

GUIDE

PRATIQUE

La différenciation des structures : un levier pour une organisation inclusive des services en orthopédagogie



Le guide en bref

Ce guide pratique a été développé dans le cadre d'un projet de recherche à la maîtrise en éducation, profil orthopédagogie. Il a été réalisé par Caroline Martel, sous la direction d'Élisabeth Boily, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Il s'adresse aux personnes enseignantes, aux orthopédagogues, aux personnes conseillères, aux gestionnaires et aux équipes collaboratives du primaire et du secondaire qui souhaitent mettre en place la différenciation pédagogique en salle de classe. Ce guide vise aussi à optimiser l'organisation des services en orthopédagogie et à proposer de nouvelles façons de faire.

Des personnes enseignantes, des orthopédagogues et des personnes conseillères en orthopédagogie ont été consultées et ont grandement contribué à enrichir le contenu du guide pratique. Ces personnes ont été consultées en juin 2025 au moyen d'un questionnaire et de discussions de groupe. Les résultats de ces entretiens ont notamment permis de dégager des pistes d'utilisation de la différenciation des structures pour favoriser une organisation inclusive des services en orthopédagogie (voir pages 25, 33 et 45). Elles ont aussi proposé, par le partage de leur expérience, des pistes prometteuses de combinaison de différentes modalités de différenciation des structures (voir page 46).

Ce projet a été réalisé grâce au soutien financier de la fondation de l'UQAC et grâce à l'accord du Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay.

Caroline Martel, étudiante à la maîtrise en éducation (orthopédagogie), Université du Québec à Chicoutimi et orthopédagogue, Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay

Élisabeth Boily, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, département des sciences de l'éducation

Octobre 2025

**Centre
de services scolaire
des Rives-du-Saguenay**



UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

FONDATION
UQAC

TABLE DES MATIÈRES

MISE EN CONTEXTE	
1	<u>L'éducation inclusive</u> 5
	<u>L'organisation des services en orthopédagogie</u> 6
	<u>La différenciation pédagogique</u> 7
	<u>La différenciation des structures</u> 7
 LES PRINCIPES DE BASE POUR METTRE EN OŒUVRE LA DIFFÉRENCIATION DES STRUCTURES	
	<u>La gestion de classe et du climat d'apprentissage</u> 8
	<u>La gestion du temps</u> 8
	<u>L'aménagement de l'espace</u> 9
	<u>La gestion des ressources matérielles</u> 10
	<u>Le développement de l'autonomie</u> 11
	<u>Bibliographie</u> 12
 LES STRUCTURES LIÉES AUX REGROUPEMENTS ET AUX MODALITÉS DE TRAVAIL 14	
3	<u>Les dyades d'entraide</u> 15
	<u>Les sous-groupes de besoin</u> 16
	<u>L'enseignement complexe</u> 17
	<u>Le tutorat par les pairs</u> 18
	<u>L'apprentissage coopératif</u> 19
	<u>L'enseignement en petits groupes</u> 20
	<u>Les 5 au quotidien</u> 21
	<u>L'apprentissage guidé</u> 22
	<u>Les centres d'apprentissage</u> 23
	<u>Les centres d'intérêt</u> 24
	<u>Pistes d'utilisation des modalités de différenciation des structures liées aux regroupements et aux modalités de travail</u> 25

TABLE DES MATIÈRES

4	LES STRUCTURES LIÉES À LA GESTION DU TEMPS	26
	<u>Le plan de travail</u>	27
	<u>Le tableau de programmation</u>	28
	<u>Les modalités de correction</u>	29
	<u>L'agenda</u>	30
	<u>La table d'appui</u>	31
	<u>Les postes de travail</u>	32
	<u>Pistes d'utilisation des modalités de différenciation des structures liées à la gestion du temps</u>	33
5	LES STRUCTURES LIÉES AUX MODALITÉS COLLABORATIVES	34
	<u>La co-intervention</u>	35
	<u>La co-intervention externe en simultané</u>	36
	<u>La co-intervention externe en différé</u>	37
	<u>La co-intervention interne</u>	38
	<u>Le décloisonnement</u>	39
	<u>L'enseignement en équipe</u>	40
	<u>Le coenseignement</u>	41
	<u>Le coenseignement en contexte d'enseignement en grand groupe</u>	42
	<u>Le coenseignement en contexte d'enseignement en sous-groupes</u>	43
	<u>Le coenseignement en contexte de travail autonome</u>	44
	<u>Pistes d'utilisation des modalités de différenciation des structures liées aux modalités collaboratives</u>	45
6	CONCLUSION	46

MISE EN CONTEXTE

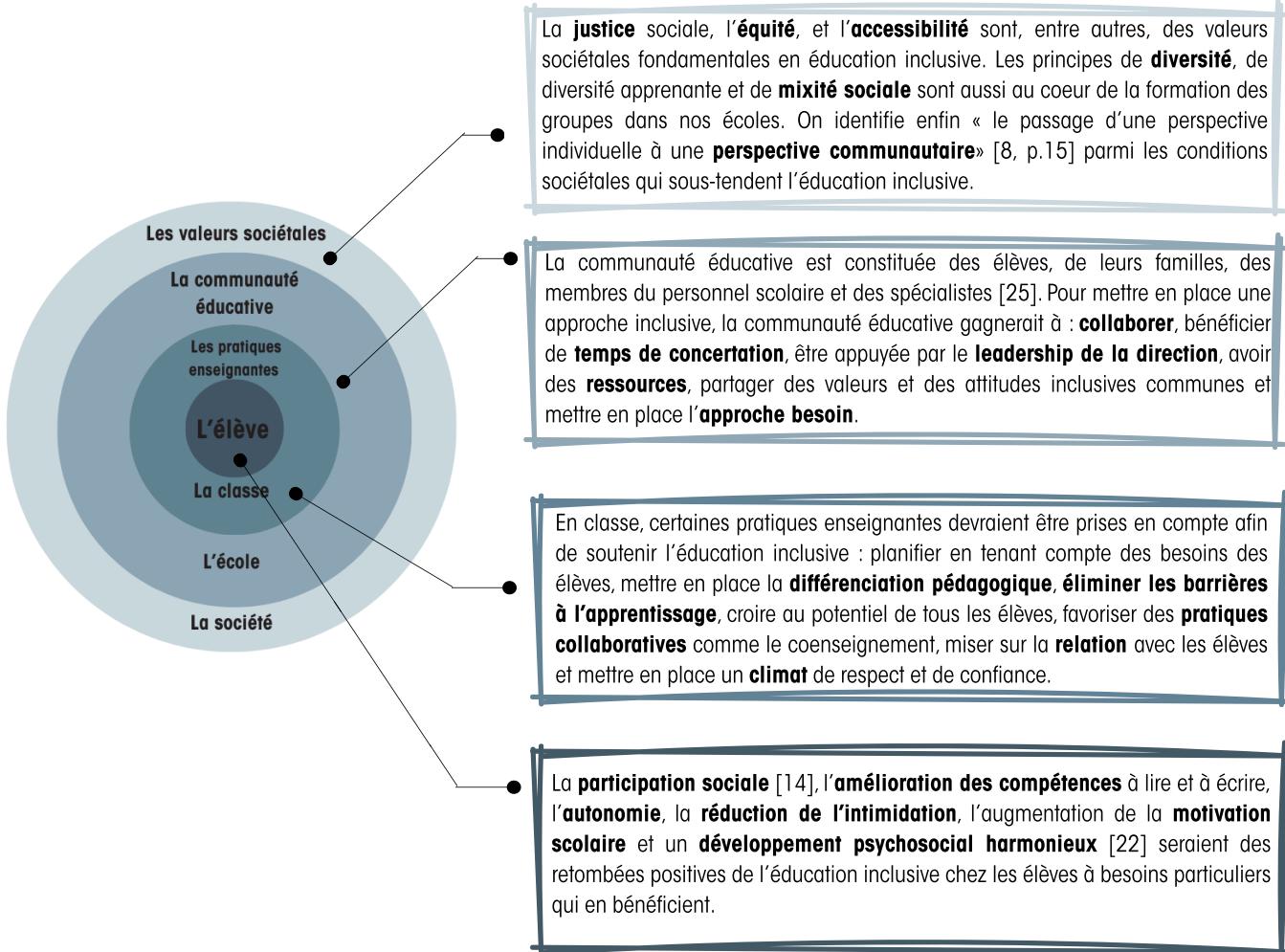
Ce guide pratique vise à soutenir la mise en place de la différenciation des structures en classe pour soutenir une organisation inclusive des services en orthopédagogie. Pour appuyer cette nécessité, il sera tout d'abord question d'éducation inclusive, d'organisation des services en orthopédagogie, de différenciation pédagogique et enfin de différenciation des structures.

De nombreuses références ont été consultées afin de mettre en contexte la différenciation des structures (section 1) et ses principes de base (section 2). La bibliographie des deux premières sections sera présentée aux pages 12 et 13. Afin d'alléger le texte, le numéro de la référence sera identifié par des crochets et permettra au lectorat de retrouver la source des propos.

L'éducation inclusive

Les élèves qui composent les classes présentent une forte diversité, une hétérogénéité sur le plan socioéconomique, socioculturel, linguistique, psychosocial et du point de vue de l'apprentissage [6]. En ce sens, l'éducation inclusive présuppose que « tous les enfants devraient être scolarisés ensemble, et ce nonobstant leurs caractéristiques individuelles » [25, p.80]. Elle facilite la prise en compte de la diversité des besoins des élèves tout en diminuant l'exclusion scolaire et ce afin de permettre le développement du plein potentiel de tous [27]. Elle permet une plus grande participation scolaire, une éducation de qualité pour tous, et ce, sans appartenance à une classe diagnostique ou à une catégorie de difficultés [8].

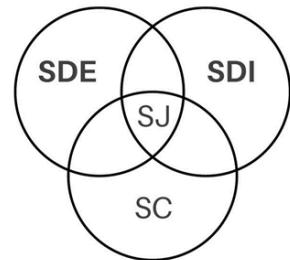
Afin de s'opérationnaliser, l'approche inclusive nécessite des conditions de mises en place qui lui sont favorables. Les conditions favorables ont été regroupées en catégories, de la plus large à la plus précise. La figure ci-dessous illustre qu'il est nécessaire de mettre en place des conditions au niveau des valeurs sociétales, dans la communauté éducative, sur le plan des pratiques enseignantes pour finalement arriver à l'élève lui-même et aux retombées de l'éducation inclusive.



L'organisation des services en orthopédagogie

Afin de mettre en pratique l'éducation inclusive dans les écoles, il est essentiel d'examiner certains aspects opérationnels tels que l'organisation des modèles de services [22]. Pour soutenir l'ensemble des élèves vers la réussite éducative, et ce de manière inclusive, l'orthopédagogue déploie des interventions de divers types qui comportent chacune certains avantages et certaines limites. La typologie de Trépanier (2019) présente 4 grandes catégories, soit **les interventions directes à l'extérieur de la classe** (SDE), **les interventions directes à l'intérieur de la classe** (SDI), **le modèle de service axé sur la consultation** (SC) et le jumelage de combinaisons de modèles de service en orthopédagogie (SJ) [26]. Les trois premières catégories sont celles qui seront retenues dans ce guide pratique. Dans les fiches des sections 3, 4 et 5 du guide, des pistes pour favoriser une organisation des services inclusive en orthopédagogie seront suggérées pour chaque catégorie (voir pages 25, 33 et 45).

Modèle de service en orthopédagogie (Trépanier, 2019)



Les interventions directes à l'extérieur de la classe sont les plus répandues dans les écoles québécoises. Or, elles comportent des limites que les interventions directes à l'intérieur de la classe peuvent combler, et l'inverse est aussi vrai. Ainsi, il est nécessaire de repenser l'organisation des services [2]. De plus, il ne s'agit pas nécessairement de déterminer quel modèle d'organisation des services fonctionne le mieux, mais bien **comment les utiliser pour enseigner à la diversité** [7]. Une « organisation des services plus systémique favoriserait la cohésion au sein de l'équipe-école, la co-construction autour d'un modèle de service qui répondrait à la fois aux besoins des élèves, mais aussi des professionnels impliqués, dont les orthopédagogues » [11, p.17]. Devant cet état de fait, il convient donc de se pencher sur de nouvelles façons de faire.

En ce sens, les travaux de Boily (2020) ont permis de recenser de nouvelles modalités d'organisation des services qui combinent donc l'offre d'**interventions orthopédagogiques à une stratégie de différenciation des structures** [1]. Cette modification de la structure de la classe pendant la mise en œuvre des interventions destinées aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage peut potentiellement servir de levier pour une organisation inclusive des services en orthopédagogie. En ce sens, **la différenciation des structures est un dispositif de différenciation pédagogique qui consiste à ajuster les paramètres organisationnels de la classe**, et c'est précisément ce à quoi ce guide pratique s'intéresse.

