation des activités;
- 2 Rappel des connaissances antérieures;
- 3 Modelage : piger un mot dans un sac → identifier la classe et le placer dans la bonne classe dans l'école des mots (grand carton illustrant l'école des mots avec ses différentes classes);
- 4 En grand groupe, les élèves viennent placer un mot dans la bonne classe à tour de rôle;
- 5 Pratique guidée (en équipe de 2, à leur place) : piger un mot et le placer dans la bonne classe (cartons de couleurs);
- 6 En grand groupe, correction de tous les mots placés, les élèves jouent au miniprof et commentent les choix de leurs pairs;
- 7 Pratique autonome : chaque élève rédige trois phrases et utilise les crayons de couleur pour identifier la classe de chacun des mots.

##### Décloisonnement au 2<sup>e</sup> cycle Schéma du récit en 5 temps

- 1 Présentation des activités;
- 2 Rappel des connaissances antérieures;
- 3 Modelage : lecture d'une histoire qui respecte le schéma du récit en 5 temps. Après la lecture de l'histoire, l'enseignant complète la grille du schéma du récit;
- 4 En grand groupe, à l'aide d'images, création d'une histoire en s'aidant du schéma du récit;
- 5 Pratique guidée (en équipe de 2) : à partir d'images, les élèves créeront une histoire qui respecte le schéma du récit en 5 temps;
- 6 En grand groupe, chacune des équipes présente son histoire aux autres équipes;
- 7 Pratique autonome : rédaction d'un court récit en 5 temps comportant les éléments abordés.

##### Décloisonnement au 3<sup>e</sup> cycle Accords dans le groupe du nom

- 1 Présentation des activités;
- 2 Rappel des connaissances antérieures;
- 3 Modelage : texte avec erreurs, démontrer les procédures de correction collectivement;
- 4 En grand groupe, on poursuit la correction du texte modelé par l'enseignant, cette fois-ci les élèves animent l'activité à tour de rôle;
- 5 Pratique guidée : en utilisant un nouveau texte de 50 mots avec erreurs, les élèves le corrigent en équipes en suivant la procédure de correction;
- 6 Retour en grand groupe portant sur les stratégies et procédures utilisées;
- 7 Pratique autonome : rédaction d'un court récit en respectant la démarche d'autocorrection.

#### Participants

Les participants proviennent tous de la même école (N = 197) et se répartissent ainsi : 39 élèves au premier cycle, 80 au deuxième cycle, 64 au troisième cycle et 14 ayant des troubles de la conduite.

Des récits rédigés en septembre (prétest) et en mai (posttest) ont servi à évaluer la progression des élèves. Pour les comparer, nous avons considéré le nombre d'erreurs et le nombre de mots écrits. Le taux d'erreur employé se calcule comment suit :

$$\frac{ne}{nt} \times 100 = y$$

ne : nombre d'erreurs  
nt : nombre total de mots

#### Résultats

Les sous-groupes sont présentés selon un continuum, le sous-groupe 1 regroupe les élèves qui éprouvent les plus importantes difficultés en écriture tandis que les élèves les plus compétents constituent les sous-groupes 4 et 5.

#### Premier cycle

À la figure 1, la moyenne du taux d'erreur pour les quatre sous-groupes du 1<sup>er</sup> cycle est présentée au prétest et au posttest. Les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture (sous-groupe 1) sont passés d'un taux d'erreur de 56 % à 39 %, ce qui représente une diminution de 17 %.

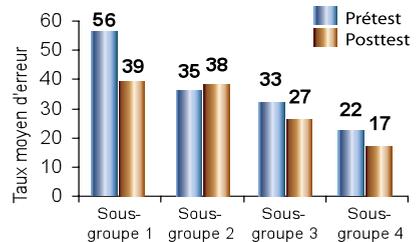


Figure 1 : Taux moyen d'erreur de tous les sous-groupes du 1<sup>er</sup> cycle

La figure 2 montre que les élèves du 1<sup>er</sup> cycle ont rédigé des récits plus longs au posttest, ce qui est particulièrement vrai pour le sous-groupe 4. Les élèves du sous-groupe 1 ont rédigé de courts récits, au prétest comme au posttest, en effectuant toutefois moins d'erreurs au posttest.

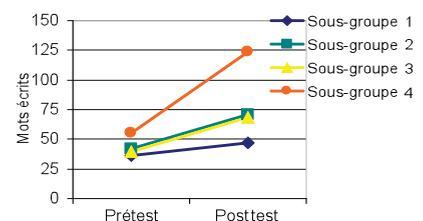


Figure 2 : Moyenne de mots écrits par tous les sous-groupes du 1<sup>er</sup> cycle

Les effets positifs sur la compétence « écrire des textes variés » se manifestent par une baisse du taux moyen d'erreur ainsi qu'une hausse importante du nombre de mots rédigés par les élèves entre le début et la fin du projet. Ces retombées sont particulièrement visibles chez les élèves en difficulté.

### Deuxième cycle

La figure 3 présente la moyenne du taux d'erreur pour les cinq sous-groupes du 2<sup>e</sup> cycle au prétest et au posttest. Cette moyenne est passée de 51 % à 38 % pour le sous-groupe 1, tandis que celle du sous-groupe 2 est passée de 47 % à 33 %.