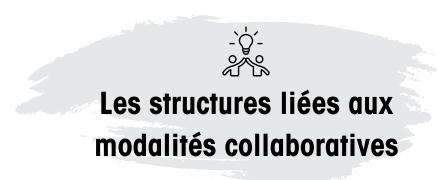
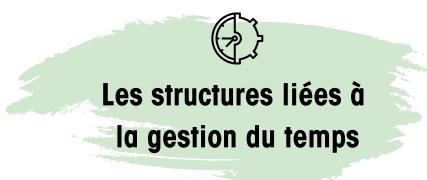


La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique a pour objectif la réussite éducative de tous les élèves. Selon le ministère de l'Éducation [19], il est possible de la mettre en place en déployant des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en fonction des capacités, des besoins et des champs d'intérêt des élèves, mais aussi de leur bagage, de leurs origines et de leurs aptitudes [19]. Elle comprend quatre dispositifs, soit **les contenus, les processus, les productions et les structures**. Elle mise sur un enseignement qui équilibre le travail collectif, individuel et en différentes formes d'équipes [19]. Elle constitue un moyen de **concevoir un enseignement de qualité s'adressant à la diversité**. Ainsi, elle permet de passer d'une gestion collective de la classe vers une **gestion différenciée** de celle-ci [20].

La différenciation des structures

La gestion différenciée est possible grâce à la différenciation des structures. Elle est la porte d'entrée aux trois autres dispositifs de différenciation [3]. Elle fait référence aux **modalités organisationnelles**, à l'**environnement d'apprentissage** de la classe [19; 17], à la **gestion des ressources** ainsi qu'aux **regroupements** qu'il est possible de mettre en place pendant l'enseignement-apprentissage [17]. Dans ce guide, vingt-trois modalités ont été recensées et seront présentées aux pages 15 à 44. Les modalités sont regroupées selon les trois catégories ci-dessous.



Une page sera consacrée à la présentation de chaque modalité. Chacune des fiches répondra aux questions : *Qu'est-ce que c'est, Pourquoi? et Comment?* En bas de page, le degré de complexité de la mise en oeuvre sera présenté à partir du continuum de pratiques inclusives ci-dessous. Inspiré de Mons et al. (2017), ce continuum illustre le passage d'une gestion collective de la classe vers une gestion différenciée, en mettant en lumière les transformations organisationnelles nécessaires. À gauche du continuum, la figure représente une organisation traditionnelle, caractérisée par une gestion plutôt uniforme de la classe. À mesure que l'on progresse vers la droite, la gestion devient plus souple, flexible et individualisée, permettant à la personne enseignante de se dégager temporairement de la gestion collective pour accompagner de manière plus ciblée certains élèves. Le degré de complexité de la mise en oeuvre réfère au niveau de réorganisation de la structure de la classe (regroupements, temps), au degré de souplesse des pratiques pédagogiques et à la possibilité, pour la personne enseignante, de soutenir un petit groupe d'élèves afin d'offrir un accompagnement individualisé ou de l'enseignement supplémentaire.

Continuum de pratiques inclusives



LES PRINCIPES DE BASE POUR METTRE EN OEUVRE LA DIFFÉRENCIATION DES STRUCTURES

Certains principes de base s'avèrent nécessaires pour mettre en place la différenciation des structures. La gestion de classe, la gestion du temps, l'aménagement de l'espace, la gestion des ressources matérielles et le développement de l'autonomie sont les principes qui ont été retenus et qui seront abordés dans la prochaine section.

La gestion de classe et du climat d'apprentissage

L'instauration d'un climat propice aux apprentissages en classe nécessite la création d'une communauté au sein de la classe [23].



Certains aspects primordiaux (identifiés en caractère gras) feront l'objet d'une définition plus exhaustive dans les prochaines pages du guide.

La gestion du temps

La gestion de l'hétérogénéité en classe pose plusieurs défis. À titre d'exemple, la gestion du temps peut apparaître comme un obstacle à la différenciation pédagogique. Or, **il est possible de réaliser des aménagements qui permettront de soutenir la mise en place de la différenciation pédagogique**. En somme, il s'agit de planifier pour la diversité [18]. Voici quelques recommandations qui faciliteront la gestion du temps.

- Afficher l'horaire [18] ;
- Ne pas rendre chaque tâche ou activité obligatoire [3] ;
- Diversifier le temps de classe [10] et alterner les activités [18] ;
- Favoriser l'évaluation formative [10] et contrôler régulièrement le travail des élèves [18] ;
- Prioriser un objectif de gestion de la diversité dans le groupe [16] ;
- Établir un profil de classe afin de cibler les besoins des élèves, se centrer sur l'essentiel et déterminer des objectifs de différenciation [16] ;
- Élaborer un plan de travail hebdomadaire qui indique aussi les devoirs et leçons [18] ;
- En début de journée, réserver un temps pour planifier la journée avec les élèves [18] ;
- Annoncer aux élèves ce qu'ils doivent faire lorsque leur tâche est terminée [18] ;
- Prévoir un temps dans l'horaire pour soutenir certains élèves [18] ;
- Utiliser des repères visuels pour sensibiliser les élèves au temps [18].

LES PRINCIPES DE BASE POUR METTRE EN OEUVRE LA DIFFÉRENCIATION DES STRUCTURES

L'aménagement de l'espace

Certains aménagements en classe sont susceptibles de **favoriser la mise en place de la différenciation pédagogique, de faciliter les apprentissages, de soutenir la motivation et le comportement des élèves et d'assurer un développement optimal des apprentissages**. Un aménagement dit inclusif devrait permettre de varier les positions de travail, de se responsabiliser, de collaborer et d'accéder facilement à différentes ressources. [12; 21]

Voici quelques recommandations pour aménager sa classe de manière inclusive :

- Aménager un espace dédié pour **ranger, sécuriser et alimenter les appareils technologiques** [12] ;
- Penser à la manière de **présenter, de partager et de recueillir des informations** dans notre classe (rendre l'affichage accessible à tous les élèves, le limiter, offrir des surfaces de travail verticales et flexibles, etc.) [12] ;
- Mettre en place un **aménagement qui favorise la collaboration** entre les élèves (bureaux mobiles qui permettent aux élèves de se rassembler rapidement, privilégier plusieurs petits îlots de travail regroupés au centre de la classe, disposition qui permet de circuler et de voir chaque élève, etc.) [12] ;
- Délimiter un **espace dédié au soutien aux élèves** (le bureau de la personne enseignante pourrait être remplacé par une table de travail située en retrait dans la classe et pouvant accueillir quelques élèves en même temps) [12] ;
- Prévoir un **espace de travail autonome** (pourrait être aménagé sous forme de station debout avec des étagères remplies de livres en lien avec des sujets traités. Cet espace pourrait être utilisé de manière rotative.) [12] ;
- Placer le **bureau de la personne enseignante sur le côté ou à l'arrière de la classe** afin que les élèves soient placés plus près du tableau [18] ;
- **Éviter de surcharger la classe** en matière d'affichage ou de stimuli [18] ;
- Utiliser des moyens pour **réduire le bruit ambiant** [18] ;
- Prévoir une **circulation fluide** en classe en dégageant les aires très passantes [18].

Pour aller plus loin



Capsule de l'Institut des troubles d'apprentissage (ITA) : *Comment aménager sa classe de manière inclusive?*

LES PRINCIPES DE BASE POUR METTRE EN OEUVRE LA DIFFÉRENCIATION DES STRUCTURES

La gestion des ressources matérielles

Pour mettre en place des pratiques de différenciation pédagogique, il est nécessaire de faire l'inventaire des ressources et des structures existantes [9]. L'environnement éducatif de la classe doit être examiné.

Afin de favoriser la mise en place de la différenciation des structures, l'environnement éducatif pourrait :

- Permettre le **déploiement rapide** de divers regroupements ;
- Contenir une **table accessible** pour pouvoir y regrouper des élèves ;
- Proposer du mobilier permettant un **aménagement flexible**.

Bien qu'il ne soit pas nécessaire à la mise en place de la différenciation pédagogique, voici quelques suggestions de mobilier que peut comporter un aménagement flexible.

- Des bancs oscillants ;
- Une table en U ;
- Des tables de différentes hauteurs ;
- Des étagères de rangement ;
- Des crochets pour les sacs à dos ;
- Quelques tables et pupitres ;
- Des chaises ou des coussins pour s'asseoir au sol ;
- Des tablettes à pinces [13].

Pour aller plus loin



Capsule de l'Institut des troubles d'apprentissage (ITA) : *Ma classe flexible répond-elle aux besoins de tous mes élèves ?*

En ce qui concerne le matériel didactique, c'est à partir de la planification globale et détaillée que celui-ci devra être sélectionné ou créé [9]. Les activités d'apprentissage et d'évaluation seront déterminées selon les cibles précises qui auront été enseignées explicitement, tout en tenant compte des besoins ou des particularités des élèves [9].

Les élèves auront aussi besoin :

- d'outils ;
- de matériel de manipulation ;
- de matériel de référence.



L'utilisation de **tout le matériel disponible** en classe devra être enseignée aux élèves.

LES PRINCIPES DE BASE POUR METTRE EN OEUVRE LA DIFFÉRENCIATION DES STRUCTURES

Le développement de l'autonomie

Différencier les structures et l'enseignement nécessite de développer l'autonomie chez les élèves. Cela implique aussi de se libérer de la gestion collective de la classe, ce à quoi le développement de l'autonomie peut contribuer [3]. "L'autonomie est la **finalité éducationnelle** qui vise et reconnaît un droit et une responsabilité, pour un individu ou une collectivité, à se prendre en charge pour fixer ses orientations, déterminer ses principes d'action, effectuer des choix, prendre des décisions et manifester une **indépendance** relative dans ses comportements." [15, p.145]

Le concept d'autonomie fait référence à :

- la dimension des **apprentissages** et non pas à la dimension comportementale des élèves [3] ;
- la capacité à faire des **choix** [3] ;
- la notion de **responsabilisation** [3] et de **bien-être** chez l'élève [2] ;
- la capacité de travailler **sans la guidance** de l'enseignant [3] ;
- la capacité de l'élève de connaître les **règles de vie** en classe et dans l'école [3] ;
- la notion d'**indépendance** [3] ;
- la possibilité pour l'enseignant de **gérer plus efficacement sa classe**, de déployer la **différenciation pédagogique**, d'envisager des **transformations** [3] et de **l'efficacité pédagogiques** [2] ;
- la possibilité pour l'enseignant de regagner et de **protéger le temps d'enseignement** [3] ;
- la réciprocité entre ce concept et le développement de la **motivation scolaire** [3] [2].

La personne enseignante doit pouvoir compter sur la collaboration de la communauté éducative, mais surtout sur la **collaboration et l'implication de l'élève** [3]. Celui-ci doit voir des **gains** à acquérir davantage d'indépendance. Des **balises claires** doivent être établies, mais **négociées avec les élèves** [3]. En classe, l'autonomie se développe progressivement et à des niveaux différents pour chaque élève [3].

Comment la développer?



Source : [Formation pédagogie inclusive, Nouveau-Brunswick](#)

- Mettre en place des **règles de classe** claires et leur mécanismes d'application ;
- Mettre en place l'**autoévaluation des comportements** ;
- Mettre en place un **référentiel de résolution de conflits** ;
- Attribuer des **rôles aux élèves** ;
- Présenter les **cibles** d'apprentissage ;
- Activer les **connaissances antérieures** ;
- **Engager l'élève** dans la présentation de ses preuves d'apprentissages.

Source : Caron (2008)

Enfin, respecter la **zone proximale de développement** de l'élève est une façon optimale de développer son autonomie.

Bibliographie

- [1] Boily, É. (2020). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14341>
- [2] Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* [document inédit]. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ)
- [3] Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation
- [4] Cheon, S. H., Reeve, J., et Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and teacher education*, 90, Article 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- [5] Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). (2017, mars). *Conférence de consensus. Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves?*. [Notes préparatoires des experts]. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_Notes_experts.pdf
- [6] Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2017, octobre), *Pour une école riche de tous ses élèves, S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- [7] Fernandez, N. et Hynes, J. W. (2016). The efficacy of pullout programs in elementary schools: Making it work. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2, Article 3, 32-47. <https://www.shsu.edu/academics/education/journal-of-multidisciplinary-graduate-research/documents/2016/Article%203%20-%202016%20-%20Fernandez%20and%20Hynes.pdf>
- [8] Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- [9] Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.
- [10] Grangeat, M. (2017, 7-8 mars). *Quel équilibre trouver dans la gestion du temps de classe?* [PowerPoint]. Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique, Lycée Diderot, Paris. https://crep.etab.ac-lille.fr/files/2017/09/07_Michel-Grangeat.pdf
- [11] Granger, N., Fontaine, M. et Moreau, A. C. (2021). *Rôle et fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire* [Rapport de recherche]. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/uploads/UdeS_rapport-recherche_orthopedagogues.pdf
- [12] Institut des troubles d'apprentissages du Québec (ITA) <https://www.institutta.com/espace-prof>

Bibliographie (suite)

- [13] Institut des troubles d'apprentissage du Québec (ITA). *Ma classe flexible répond-elle aux besoins de tous mes élèves ?* <https://www.institutta.com/s-informer/ma-classe-flexible-repond-elle-aux-besoins-de-mes-eleves>
- [14] Lachance-Demers, L.-P. (2023). La reconnaissance de la neurodiversité comme piste de solution pour une école plus inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108075ar>
- [15] Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- [16] Leroux, M. (2021, 9 février). *Capsule 2 – Pour différencier judicieusement* [Vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/-s7uWnwS1OA>
- [17] Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- [18] Massé, L. (2015). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p.351-379). PUQ.
- [19] Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Différenciation pédagogique :soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative.* <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.pdf>
- [20] Mons, N., Chesné, J.-F., Piquet, N. et Coudroy, T. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* [Dossier de synthèse]. Cnesco. <https://hal.science/hal-04622717>
- [21] Rousseau, N. (dir.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). PUQ.
- [22] Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire: les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–29. <https://www.jstor.org/stable/90010114>
- [23] Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière éducation.
- [24] Toullec-Théry, M. (2020). *Différencier sa pédagogie : 19 expériences pratiques*. Canopé.
- [25] Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada: une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession*, 26(2), 80-98. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.479>
- [26] Trépanier, N. S. (2019). *Des modèles de service d'orthopédagogie*. JFD.
- [27] UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020. Inclusion et éducation : tous, sans exception.* <https://doi.org/10.54676/BIEV1074>



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Pour mettre en place la différenciation des structures en classe, il est possible de moduler les regroupements. Cela permet le travail en sous-groupe, qui, selon Perrenoud (2015), est un défi important de la différenciation pédagogique.

Cette section du guide présente les modalités de différenciation des structures de la classe qui touchent les regroupements et les modalités de travail. Les structures présentées se retrouvent dans la figure ci-dessous. Une page est consacrée à chaque structure, de sorte que le lectorat puisse se familiariser avec la définition (Qu'est-ce que c'est?), l'utilité (Pourquoi?) et les pistes de mise en place (Comment?). Enfin, chaque structure sera située sur un continuum de pratiques inclusives. Cela permettra à la personne utilisatrice de connaître le niveau de différenciation requis s'il souhaite expérimenter celle-ci.



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

- **Les dyades d'entraide**
- **Les sous-groupes de besoin**
- **L'enseignement complexe**
- **Le tutorat**
- **L'apprentissage coopératif**
- **L'enseignement par petits groupes**
- **Les 5 au quotidien**
- **L'apprentissage guidé**
- **Les centres d'apprentissage**
- **Les centres d'intérêt**

À la fin de cette section, des pistes pour utiliser les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail au profit d'une organisation inclusive des services en orthopédagogie seront présentées (voir page 25).

Référence

Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, 2, 34.

Les dyades d'entraide



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Qu'est-ce que c'est?

Jumelage permanent de deux élèves qui ont une bonne entente et qui ont des **niveaux de compétences comparables**, en fonction des disciplines [1].

Le **niveau d'autonomie** des élèves pourrait être considéré dans le jumelage des dyades.

Pourquoi?

Cette structure est très utile en début de séquence d'apprentissage, soit dans la phase de **pratique coopérative** de l'enseignement explicite, avant de passer en pratique autonome [1].

La mise en place des dyades d'entraide en classe peut permettre à la personne enseignante d'offrir un **soutien direct** à certains élèves ayant des **besoins communs**.

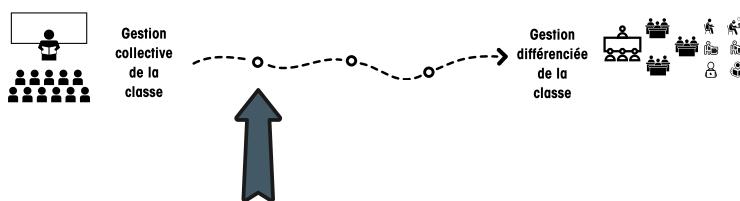
Certaines dyades peuvent être autonomes en classe tandis que d'autres reçoivent du soutien de la personne enseignante, de la personne coenseignante ou encore de l'orthopédagogue.

Comment?

Pour former des dyades d'entraide, il faut :

- tout d'abord **outiller les élèves**, leur enseigner comment aider un pair et répertorier avec eux des démarches et des stratégies ;
- bien connaître les **capacités des élèves** dans la discipline choisie afin de former des dyades homogènes ;
- ne pas constituer trop de dyades, dans plusieurs disciplines, car cela en alourdit la gestion ;
- envisager que cela nécessitera une grande **capacité d'adaptation** aux élèves [1].

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Référence

[1] Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation

Les sous-groupes de besoin



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Qu'est-ce que c'est?

Les sous-groupes de besoin s'organisent **autour de difficultés observées chez les élèves** et à partir de la caractérisation des difficultés rencontrées et de l'analyse des erreurs des élèves [2].

Pourquoi?

Selon Dubé et al. (2016), cette modalité :

- permet de travailler ponctuellement une **notion très ciblée**, dans un temps restreint ;
- peut être utilisée avant, pendant ou après une séquence d'apprentissage ;
- permet de travailler à partir d'objectifs précis, avec un **regroupement homogène** ;
- permet d'adresser une difficulté rencontrée ponctuellement par un(e) ou plusieurs élèves [3] ;
- permet un **ratio personne enseignante/élève réduit** qui comporte de nombreux bénéfices ;
- **favorise l'attention** des élèves, les échanges, les interactions ;
- favorise l'adaptation des activités ;
- permet de **respecter le rythme d'apprentissage** des élèves ;
- entraîne des **retombées visibles chez les élèves en difficulté**.

Comment?

Les sous-groupes de besoin peuvent être formés à partir d'**observations** et d'une **analyse des erreurs** des élèves. Il est possible de recueillir les erreurs des élèves et de documenter les difficultés rencontrées dans des tâches d'apprentissage, dans des évaluations diagnostiques ou formatives.

Cette structure gagnerait à être **combinée** pour favoriser l'autonomie des élèves qui ne bénéficient pas du soutien en contexte de sous-groupe. Par exemple, elle pourrait être combinée au plan de travail (voir p.27) ou aux 5 au quotidien (voir p.21).

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Varier les sous-groupes permet d'éviter la stigmatisation.



Gestion collective de la classe



Gestion différenciée de la classe

Références

- [1] Dubé, F., Ouellet, C., et Moldoveanu, M. (2015). *Modèles d'organisation des services qui favorisent l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux*.
http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/dube.ouellet.moldoveanu_crsh_2015.pdf
- [2] Dubé, F., Dorval, C. et Bessette, L., (2012). Décloisonner et différencier pour enseigner les stratégies de compréhension de lecture au 2e cycle du primaire, *Vivre le primaire*, 25(3), 15-17.
- [3] Dubé, F., Bessette, L., et Ouellet, C. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 27-44.

Pour aller plus loin : Capsule de l'Institut des troubles d'apprentissage (ITA) Organiser sa classe pour soutenir des sous-groupes d'élèves tous les jours, c'est possible!

L'enseignement complexe



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Qu'est-ce que c'est?

L'enseignement complexe, aussi appelé le travail de groupe, est une modalité de différenciation des structures qui a été élaborée pour les **classes hétérogènes** où l'on retrouve de grands écarts entre les élèves [1]. Les élèves sont placés en travail collaboratif, en petits groupes, sous la supervision étroite de la personne enseignante, alors qu'il leur délègue son autorité [2].

« L'enseignement complexe recherche des tâches qui font appel [...] aux habiletés intellectuelles telles que faire naître des idées, poser des questions d'approfondissement, représenter symboliquement des idées, faire des hypothèses ou planifier » ([1] p.102). Pendant leur réalisation, les élèves discutent entre eux afin de construire leurs apprentissages [2].

Pour les élèves

- Permet aux élèves de consolider leurs apprentissages au moyen de discussions [2] ;
- Offre à tous les élèves les **mêmes occasions d'apprentissage** dans un contexte favorisant la différenciation pédagogique [1] ;
- Place l'élève au cœur de ses apprentissages [1] ;
- Permet aux élèves de gagner en autonomie puisqu'ils apprennent à se débrouiller seuls [2].

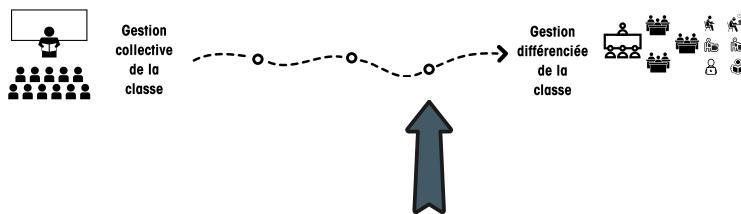
Pour la **personne enseignante**

- Permet de différencier les contenus les processus et les productions en plus de permettre la différenciation des structures [1] ;
- Permet de construire une classe où chaque élève participe et où toutes les personnes apprenantes reçoivent un **haut niveau d'enseignement** [1] ;
- Permet de proposer des tâches qui font appel aux **forces de chaque élève** [1] ;
- Permet une évaluation en continu [1] ;
- Nécessite une grande réflexion et beaucoup de planification [1].

Comment?

La mise en place de l'enseignement complexe nécessite **beaucoup de planification** [1]. L'enseignant qui met en place l'enseignement complexe en classe place les élèves au travail, en petits groupes, et circule entre ceux-ci pour questionner les apprenants et les soutenir. Il attribue des statuts aux élèves et leur offre progressivement de plus en plus de responsabilités.

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

[1] Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière éducation.

[2] Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Chenelière éducation.

Le tutorat par les pairs



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Qu'est-ce que c'est?

Le tutorat par les pairs se définit comme un jumelage avec un écart important sur le plan des compétences et/ou de l'âge. C'est ce qui le distingue des dyades d'entraide [1]. Le tutorat par les pairs est caractérisé par l'attribution de rôles spécifiques. Il y a un élève qui joue le rôle de **tuteur**, pendant que l'autre joue le rôle de **tutoré**. Cette modalité est utilisée dans des situations qui ont un contenu très spécifique, qui permet de **favoriser les interactions** et s'effectue à partir d'un **matériel structuré**.

Pourquoi?

Pour l'élève

- Augmente les occasions et le temps d'**engagement** dans la tâche.
- Stimule la **motivation**.
- Permet de recevoir des explications et de la **rétroaction immédiate**.
- Permet une participation plus fréquente.

Pour la personne enseignante

- Procure de nombreuses occasions pour **observer, évaluer et donner de la rétroaction** aux élèves.
- Permet de différencier l'enseignement sans trop augmenter la charge de travail.

 **Le tutoré progresse dans l'appropriation d'un savoir et le tuteur consolide son processus d'apprentissage pour en venir au transfert des connaissances.**

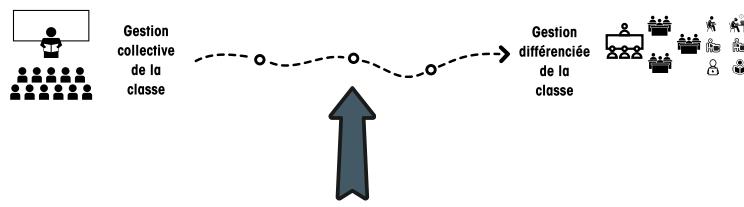
L'implantation d'un programme de tutorat s'effectue à partir de différentes étapes [3] :

Comment?

Les regroupements pourraient être constitués à partir d'élèves d'âges et de cycles différents. Il s'agit d'une forme de décloisonnement vertical [1].

- 1. Identification des objectifs** Le système du tutorat doit **spécifier clairement les objectifs à atteindre** autant pour le tuteur que pour le tutoré. Cela favorise l'évaluation du programme de tutorat.
- 2. Formation des équipes** Pour favoriser un paireage équilibré, il est suggéré de faire une liste en classant les élèves du plus fort au plus faible, selon la cible. On sépare ensuite la liste en deux parties pour procéder au paireage. On associe donc l'élève le plus fort du premier groupe avec l'élève le plus fort du deuxième groupe et ainsi de suite.
- 3. Élaboration du matériel et procédures** Des procédures claires doivent être établies pour permettre aux tuteurs d'utiliser le matériel convenablement. Des procédures peuvent également permettre aux tuteurs de réagir devant les différentes réponses du tutoré et de maintenir une ambiance positive et amicale.
- 4. L'entraînement** Il est important de donner aux tuteurs un entraînement, afin qu'ils maîtrisent leur rôle, la structure des séances, les procédures à suivre et le matériel à utiliser. Pour ce faire, il est possible d'utiliser la modélisation, les rencontres individuelles et les pratiques en grand groupe.
- 5. L'évaluation** Il peut être motivant d'observer les progrès accomplis en lien avec l'objectif du programme de manière hebdomadaire.

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation
- [1] Dubé, F., Ouellet, C., et Moldoveanu, M. (2015). *Modèles d'organisation des services qui favorisent l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux*. http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/dube.ouellet.moldoveanu_crsh_2015.pdf
- [3] Huard, S. (1991). *Projet de tutorat pour les élèves en difficulté à l'école primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/109/1/suzannehuard.pdf>

L'apprentissage coopératif



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Qu'est-ce que c'est?

L'apprentissage coopératif est un mode d'apprentissage où les élèves cheminent **en petits groupes autour d'un même objet** d'études ou d'un projet. L'apprentissage coopératif inclut cinq éléments de base :

Interdépendance positive

Tous les membres du groupe travaillent ensemble pour accomplir un même but.

Responsabilité individuelle

Les élèves se sentent responsables de leurs apprentissages et de la réussite de leur équipe.

Promotion des interactions

Les élèves issus d'une équipe encouragent les efforts mutuels afin d'atteindre le but.

Mise en oeuvre des habiletés sociales

Plusieurs sont nécessaires pour assurer le succès de la coopération (gestion des conflits, communication, confiance, etc.)

Objectivation

Permet au groupe de faire une réflexion sur le but qui doit être atteint.

Source : Plante (2012)

Pourquoi?

L'apprentissage coopératif apparaît comme une stratégie permettant de **restructurer la classe** traditionnelle afin d'**améliorer la réussite scolaire, l'estime de soi et les relations sociales**. Les retombées positives de l'apprentissage coopératif sont telles que, selon certaines personnes chercheuses, elle représente l'un des plus grands succès dans l'histoire de la recherche en éducation.