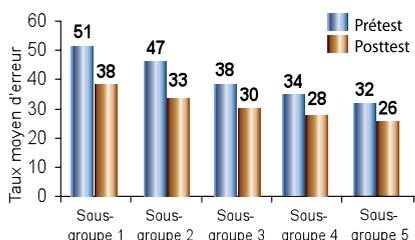


Figure 3 : Taux moyen d'erreur de tous les sous-groupes du 2<sup>e</sup> cycle

La figure 4 montre que les élèves du 2<sup>e</sup> cycle ont rédigé des récits plus longs au posttest. Le sous-groupe 1 a rédigé en moyenne 225 mots au posttest, comparativement à près de 60 au prétest. Cette hausse importante du nombre de mots rédigés est accompagnée d'une diminution du taux moyen d'erreur. Ce sont les élèves en difficulté qui semblent avoir réalisé les meilleurs progrès.

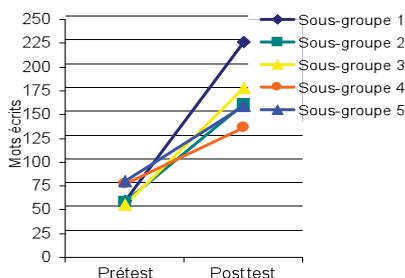


Figure 4 : Moyenne de mots écrits par tous les sous-groupes du 2<sup>e</sup> cycle

### Troisième cycle

La figure 5 présente la moyenne du taux d'erreur pour les cinq sous-groupes du 3<sup>e</sup> cycle au prétest et au posttest. On constate une diminution du taux moyen d'erreur pour chacun des sous-groupes. Toutefois, les deux sous-groupes qui montrent la diminution la plus importante sont les sous-groupes 1 et 2, passant respectivement de 34 % à 26 % et

de 35 % à 23 %. Ce constat était également visible au 2<sup>e</sup> cycle.

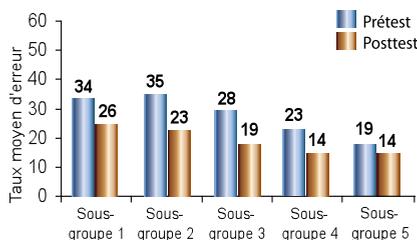


Figure 5 : Taux moyen d'erreur de tous les sous-groupes du 3<sup>e</sup> cycle

On observe une diminution du taux d'erreur tout en notant une hausse du nombre de mots rédigés par les élèves de chacun des sous-groupes (figure 6). Les élèves en difficulté sont passés d'un récit de 100 mots à un de 200, tout en commettant moins d'erreurs.

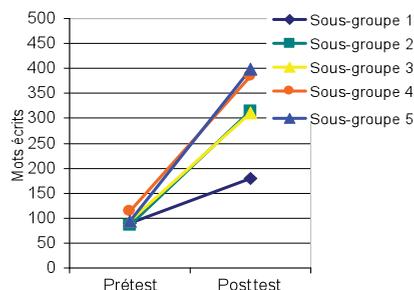


Figure 6 : Moyenne de mots écrits par tous les sous-groupes du 3<sup>e</sup> cycle

### Conclusion

Lors du décloisonnement hebdomadaire de 90 minutes, les élèves regroupés en sous-groupes de besoins recevaient un enseignement explicite et différencié portant sur un savoir essentiel en écriture. Le ratio enseignant-élève réduit favorisait l'attention, les échanges, les interactions et un rythme d'apprentissage adapté. Les effets positifs sur la compétence « écrire des textes variés » se manifestent par une baisse du taux moyen d'erreur ainsi qu'une hausse importante du nombre de mots rédigés par les élèves entre le début et la fin du projet. Ces retombées sont particulièrement visibles chez les élèves en difficulté. Implanter des regroupements flexibles (ou décloisonnement) tôt dans le cheminement primaire permet d'en maximiser les bénéfices.

### Remerciements

Nous remercions tout le personnel de l'école Saint-Alexandre (Commission scolaire des Hautes-Rivières). Cette recherche a bénéficié d'un financement de recherche et de soutien en adaptation scolaire visant l'expérimentation d'interventions novatrices. Les résultats détaillés de cette recherche ont été présentés aux congrès de l'AQETA et de l'ACFAS.

### Références

- Beckman, P. (2002). *Strategy instruction*. ERIC digest E638. Arlington, VA : ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Council for Exceptional Children. ED474302.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, p. 1-34.
- Castle, S., Baker Deniz, C., et Tortora, M. (2005). Flexible Grouping and Student Learning in a High-Needs School. *Education and Urban Society*, vol. 37, no 2, p. 139-150.
- Dubé, F. (2008). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : Projets de services innovateurs au primaire*. Thèse : Université de Montréal. <http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=06-282016&FMT=7&DID=1717634061&RQT=309&attempt=1&fc=1>
- Dubé, F. (2011). Différencier et innover en éducation : pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage. *Vie Pédagogique*, n° 156, p. 74-77.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de la littérature*. Québec : Université Laval.
- Meirieu, P. (1989, 3<sup>e</sup> édition). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe? I et II*. Lyon : Chroniques sociales.
- MELS (2009). *Programme de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. In Crahay, M., et Lafontaine, D. (dir.). *L'art et la science de l'enseignement*. (Collection « Éducation 2000 ») (p. 81-96). Bruxelles : Labor.
- Swanson, H. L., et Hoskyn, M. (1998). Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities : a Meta-Analysis of Treatment Outcomes. *Review of Educational Research*, vol. 68, n° 3, p. 277-321.