Selon Plante (2012), trois aspects principaux réunissent les pratiques nécessaires à l'implantation de la coopération:

Comment?

Formation des groupes

La personne enseignante forme elle-même des équipes composées de 2 à 5 élèves. Elle s'assure que les élèves d'une même équipe présentent des caractéristiques complémentaires en ce qui a trait, par exemple, au profil scolaire, à la personnalité, à l'ethnicité ou au sexe.

Gestion efficace des groupes

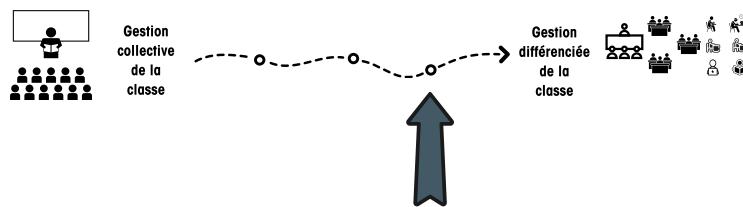
La personne enseignante peut encourager les élèves à établir des attentes mutuelles claires avant le début du travail. Elle peut aussi assigner à chacun des membres un rôle précis (prise de notes, gestion du temps, etc.). Il est également conseillé de planifier du travail régulier en groupe avec des interactions «face-à-face» pour développer la cohésion sociale.

Évaluation du travail des groupes

Deux types d'évaluation sont recommandées. L'évaluation indépendante fournit à chaque membre de l'équipe une rétroaction individuelle. L'évaluation interdépendante porte sur la qualité du travail réalisé en commun.

Source : Plante, 2012

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Référence

[1] Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 252-283.

L'enseignement en petits groupes



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Qu'est-ce que c'est?

L'enseignement en petits groupes consiste à dispenser des leçons ayant des **objectifs spécifiques** à de petits groupes d'élèves en fonction de leurs **besoins**.

Pourquoi?

L'enseignement en petits groupes permet aux élèves de vivre des **activités d'apprentissage adaptées à leur niveau** en leur offrant de l'**étayage** et un **enseignement spécifique** en fonction de leurs besoins.

Cette modalité permet de mettre l'accent sur **l'enseignement de stratégies** selon les besoins des personnes apprenantes [1].

« L'enseignement en petits groupes vise à **répondre aux besoins de tous les élèves de la classe** de façon efficace, tout en accélérant leur apprentissage » [1, p.3].

Comment?

Pour mettre en place cette modalité de différenciation des structures liées aux regroupements et aux modalités de travail, il faut :

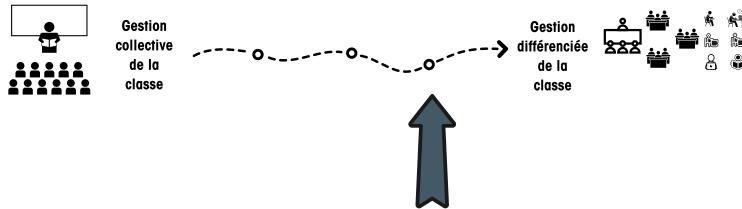
- 1) former un petit groupe ;
- 2) choisir un objectif d'apprentissage ;
- 3) sélectionner une tâche en fonction du niveau des élèves et de l'objectif à atteindre ;
- 4) planifier la leçon ;
- 5) donner la leçon ;
- 6) faire un retour sur la leçon donnée.

Chaque semaine,
chaque élève reçoit
de l'enseignement en
petits groupes [1].
Il est recommandé de
rencontrer 2 petits
groupes chaque jour,
pour une durée de 20
minutes [1].

La personne enseignante joue un rôle différent : elle offre une aide soutenue tout en visant l'autonomie. [1]

Cette structure gagnerait à être **combinée** pour favoriser l'autonomie des élèves qui ne bénéficient pas de l'enseignement. Par exemple, elle pourrait être combinée au coenseignement (voir p.43) ou au tableau de programmation (voir p.28).

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Référence

[1] Diller, D. et Sicard, A. (2011). *L'enseignement par petits groupes : favoriser l'apprentissage de tous les élèves en littératie*. Chenelière éducation.

Les 5 au quotidien



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Qu'est-ce que c'est?

Les 5 au quotidien est un **modèle de gestion de la classe de littératie** développé par deux personnes enseignantes et fondé sur diverses recherches sur la motivation et centré sur le **développement de l'autonomie**. Cette approche est constituée d'une série d'activités d'apprentissage en lecture et en écriture auxquelles s'appliquent quotidiennement les élèves, de façon autonome, pendant que la personne enseignante se consacre à des conférences individuelles ou à de l'enseignement en petits groupes.

Pourquoi?

Les 5 au quotidien favorise le **développement de l'autonomie** et le sens des responsabilités chez les élèves. C'est un modèle flexible qui minimise les pertes de temps. De plus, les comportements adoptés peuvent être transférés dans d'autres sphères de la vie de l'élève [1].

Comment?

Les 5 au quotidien est une approche qui a d'abord été développée pour travailler la lecture et l'écriture au moyen des activités suivantes [1] :

La lecture à soi

Les élèves font la lecture d'un livre de leur choix de façon individuelle et autonome.

Les travaux d'écriture

Les élèves réalisent une production écrite de leur choix.

La lecture à un autre

Les élèves font la lecture à voix haute d'un livre de leur choix avec un ou une camarade.

L'écoute de la lecture

Les élèves écoutent la lecture d'un livre lu à voix haute, le plus souvent, sur un enregistrement.

L'étude des mots

Les élèves manipulent les mots et observent les régularités orthographiques et grammaticales.

Math autonomes

Activité ciblée et manipulation favorisant la compréhension de concepts mathématiques.

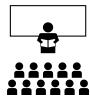
Math avec un ami

Travail collaboratif autour d'un concept mathématique.

Langage mathématique

Représentation d'un problème mathématique à partir de nombres, dessins, tableaux, etc.

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Gestion collective de la classe



Gestion différenciée de la classe

Références

- [1] Dupin de Saint-André, M. (2015). Compte rendu de [Boushey, G. et Moser, J. (2015). Les 5 au quotidien. Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire (2e éd.). Chenelière Éducation]. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 186-187. <https://doi.org/10.7202/1036900ar>

<http://seduc.csdecoqc.ca/5-au-quotidien/> Le lien vers cette ressource n'est plus actif. Toutefois, les informations ont été consultées en octobre 2024 et proviennent du Centre de services scolaire des Découvreurs.

L'apprentissage guidé



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Qu'est-ce que c'est?

L'apprentissage guidé permet à la personne enseignante d'intervenir auprès d'un **petit groupe de 4 à 6 élèves ayant des besoins similaires** afin de **consolider une stratégie** préalablement enseignée. La formation des groupes d'élèves est fondée sur l'analyse des données d'évaluation. Les groupes sont **temporaires et dynamiques**, car les besoins des élèves changent constamment.

Pourquoi?

L'apprentissage guidé permet de différencier son enseignement, tout en optimisant son appui aux élèves. Voici les principaux avantages de cette approche :

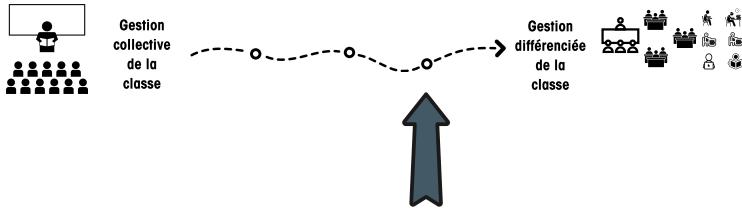
- respecter la zone proximale de développement des élèves [2] ;
- **répondre aux besoins spécifiques** des élèves ;
- offrir l'occasion de **développer une stratégie avec de l'étayage**;
- **observer** de près les progrès des élèves;
- développer un rapport de **confiance** avec l'élève.

Comment?

La forme la plus connue est la lecture guidée. L'apprentissage guidé peut également se vivre en écriture et en mathématiques, à partir de séances d'environ 20 minutes.

La lecture guidée	Avant la lecture : <ul style="list-style-type: none">• Mise en situation et survol du texte ;• Rappel de la stratégie ;• Faire des prédictions.	Pendant la lecture : <ul style="list-style-type: none">• Lecture du texte de façon autonome ;• Soutenir l'élève dans l'application de la stratégie (étayage) ;• Observation.	Après la lecture : <ul style="list-style-type: none">• Réaction sur le texte ;• Vérification de la compréhension;• Retour sur la stratégie.
L'écriture guidée	Avant l'écriture : <ul style="list-style-type: none">• Mise en situation et activation des connaissances;• Rappel de la stratégie.	Pendant l'écriture : <ul style="list-style-type: none">• Rédaction de façon autonome;• Soutenir l'élève dans l'application de la stratégie (étayage);• Observation.	Après l'écriture : <ul style="list-style-type: none">• Partage de la rédaction et appréciation;• Rétroaction;• Retour sur la stratégie.
Les math guidées	Avant l'activité : <ul style="list-style-type: none">• Offrir un enseignement ciblé en petits groupes, orienté par des évaluations formelles et informelles.	Pendant l'activité : <ul style="list-style-type: none">• Proposer des mini-lessons et des discussions sur les nombres;• Mise en pratique des compétences enseignées dans des centres indépendants.	Après l'activité: <ul style="list-style-type: none">• Réaction ;• Vérification de la compréhension;• Retour sur la stratégie.

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société*, 7(2), 42–73.
<https://doi.org/10.7202/1073360ar>

- [2] Starr, J. (2025). *What is guided math and what is it not?* Teaching with JillianStarr.
<https://jillianstarrteaching.com/what-is-guided-math/Teaching>

Les centres d'apprentissage



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Qu'est-ce que c'est?

Les centres d'apprentissage sont des **lieux organisés et planifiés pour la réalisation autonome d'activités d'apprentissage** où l'on retrouve le matériel et les procédures nécessaires pour les réaliser [3]. Les tâches sont souvent présentées sous forme d'ateliers et de façon graduée.

Pourquoi?

Les centres d'apprentissage permettent aux élèves d'explorer des **thèmes d'intérêt**, d'apprendre, de renforcer ou d'approfondir une habileté ou un concept tout en gérant eux-mêmes une bonne partie de leur démarche d'apprentissage. Les élèves peuvent ainsi progresser à leur rythme, ce qui augmente la motivation et l'engagement [3]. Cette modalité de différenciation des structures permet d'offrir des activités **selon les besoins individuels** des élèves [5]. Elle permet aussi aux élèves de gérer leur démarche d'apprentissage et d'effectuer des choix [5]. Les centres d'apprentissage peuvent aussi devenir un moyen de gérer le temps lorsque les élèves ont terminé le travail demandé.

Comment?

Lorsque l'on met en place des centres d'apprentissage, on réserve une partie de la classe à certaines activités ou à du matériel permettant d'enseigner, de renforcer ou d'approfondir la maîtrise d'une habileté ou d'un concept [2]. Cet endroit comporte tout le matériel, les procédures de réalisation et de correction de l'activité afin que l'élève y soit autonome [5].

Il existe plusieurs types de centres d'apprentissage :

Centre disciplinaire

Vise l'apprentissage des notions liées aux programmes.

Ex : centre de français, de science, etc.

Centre thématique

Aménagé en fonction d'un thème donné qui intègre différentes disciplines.

Ex : archéologie, saisons, faune, etc.

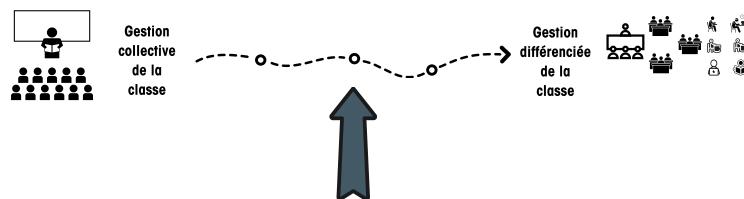
Centre de formation

Vise le développement de stratégies d'apprentissage, de méthodes ou de techniques de travail.

Centre d'expérimentation

Permet aux élèves d'effectuer certaines activités requérant ou non la manipulation de matériel.

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.
- [2] Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière éducation.
- [3] Massé, L. (2015). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*. (p.351-379). PUQ. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dsz.24>
- [4] Kluth, P. et Danaher, S. (2012). *100 stratégies pour différencier l'enseignement*. Chenelière Éducation.
- [5] Massé, L., Verret, C. et Chambers, J., (2023). Comment répondre aux besoins éducatifs des élèves doués dans ma classe ? *Vivre le primaire*, 36(1), 47-49.

Pour aller plus loin



Centres d'apprentissage en mathématique,
TA @ l'école

Les centres d'intérêt



Les structures liées aux regroupements et aux modalités de travail

Qu'est-ce que c'est?

Un centre d'intérêt « est conçu pour encourager l'**étude de sujets pour lesquels les élèves éprouvent un intérêt particulier** » [1, p.112]. Il vise des objectifs d'apprentissage importants.

Pourquoi?

Les centres d'intérêts :

- facilitent les **progrès individuels** des élèves ;
- permettent de différencier dans les classes multi âge ou dans des classes où l'on retrouve de **grands écarts** entre le niveau de développement de compétences des élèves ;
- permettent la **création de communautés d'apprentissage** qui prennent en compte les besoins individuels ;
- visent l'acquisition de connaissances ou d'habiletés précises [1] ;
- permettent aux élèves d'expérimenter des sous-thèmes [2] ;
- permettent la différenciation des processus [2].

Permet de différencier pour une large variété d'élèves et de besoins et suscite la motivation.

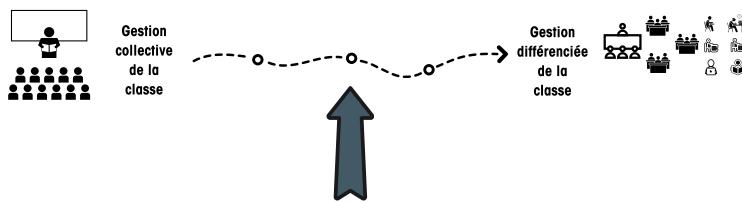
Comment?

La mise en place des centres d'intérêts nécessite beaucoup de temps de planification et de mise en place [1]. Cela exige une **planification rigoureuse** qui ne peut pas nécessairement être réutilisée d'une année à l'autre, puisque celle-ci est conçue selon les intérêts des élèves.

Les centres devraient :

- se concentrer sur des objets d'apprentissages importants ;
- offrir du matériel qui facilite la progression individuelle de l'élève ;
- offrir des tâches de différents niveaux ;
- offrir des consignes claires aux élèves ;
- proposer un moyen de demander de l'aide ;
- spécifier le travail à faire lorsque terminé ;
- contenir un registre permettant d'assurer le suivi du travail réalisé et de sa qualité ;
- comprendre une modalité d'évaluation des progrès des élèves [1].

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Tomlinson, C. A. (2004). La classe différenciée. Chenelière éducation.
[2] Perrin, C. (2014, 22 mai). Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ? TA@l'école. <https://www.taalecole.ca/la-differenciation-pedagogique/>

Pistes d'utilisation des modalités de différenciation des structures liées aux regroupements et aux modalités de travail



Voici quelques pistes pour utiliser les modalités de différenciation des structures liées aux regroupements et aux modalités de travail au profit d'une organisation inclusive des services en orthopédagogie.

Comment les utiliser à l'intérieur de la classe?

Pour soutenir les élèves de manière plus intensive en classe :	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignement en petits groupes ;• Les sous-groupes de besoin ;• Les <i>5 au quotidien</i> ;• Les dyades d'entraide.
Pour consolider des apprentissages ciblés en orthopédagogie :	<ul style="list-style-type: none">• Le tutorat.

La présence de l'orthopédagogue en classe apparaît pertinente dans de nombreux contextes, selon la cible d'intervention. En ce sens, il est recommandé de prendre le temps de **modéliser les comportements attendus** dans les différentes modalités de différenciation des structures liées aux regroupements et aux modalités de travail et de favoriser une **mise en place progressive appuyée sur une analyse des besoins du groupe**.

Comment les utiliser à l'extérieur de la classe?

Pour regrouper des élèves ayant des besoins communs :	<ul style="list-style-type: none">• Les sous-groupes de besoin ;• Les dyades d'entraide.
Pour soutenir le service en orthopédagogie, notamment pour intensifier l'exposition aux cibles d'intervention de l'orthopédagogue :	<ul style="list-style-type: none">• Le tutorat.

Comment l'orthopédagogue peut-il soutenir leur mise en place en exerçant son rôle-conseil ?

Pour accompagner la personne enseignante dans l'implantation de mesures de différenciation des structures de la classe :	<ul style="list-style-type: none">• Les sous-groupes de besoin ;• L'enseignement complexe ;• Le tutorat ;• L'apprentissage coopératif ;• Les <i>5 au quotidien</i>.
Pour soutenir la personne enseignante dans le choix des cibles d'interventions et des élèves :	<ul style="list-style-type: none">• Les sous-groupes de besoin ;• Le tutorat.

Pour passer d'une gestion collective à une gestion plus différenciée, l'orthopédagogue joue un rôle conseil dans la mise en place de la différenciation pédagogique en classe qui se traduit par :

- **l'accompagnement dans la mise en place de la différenciation des structures** ;
- **la planification et la gestion de l'enseignement différencié**.



Les structures liées à la gestion du temps

Pour déployer des interventions qui soutiennent la différenciation des structures de la classe, il est aussi possible de moduler l'utilisation et la gestion du temps. Selon Caron (2008), revoir certaines pratiques en classe peut permettre de regagner du temps qui pourra être consacré à la mise en oeuvre de la différenciation pédagogique.

Cette section du guide présente les modalités de différenciation des structures de la classe liées à la gestion du temps (voir figure ci-dessous). Comme dans la section précédente, une page est consacrée à chaque structure et permet de répondre aux questions suivantes : *Qu'est-ce que c'est?*, *Pourquoi?* et *Comment?*. Enfin, le lecteur pourra se référer au continuum de pratiques inclusives afin de connaître le niveau de différenciation requis pour chaque structure.



Les structures liées à la gestion du temps

- **Le plan de travail**
- **Le tableau de programmation**
- **Les modalités de correction**
- **L'agenda**
- **La table d'appui**
- **Les postes de travail**

À la fin de cette section, des pistes pour utiliser les structures liées à la gestion du temps au profit d'une organisation inclusive des services en orthopédagogie seront présentées (voir page 33).

Référence

Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.

Le plan de travail



Les structures liées à la gestion du temps

Qu'est-ce que c'est?

Le plan de travail est un **regroupement de tâches individuelles obligatoires** destiné aux élèves. Il permet de structurer et d'organiser efficacement le travail effectué en classe [3]. Il contient, pour une ou deux semaines, le travail et toutes les tâches que les élèves doivent réaliser à un moment donné. Les élèves peuvent réaliser les tâches dans l'ordre selon lequel ils souhaitent le faire [1].

Pourquoi?

- Permet à l'élève de **faire des choix** et de travailler **à son rythme**, dans le cadre d'un échéancier uniforme pour la classe.
- Permet à la personne enseignante de se dégager de la gestion collective de la classe pour offrir un **enseignement individualisé** [3].
- Permet de mettre rapidement les élèves au travail dans un temps non planifié ou lors d'un imprévu.
- Permet de travailler l'**autonomie** en classe. Pour cette raison, cette modalité de différenciation des structures gagnerait à être combinée (voir page 45 pour des idées de combinaisons).
- Encourage l'élève à s'engager dans une démarche d'**autoévaluation** [3].

Comment?

La personne enseignante présente les tâches et ses attentes au début d'un échéancier. Elle remet aux élèves une **liste contenant les tâches à accomplir**, soit le plan de travail. Au moment déterminé par l'enseignant, le plan de travail est intégré au menu de la journée. L'élève exécute les tâches seul, dans l'ordre de son choix.

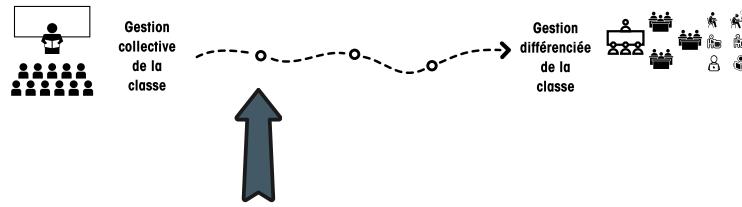
Plan de travail		
Plan de travail de : _____		
Séances du : _____		
ACTIVITÉS	URGENT	JE DOIS
SEMAINE 1		
Lecture		
Écriture		
Mathématiques		
SEMAINE 2		
Lecture		
Écriture		
Mathématiques		

Le plan de travail pourrait contenir des plages fermées et des plages ouvertes [1]. Cela permettrait à la personne enseignante d'aller plus loin dans sa différenciation pédagogique. Par exemple, les plages ouvertes permettront de différencier les contenus, les processus ou encore les productions sur lesquels les élèves pourront faire d'autres choix.

Le plan de travail est :

- établi sur une **période de 1 à 2 semaines** ;
- réalisé **1 à 2 fois par jour** [2].

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

[1] Caron, J. (2008). Différencier au quotidien: Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support. Chenelière Éducation.

[2] Toullec-Théry, M. (2020). *Différencier sa pédagogie: 19 expériences pratiques*. Canopé.

[3] Raymond, G., Barry, S., & Plourde, Y. (2018). Le plan de travail: un organisateur réfléchi et efficace pour l'enseignement au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 42-55.

Le tableau de programmation



Les structures liées à la gestion du temps

Qu'est-ce que c'est?

Le tableau de programmation est une modalité de différenciation des structures liée au temps qui ressemble au plan de travail, mais qui semble plus complet. Il s'agit d'un outil généralement en **deux ou trois rubriques de tâches** [1]. C'est un tableau qui contient des tâches **obligatoires** et des tâches **facultatives**.

Les tâches obligatoires se retrouvent sous la rubrique “**Je dois**” et les tâches facultatives sous la rubrique “**Je peux**” [2]. Le tableau pourrait aussi contenir une troisième section comportant des activités d’enrichissement ou d’approfondissement. Ces tâches figureraient sous la rubrique « **Je choisis** » [2].

Pourquoi?

- Avec sa rubrique facultative, le tableau de programmation permet à la personne enseignante d’aller plus loin dans la **gestion de l’hétérogénéité des élèves** [1]. Cela permet aussi de proposer rapidement des tâches à un élève qui a terminé son travail.
- Le tableau de programmation permet la différenciation des contenus (nombre de tâches, complexité), des processus (peut inclure des tâches individuelles et collectives) et des productions (différents supports).
- Cette modalité de différenciation des structures permet à la personne enseignante de différencier sur le plan de la gestion du temps [1].
- C'est un **outil flexible** qui peut permettre à la personne enseignante de varier le contenu.

Comment?

Au départ, le tableau de programmation est une coquille vide que la personne enseignante peut modular selon le contenu ou le thème qu’elle souhaite exploiter. Il s’utilise lors de l’introduction d’un **nouveau contenu** [2]. La personne enseignante détermine tout d’abord si le tableau de programmation comportera 2 ou 3 rubriques, puis elle intègre les tâches dans chacune d’elle. Les titres de rubriques peuvent être plastifiés et affichés, et les exemples de tâches tout simplement déposées dessous, comme dans l’exemple ci-dessous.

Les tâches des rubriques “**Je peux**” et “**Je choisis**” peuvent être réalisées en autonomie pendant que les élèves qui réalisent les tâches de la rubrique “**Je dois**” reçoivent un soutien individualisé de la personne enseignante ou de l’orthopédagogue.

Je dois



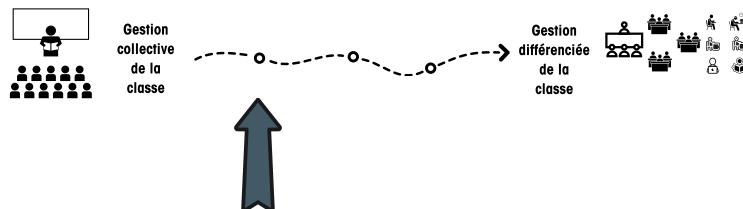
Je peux



Je choisis



Degré de complexité de la mise en oeuvre



Référence

[1] Caron, J. (2008). *Differencier au quotidien: Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.

[2] Massé, L., Verret, C. et Chambers, J. (2023). Comment répondre aux besoins éducatifs des élèves doués dans ma classe ? *Vivre le primaire*, 36(1), 47-49.

Les modalités de correction



Les structures liées à la gestion du temps

Qu'est-ce que c'est?

Pour mettre en place cette structure, il faut tout d'abord réfléchir aux activités qui nécessitent une correction, puis réfléchir à la modalité qui correspondrait le mieux au type d'activité. Le choix de la modalité se fera en fonction de l'étape de la séquence d'apprentissage : appropriation, entraînement, évaluation, récupération ou enrichissement [1]. Varier les modalités de correction permet de **faire des choix judicieux et de gagner beaucoup de temps en classe afin de le consacrer à la différenciation des structures**. Caron [1] présente 6 modèles de correction qui gagnent à être bien sélectionnés selon le type d'activité.

L'autocorrection dans un contexte individuel

Activité d'appropriation ou d'enrichissement

Ex : L'élève se corrige seul à l'aide d'une clé de correction disponible au centre de correction [1].

La correction par un pair dans un contexte collectif

Activité d'entraînement

Ex : Les travaux des élèves sont échangés et la correction s'effectue sous la guidance de la personne enseignante [1].

La correction individuelle par la personne enseignante, en l'absence de l'élève

Activité d'évaluation

Ex : La personne enseignante corrige et offre une rétroaction écrite aux élèves avant de leur remettre leurs travaux [1].

L'autocorrection dans un contexte collectif

Activité d'entraînement

Ex : Son travail en main, l'élève se corrige sous la guidance de la personne enseignante [1].

La correction par un pair reconnu par la personne enseignante

Activité d'entraînement

Ex : Des élèves se font d'abord corriger par la personne enseignante, et corrètent à leur tour d'autres élèves [1].

La correction individuelle par la personne enseignante en présence de l'élève

Activité de récupération

Ex : La correction se fait alors que l'élève est à sa place et que la personne enseignante circule, corrige et questionne [1].

Pourquoi?

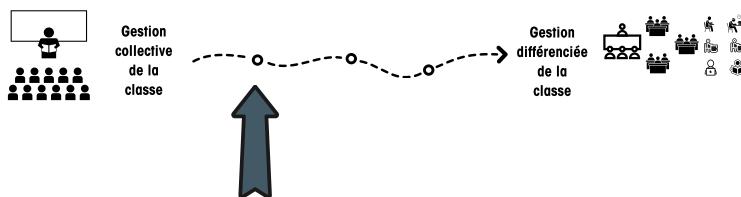
Instaurer des variables de correction dans sa classe permet :

- de faire autrement afin de permettre de **consacrer plus de temps aux dimensions pédagogiques susceptibles de favoriser les apprentissages durables** [1] ;
- de **protéger le temps d'enseignement** ;
- d'éviter la file d'attente d'élèves au bureau de la personne enseignante [1] et de diminuer le temps d'attente.

Comment?

Pour mettre en place cette modalité de différenciation des structures, il est nécessaire de consacrer beaucoup de temps et d'énergie afin de bien la mettre en place [1]. Il est aussi nécessaire de **déterminer les bons contextes pour chaque type d'activité** [1].

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Référence

[1] Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.

L'agenda personnalisé



Les structures liées à la gestion du temps

Qu'est-ce que c'est?

L'agenda consiste en une **liste personnalisée de tâches**, sous forme de tableau, qu'**un élève en particulier** doit exécuter à un moment donné, sur 2 ou 3 semaines [1]. L'élève décide de l'ordre de réalisation.

Pourquoi?

Mettre en place cette modalité de différenciation des structures liée à la gestion du temps :

- permet d'**offrir des choix** à l'élève [1] ;
- permet à l'enseignant d'**individualiser l'enseignement** pendant ces périodes d'autonomie au moyen d'entretiens qui peuvent être planifiés à la demande de l'élève [1] ;
- permet d'**observer la compréhension et le progrès** des élèves [1] ;
- permet de **différencier** les contenus, les processus, le rythme de travail des élèves ainsi que les productions et de varier les contextes ainsi que les modes d'apprentissage [1].

Permet de mettre en place un plan de travail personnalisé pour un élève à qui le plan de travail de la classe ne convient pas.

Peut permettre de réinvestir ou de consolider des objectifs travaillés en orthopédagogie.

Les agendas :

- peuvent être identiques ou comporter des tâches personnalisées à réaliser ;
- nécessitent de conserver une période de temps au **quotidien** pour l'organisation des tâches, souvent en début de journée ;
- demandent un **aménagement physique** de la classe qui permet la réalisation des tâches ;
- exigent un haut niveau de **gestion de classe** [1] et **beaucoup de planification**.

Agenda personnalisé (Tomlinson, 2004)

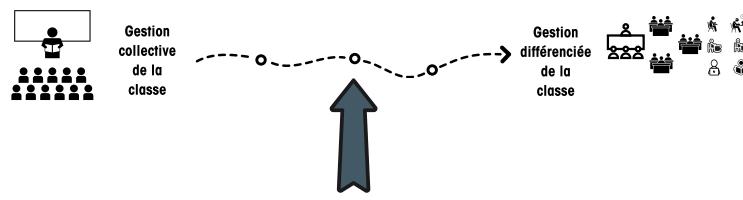
Agenda personnalisé de : _____
Date de début : _____

Tâches	Indications	Initiales l'enseignante lorsque complétée avec succès
Fais la description d'un personnage historique	Assure-toi de mettre des caractéristiques physiques et des traits de caractère.	
lis une biographie de ton choix	Utilise la fiche de lecture pour noter ton appréciation.	
Additionne les fractions aux pages 101 à 103 du cahier d'exercices	Si tu as besoin d'aide, relis la page 99 du cahier ou inscris ton nom au tableau pour demander mon aide.	
Fais une recherche pour débattre le prochain projet d'écriture	La recherche doit porter sur un sport de ton choix.	
Complexe tes preuves d'étude pour les mots de la semaine	Les mots sont ceux de la liste 27 et 28.	

*Souviens-toi de remplir ton tableau quotidien

Source : Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière éducation.

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Référence

[1] Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière Éducation.

La table d'appui



Les structures liées à la gestion du temps

Qu'est-ce que c'est?

« La table d'appui est un dispositif de **soutien pédagogique ponctuel** animé par l'enseignant(e), **défini dans le temps et dans l'espace** de la classe et destiné à un sous-groupe d'élèves rencontrant une difficulté dans la classe » [1].

Il s'agit de « consacrer un **espace spécifique** (une table), **au centre de la classe**, où une aide ponctuelle peut être dispensée dans des conditions optimales » [1].

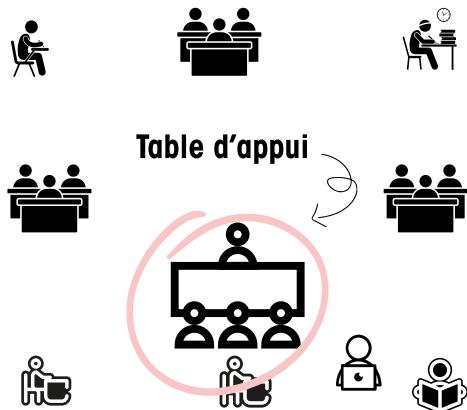
La personne enseignante y réunit un sous-groupe homogène d'élèves, rencontrant un **besoin semblable**, de façon ponctuelle.

Instaurer la table d'appui en classe :

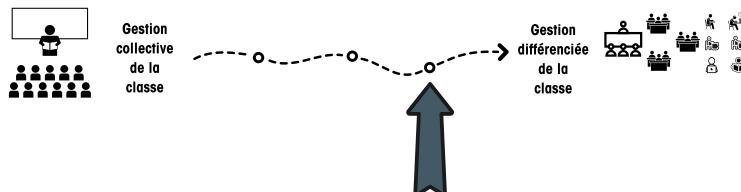
Pourquoi?

- permet un espace d'étayage souple et interactif [2] ;
- permet d'accéder plus spécifiquement au raisonnement de l'élève ;
- permet d'expliciter le raisonnement de l'enseignant et/ou de l'élève ;
- offre une grande place aux élèves et permet leur engagement cognitif [2] ;
- permet à la personne enseignante d'adopter une posture d'accompagnement [2] ;
- évite la stigmatisation.

Comment?



Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

[1] Truffert, R. (2022). *La brève de Berney, 3 : la différenciation*. Académie de Normandie, direction des services départementaux de l'éducation nationale de l'Eure. <https://berney.circonscription.ac-normandie.fr/spip.php?article542>

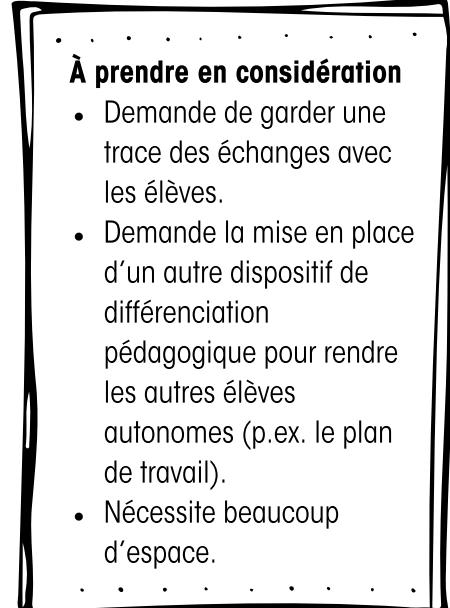
[2] Toullec-Théry, M. (2020). *Différencier sa pédagogie: 19 expériences pratiques*. Canopé.

Pour aller plus loin

[3] Battut, É. et Bensimhon, D. (2014). *Comment différencier la pédagogie: cycles 2 et 3*. Retz.

[4] Mons, N., Chesné, J.-F., Piquet, N. et Coudroy, T. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* [Dossier de synthèse]. Cnesco.

[5] Forget, A., et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe: qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants. *Formation et profession*, 23(3), 70-84.



Les postes de travail



Les structures liées à la gestion du temps

Qu'est-ce que c'est?

Les postes de travail sont des **regroupements flexibles** où les élèves accomplissent différentes tâches en même temps [1]. «Cette stratégie permet une certaine souplesse du point de vue de l'organisation des sous-groupes de travail puisqu'il n'est pas toujours nécessaire que tous les élèves se retrouvent à un poste» [1, p.93].

Par exemple : un panneau perforé précise le titre de chaque poste (5) et le nom des élèves qui auront à les visiter. Les endroits sont bien identifiés.

Poste 1

L'enseignement avec la personne enseignante

Poste 2

La vérification

Poste 3

La pratique

Poste 4

L'application

Poste 5

Les projets

Source : Tomlinson (2004)

Pourquoi?

Les postes de travail sont une modalité de différenciation dont l'utilisation est flexible. On peut les utiliser souvent ou encore à l'occasion, selon une utilisation formelle ou non [1].

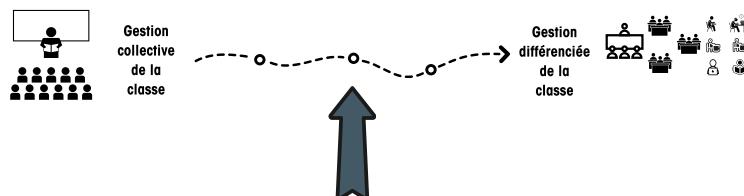
Comment?

Quelques points importants sont à prendre en considération pour la mise en place des postes de travail :

- la rotation ne s'effectue pas selon un ordre déterminé et la durée de la tâche varie selon les besoins ;
- cela nécessite **beaucoup d'espace** dans la classe ;
- cela peut poser des défis quant à la gestion de classe ;
- la désignation et l'assignation des élèves doit se faire de façon régulière aux différents postes.

Les postes de travail pourraient être combinés à une stratégie de décloisonnement alors qu'un poste pourrait être offert par l'orthopédagogue, dans son bureau, selon une cible précise.

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Référence

[1] Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière éducation.

Pistes d'utilisation des modalités de différenciation des structures liées à la gestion du temps



Voici quelques pistes permettant de combiner les modalités de différenciation des structures de la classe liées à la gestion du temps à une organisation inclusive des services en orthopédagogie.

Comment les utiliser à l'intérieur de la classe?

Pour offrir des interventions supplémentaires ciblées à certains élèves :	<ul style="list-style-type: none">Le plan de travail ;Le tableau de programmation ;La table d'appui.
Pour consolider des apprentissages ciblés en orthopédagogie :	<ul style="list-style-type: none">Les modalités de correction ;Les postes de travail.
Pour offrir le soutien de l'orthopédagogue à un élève en particulier :	<ul style="list-style-type: none">L'agenda personnalisé.
Pour éviter la perte de temps d'enseignement lorsque l'orthopédagogue offre des interventions intensives à l'extérieur de la classe, à certains élèves :	<ul style="list-style-type: none">Le plan de travail ;Le tableau de programmation.

Comment les utiliser à l'extérieur de la classe?

Pour déployer plus d'une modalité en utilisant le local de l'orthopédagogue :	<ul style="list-style-type: none">Les modalités de correction ;Les postes de travail.
---	--

Comment l'orthopédagogue peut-il soutenir leur mise en place en exerçant son rôle-conseil ?

Pour soutenir la personne enseignante dans la mise en place de modalités de différenciation en classe :	<ul style="list-style-type: none">La table d'appui ;Les postes de travail.
Pour soutenir la personne enseignante dans la planification pédagogique de modalités de différenciation des structures liées au temps :	<ul style="list-style-type: none">Les sous-groupes de besoin ;Le tutorat.
Pour soutenir l'évaluation des apprentissages et l'appui au jugement professionnel de la personne enseignante :	<ul style="list-style-type: none">L'agenda personnalisé.



Les structures liées aux modalités collaboratives

Pour concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage dans une vision universelle, s'adressant aux élèves dans toute leur diversité, les personnes enseignantes ont besoin de se développer professionnellement et de miser sur la collaboration interprofessionnelle pour emprunter la voie vers l'éducation inclusive (Bélanger et al., 2018 ; Fortier et al., 2018). Dans un contexte de mise en place d'éducation inclusive, le rôle de l'orthopédagogue a subi des transformations, notamment une collaboration plus étroite avec la personne enseignante titulaire (Tremblay, 2015). Qui plus est, la collaboration est reconnue par l'Association des orthopédagogues du Québec comme une compétence en soi (ADOQ, 2008).

Cette section du guide présente les modalités de différenciation des structures de la classe liées aux modalités collaboratives (voir figure ci-dessous). Comme dans les sections précédentes, les fiches présenteront : *Qu'est-ce que c'est?*, *Pourquoi?* et *Comment?*. Enfin, le lectorat pourra se référer au continuum de pratiques inclusives afin de connaître le niveau de différenciation requis pour chaque structure.



Les structures liées aux modalités collaboratives

- **La co-intervention externe**
- **La co-intervention externe en simultané**
- **La co-intervention externe en différé**
- **La co-intervention interne**
- **Le décloisonnement**
- **L'enseignement en équipe**
- **Le coenseignement**

À la fin de cette section, des pistes pour utiliser les structures collaboratives, au profit d'une organisation inclusive des services en orthopédagogie, seront présentées (voir page 33).

Références

- Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-descompetences-orthopedagogues_v2_impr_low.pdf
- Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C. et Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138–165. <https://doi.org/10.7202/1054160ar>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33–44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>

La co-intervention



Les structures liées aux modalités collaboratives

Qu'est-ce que c'est?

La co-intervention est un type d'**interventions orthopédagogiques qui concerne un seul élève ou un petit groupe d'élèves**. Ce sont des interventions ciblées et fréquentes qui constituent un enseignement supplémentaire. La personne enseignante et l'orthopédagogue interviennent sur la même cible, mais auprès d'élèves différents. La co-intervention est une forme de **soutien direct et individualisé** de deux types :

La co-intervention interne :

l'orthopédagogue intervient auprès d'un élève ou d'un petit groupe d'élèves à l'intérieur de la classe [1].

La co-intervention externe :

l'orthopédagogue intervient auprès d'un élève ou d'un petit groupe d'élèves à l'extérieur de la classe [1].

Pourquoi?

La co-intervention permet à l'orthopédagogue de déployer des interventions rééducatives en s'assurant que **l'élève ne manque pas de nouveaux enseignements en classe**. Cette modalité collaborative de différenciation des structures permet d'aller rejoindre la **zone proximale de développement** de l'élève ciblé.

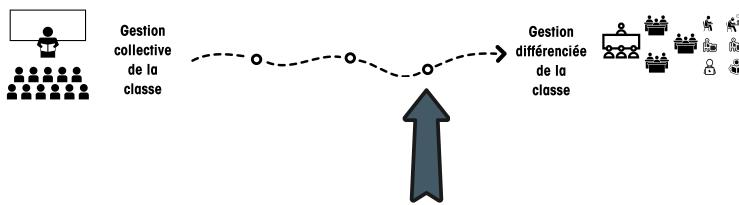
Comment?

Les interventions sont **ciblées et co-planifiées** par la personne enseignante et l'orthopédagogue.

Lorsque la co-intervention interne est mise en place, l'orthopédagogue offre du soutien à un élève ou à un groupe d'élève ciblé, à l'intérieur de la classe. Ainsi, son intervention ne s'adresse pas à l'ensemble des élèves.

Dans le cas de la co-intervention externe, les interventions orthopédagogiques sont dispensées à l'extérieur de la classe.

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Tremblay, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- [2] Leclerc, L. (2020). Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 59-77. <https://doi.org/10.7202/1075035ar>
- [3] Trépanier, N. S. (2019). Des modèles de service d'orthopédagogie. JFD

La co-intervention externe en simultané



Les structures liées aux modalités collaboratives

Qu'est-ce que c'est?

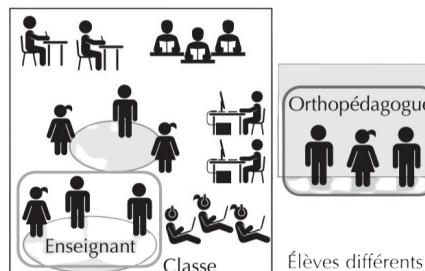
Ce type de co-intervention suggère d'intensifier l'enseignement en offrant des interventions supplémentaires. La personne enseignante et l'orthopédagogue offrent de l'enseignement supplémentaire à des **sous-groupes d'élèves à risque** (personne enseignante) et en difficulté (orthopédagogue) [2]. On parlera de co-intervention externe en simultané lorsque les interventions sont réalisées **en même temps dans un espace distinct** [1]. La personne enseignante demeure en classe et l'orthopédagogue déploie les interventions dans son local.

Pourquoi?

De nombreux avantages à la co-intervention externe en simultané sont relevés [2]. Selon Boily et al. (2024) "cette formule **optimise le temps d'enseignement** en classe, puisque les élèves n'ont pas à se déplacer. Comme l'enseignante offre un soutien à un sous-groupe d'élèves, elle n'est pas en train d'enseigner de nouveaux contenus pendant que les élèves quittent la classe. Cette façon de procéder permet également d'**assurer le service à un plus grand nombre d'élèves**, puisque deux intervenantes interviennent en même temps. De plus, le fait d'avoir accès à un local extérieur permet aux élèves en plus grande difficulté de **mieux se concentrer**" [2, p.123].

Enfin, ce type de co-intervention favoriserait le **transfert des apprentissages** et une **cohérence dans les interventions** [2], deux défis importants de la pratique de l'orthopédagogue.

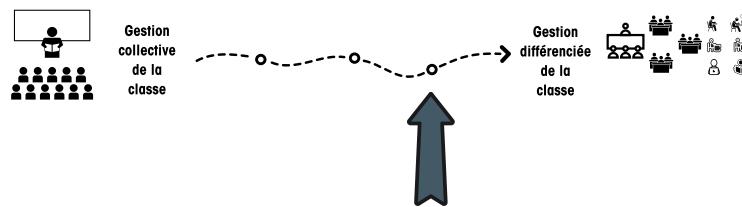
Comment?



Source : Boily et al., 2024, p.123

Lieu différent,
même moment,
élèves différents [3]

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Tremblay, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23 (3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- [2] Boily, É., Ouellet, C. et Thériault, P. (2024). La collaboration entre le personnel enseignant et les orthopédagogues pour répondre à la diversité des besoins des élèves du primaire. Dans F. Dubé, M-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 105-136). Presses de l'Université du Québec.
- [3] Boily, É. (2020). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14341>

La co-intervention externe en différé



Les structures liées aux modalités collaboratives

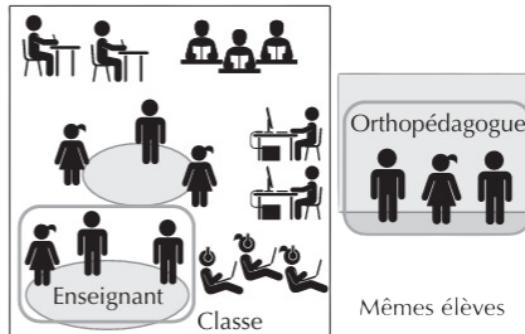
Qu'est-ce que c'est?

Lorsque l'on met en place la co-intervention externe, certains élèves sont ciblés afin de recevoir des **interventions supplémentaires**. En classe, la personne enseignante offre de l'enseignement supplémentaire auprès d'un sous-groupe d'élèves ayant des besoins semblables. À un autre moment, l'orthopédagogue offre aussi des interventions aux **mêmes élèves, à un moment différent, et ce, à l'extérieur de la classe** [2].

Pourquoi?

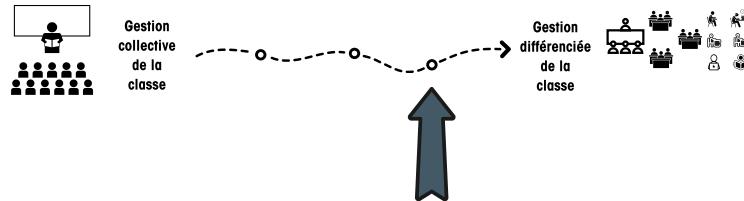
La co-intervention externe en différé permet d'offrir une « **double** » **intensification** aux élèves qui rencontrent de grandes difficultés [2].

Comment?



Source : Boily et al., 2024, p.124

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Tremblay, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- [2] Boily, É., Ouellet, C. et Thériault, P. (2024). La collaboration entre le personnel enseignant et les orthopédagogues pour répondre à la diversité des besoins des élèves du primaire. Dans F. Dubé, M-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 105-136). Presses de l'Université du Québec.
- [3] Boily, É. (2020). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14341>

La co-intervention interne



Les structures liées
aux modalités
collaboratives

Qu'est-ce que c'est?

Dans le cas de la co-intervention interne, **une personne enseignante et une personne intervenante agissent simultanément dans un même groupe-classe, de façon identique ou différenciée [3]**.

On parlera de co-intervention interne lorsque l'intervention de l'orthopédagogie est réalisée **en classe auprès d'un seul élève** [1]. Le coenseignement, lorsque mis en place comme modalité de service en orthopédagogie, est une forme de co-intervention interne.

Pourquoi?

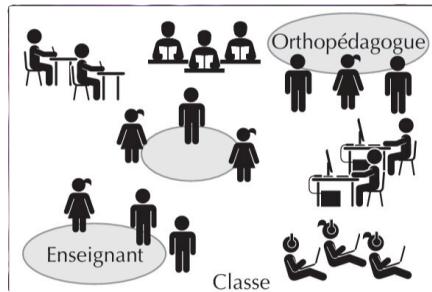
Correspond à une **vision inclusive** de la classe.

Semblé répondre aux limites de la co-intervention externe [1].

Améliore la **qualité de l'enseignement** offert à tous les élèves [1].

Permet le **partage des responsabilités** éducatives [1].

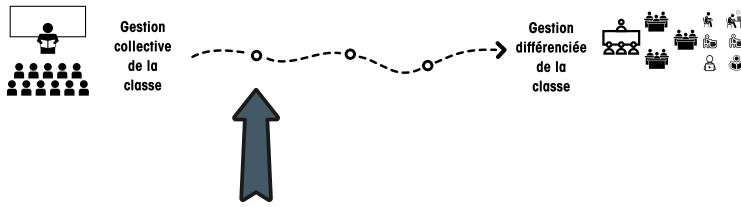
Comment?



Source : Boily et al., 2024, p.124

Même lieu,
même moment,
élèves différents [4].

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Tremblay, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- [2] Boily, É., Ouellet, C. et Thériault, P. (2024). La collaboration entre le personnel enseignant et les orthopédagogues pour répondre à la diversité des besoins des élèves du primaire. Dans F. Dubé, M-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 105-136). Presses de l'Université du Québec.
- [3] Canat, S. et Grave, B. (2010). Co-intervenir pour aider dans le cadre de la classe: le rôle du maître E et du professeur des écoles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 203-222.
- [4] Boily, É. (2020). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14341>
- [5] Trépanier, N. S. (2019). *Des modèles de service d'orthopédagogie*. JFD

Le décloisonnement

Les structures liées aux modalités collaboratives



Qu'est-ce que c'est?

Le décloisonnement est une stratégie collaborative qui consiste à **regrouper des élèves d'une ou de plusieurs classes en sous-groupes** selon des critères liés à la situation d'apprentissage [3]. Il s'agit une forme d'enseignement en équipe qui peut être guidée par les formes de coenseignement (voir page 41) [2].

Pourquoi?

Le décloisonnement permet de répondre aux besoins différents et variables des élèves [1], de **répondre à un vaste éventail de besoins particuliers à l'intérieur d'une classe** et favorise la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire [3].

Le décloisonnement serait favorable au **développement des compétences en lecture** en proposant des situations d'enseignement-apprentissage adaptées aux besoins des apprenants tout en respectant leur rythme d'apprentissage [4]. De plus, les regroupements variés permettraient aux jeunes personnes lectrices de lire des textes de niveaux de difficulté différents, mais aussi dans des **conditions d'apprentissage diversifiées** [4].



Implanter le décloisonnement dès le début du cheminement scolaire et pour plus d'une année scolaire contribuerait à en maximiser les effets [4].

Comment?

Décloisonnement horizontal

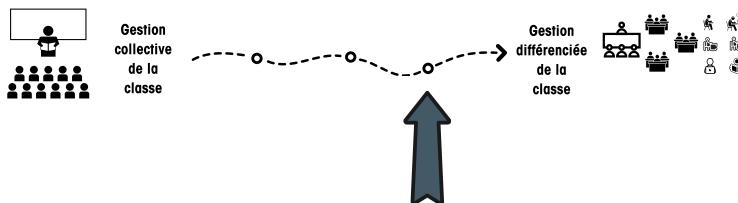
Le décloisonnement horizontal s'actualise en subdivisant un ou plusieurs groupes d'élèves du même âge ou qui appartiennent à un même niveau scolaire en sous-groupes distincts, pour des périodes d'une durée variable. Il y a deux types de décloisonnement horizontal, soit en sous-groupes de besoins ou encore en sous-groupes d'intérêts.

Décloisonnement vertical

Le décloisonnement vertical a lieu lorsque des élèves d'âges ou de niveaux scolaires différents sont regroupés dans le cadre d'activités pédagogiques.

L'un des éléments clés pour assurer le succès de l'activité consiste à ce que la personne enseignante établisse des consignes précises et attribue des rôles bien définis, afin de clarifier les objectifs à atteindre et les responsabilités de chaque personne apprenante [1].

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Dubé, F. (2007). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : analyse de projets de services innovateurs au primaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/18126>
- [2] Trépanier, N. S. (2019). *Des modèles de service d'orthopédagogie*. JFD.
- [3] Dorval, C. (2017). *Differencier et décloisonner pour enseigner explicitement l'écriture à des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés en classe ordinaire au deuxième cycle du primaire*. [Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/11093>
- [4] Dubé, F., Dorval, C. et Bessette, L. (2012). Décloisonner et différencier pour enseigner les stratégies de compréhension de lecture au 2e cycle du primaire. *Vivre le primaire*, 25(3), 15-17.

L'enseignement en équipe



Les structures liées
aux modalités
collaboratives

Qu'est-ce que c'est?

L'enseignement en équipe, aussi appelé «team teaching», se définit comme étant **deux ou plusieurs personnes enseignantes qui planifient, enseignent et évaluent ensemble** dans un espace éducationnel propice et un temps donné. L'enseignement en équipe implique que les personnes enseignantes partagent la responsabilité de deux ou plusieurs groupes d'élèves [1].

Pourquoi?

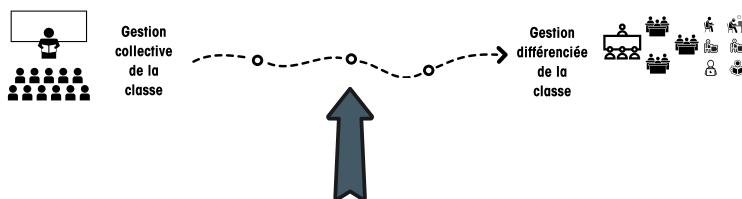
- Apporte un gain au niveau de l'espace de travail.
- Diminution du niveau de fatigue chez les personnes enseignantes.
- Permet une compréhension commune du programme et de l'évaluation.
- Augmentation de la communication et du soutien entre les personnes enseignantes.
- Possibilité accrue qu'il y ait des affinités entre un élève et deux personnes enseignantes.
- Permet un gain de temps et une pratique active chez les élèves.

Comment?

Pour favoriser un climat de travail efficace lors de l'enseignement en équipe, trois types de conditions s'imposent [1].



Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Philippe, L. (2007). *L'enseignement en tandem: démarche pédagogique facilitant l'appropriation de programmes élaborés par compétences* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Semaphore.
https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/210/1/Lyne_Philippe_aout2007.pdf
- [2] Piotrowski, M., et Fafard, G. (2015). *Le coenseignement en ÉPS: une démarche intentionnelle pour un travail d'équipe efficace*.
https://www.stageiap.uqam.ca/wp-content/uploads/2014/06/REFERENTIEL_COENSEIGNEMENT_2010_20020418.pdf

Le coenseignement

Les structures liées aux modalités collaboratives



Qu'est-ce que c'est?

Le coenseignement est une façon d'organiser les services afin d'offrir des services spécialisés à des élèves ayant des difficultés pendant qu'ils sont dans la classe ordinaire. Le coenseignement se produit lorsque **deux ou plusieurs professionnels possédant différentes expertises enseignent à un groupe d'élèves en même temps** [1]. Au contraire de la co-intervention, le coenseignement est mis en place dans une **visée universelle**.

Pourquoi?

Le coenseignement aurait des impacts positifs sur :

la réussite des élèves ;

le développement professionnel ;

le sentiment d'auto-efficacité ;

la gestion de classe ;

la planification et l'organisation des contenus.

Comment?

Il existe plusieurs configurations possibles pour déployer le coenseignement [2].

Un enseigne / l'autre observe

La personne enseignante planifie et prend l'activité en charge pendant que l'orthopédiste, observe le groupe ou maintient la discipline.

Un enseigne / l'autre soutient

La personne enseignante anime une activité pendant que l'orthopédiste apporte du soutien aux élèves ciblés. La gestion de classe est partagée.

L'enseignement en ateliers

La personne enseignante et l'orthopédiste mettent en place des ateliers rotatifs dont chacun est responsable. Les élèves permutent selon un parcours prédéterminé.

L'enseignement alternatif

La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de remédiation.

L'enseignement en parallèle

La classe est divisée en deux groupes et chacun est responsable d'un groupe.

L'enseignement partagé

Deux personnes enseignantes présentent la même activité au même groupe en se partageant le travail et en variant les rôles de façon constante.

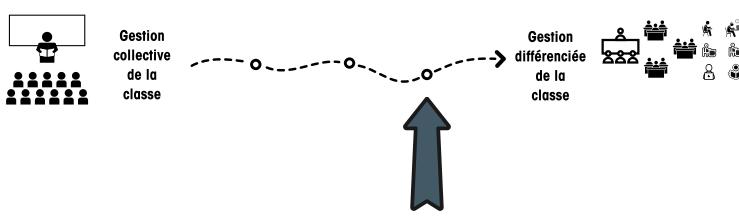
Le soutien alternatif

Les élèves sont regroupés en équipe. Une personne coenseignante supervise la majorité du groupe tandis que l'autre offre du soutien plus spécifique à certains élèves.

Le soutien partagé

Pendant que les élèves sont engagés dans une tâche, les personnes coenseignantes offrent du soutien et de la rétroaction.

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Pour aller plus loin



Références

- [1] Tremblay, P. et Servant, M. (2023). Une étude de cas d'école inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108080ar>
[2] Dubé, F., Dufour, F., et Paviel, M. J. (2019). *Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe*. http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/SYNTHESE%20COENSEIGNEMENT_final_0.pdf

Coenseignement en contexte d'enseignement en grand groupe



Les structures liées aux modalités collaboratives

Qu'est-ce que c'est?

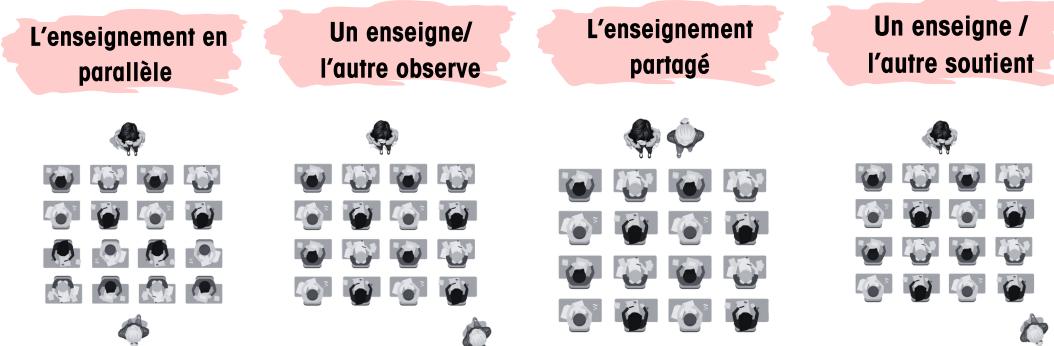
Le coenseignement peut être associé à des modalités de différenciation des structures liées aux regroupements et aux modalités de travail qui permettent l'enseignement en grand groupe.

Pourquoi?

On encourage la **combinaison entre le coenseignement et les regroupements flexibles** [1]. Discuter, expliquer, modéliser, partager et faire un remue-méningue sont des intentions propices au coenseignement en contexte d'enseignement en grand groupe [2]. L'enseignement en grand groupe peut aussi favoriser un enseignement qui s'adresse à la diversité lorsque vient le temps d'**enseigner un nouveau concept, de faire des démonstrations ou encore la modélisation** [4].

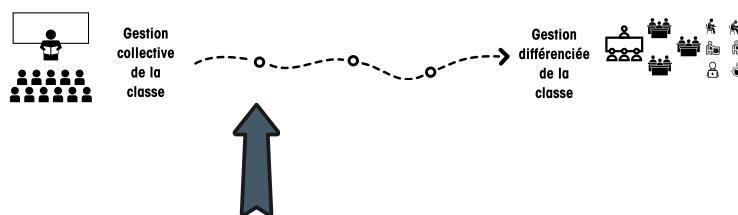
Comment?

Différentes formes de coenseignement se prêtent à l'enseignement en contexte de grand groupe. Afin de rendre les élèves actifs pendant cet enseignement en grand groupe, il est recommandé d'utiliser le questionnement [4]. Les configurations ci-dessous pourraient être privilégiées pour de l'enseignement en grand groupe [3].



Source : Dubé et al. (2019)

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Roiha, A. (2022). Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*, 58(3), 289-306.
- [2] Boily, É. et Ruberto, N., (2024) *Collaborer pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves : une vitrine sur la différenciation pédagogique* [Formation]. Centre de services scolaire René-Lévesque.
- [3] Dubé, F., Dufour, F. et Paviel, M. J. (2019). *Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe*. http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/SYNTHESE%20COENSEIGNEMENT_final_0.pdf
- [4] Massé, L. (2015). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.351-379). PUQ.

Coenseignement en contexte d'enseignement en sous-groupes



Les structures liées aux modalités collaboratives

Qu'est-ce que c'est?

Le coenseignement peut être associé à des modalités de différenciation des structures liées aux regroupements et aux modalités de travail qui permettent le travail en sous-groupes. Les modalités de coenseignement qui s'adressent aux regroupements permettent d'enseigner, selon les besoins et la cible d'apprentissage, à des sous-groupes hétérogènes, à des sous-groupes homogènes, de mettre en place le tutorat par les pairs, de mettre en place l'apprentissage coopératif, etc. [2].

Pourquoi?

On encourage la **combinaison entre le coenseignement et les regroupements flexibles** [1]. Dans le cas du travail en sous-groupes, les intentions poursuivies peuvent consister à modéliser, guider, consolider, pratiquer, observer, s'entraider, etc. [2].

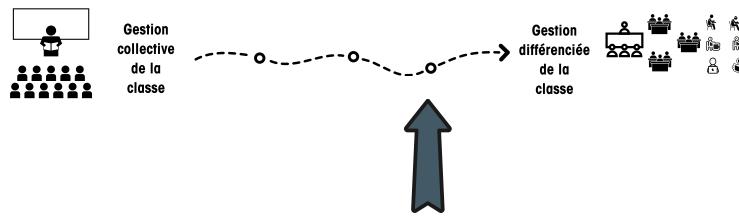
Comment?

Une analyse détaillée du groupe classe permettra de sélectionner la ou les modalités de coenseignement à mettre en place parmi celles illustrées ci-dessous [3].



Source : Dubé et al., 2019

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Roiha, A. (2022). Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*, 58(3), 289-306.
- [2] Boily, É. et Ruberto, N., (2024) *Collaborer pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves : une vitrine sur la différenciation pédagogique* [Formation]. Centre de services scolaire René-Lévesque.
- [3] Dubé, F., Dufour, F. et Paviel, M. J. (2019). *Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe*. http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/SYNTHESE%20COENSEIGNEMENT_final_0.pdf

Le coenseignement en contexte de travail autonome



Les structures liées aux modalités collaboratives

Qu'est-ce que c'est?

Le coenseignement peut être associé à des modalités de différenciation des structures liées aux regroupements et aux modalités de travail qui permettent le travail autonome. Certaines **modalités de coenseignement peuvent être combinées au regroupement individuel** [1].

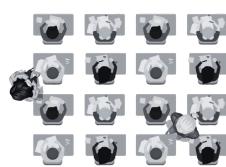
Pourquoi?

Selon les besoins et la cible d'apprentissage, les modalités de coenseignement en individuel peuvent permettre de lire, se pratiquer, consolider, résoudre un problème, réaliser une tâche, etc. Ce type de coenseignement peut aussi contribuer à mettre en place d'autres modalités de différenciation des structures comme le plan de travail, le tableau de programmation, les centres d'apprentissage, etc. [1].

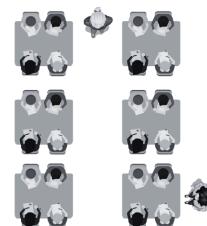
Comment?

Une analyse détaillée des besoins de certains élèves permettra de sélectionner la ou les modalités de coenseignement à mettre en place parmi celles illustrées ci-dessous [2].

Le soutien partagé



Le soutien alternatif

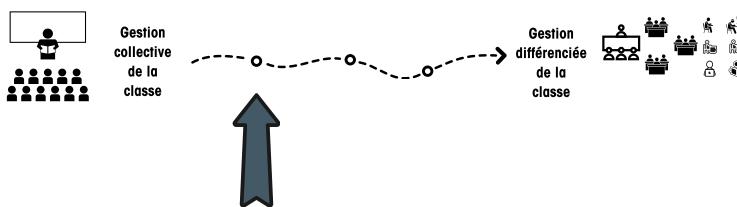


Pour aller plus loin



Source : Dubé et al. (2019)

Degré de complexité de la mise en oeuvre



Références

- [1] Boily, É. et Ruberto, N., (2024) *Collaborer pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves : une vitrine sur la différenciation pédagogique* [Formation]. Centre de services scolaire René-Lévesque.
- [2] Dubé, F., Dufour, F. et Paviel, M. J. (2019). *Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe*.
http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/SYNTHESE%20COENSEIGNEMENT_final_0.pdf

Pistes d'utilisation des modalités de différenciation des structures liées aux modalités collaboratives



Voici quelques pistes permettant de soutenir la mise en place de modalités de différenciation des structures collaboratives pour favoriser une organisation inclusive des services en orthopédagogie.

Comment les utiliser à l'intérieur de la classe?

Pour offrir des interventions supplémentaires ciblées à certains élèves :	<ul style="list-style-type: none">Le coenseignement.
Pour consolider des apprentissages ciblés en orthopédagogie :	<ul style="list-style-type: none">Co-intervention ;Coenseignement.
Pour offrir le soutien de l'orthopédagogue à un élève en particulier :	<ul style="list-style-type: none">La co-intervention interne.
Pour permettre à l'orthopédagogue d'être observateur afin de recueillir des données sur les élèves qui lui permettront d'apporter des précisions dans la planification des séquences d'interventions orthopédagogiques :	<ul style="list-style-type: none">Coenseignement en contexte d'enseignement en sous-groupe.
Pour permettre la mise en place d'autres modalités de différenciation des structures liées aux autres catégories :	<ul style="list-style-type: none">Coenseignement en contexte d'enseignement en sous-groupe.

Comment les utiliser à l'extérieur de la classe?

Pour favoriser la collaboration entre la personne enseignante et l'orthopédagogue :	<ul style="list-style-type: none">Co-intervention externe ;Co-intervention externe en simultané ;Co-intervention externe en différé.
Pour dispenser des interventions rééducatives intensives et correctives ou encore d'enseigner des notions préalables au contenu :	<ul style="list-style-type: none">Co-intervention externe en différé.

Comment l'orthopédagogue peut-il soutenir leur mise en place en exerçant son rôle-conseil ?

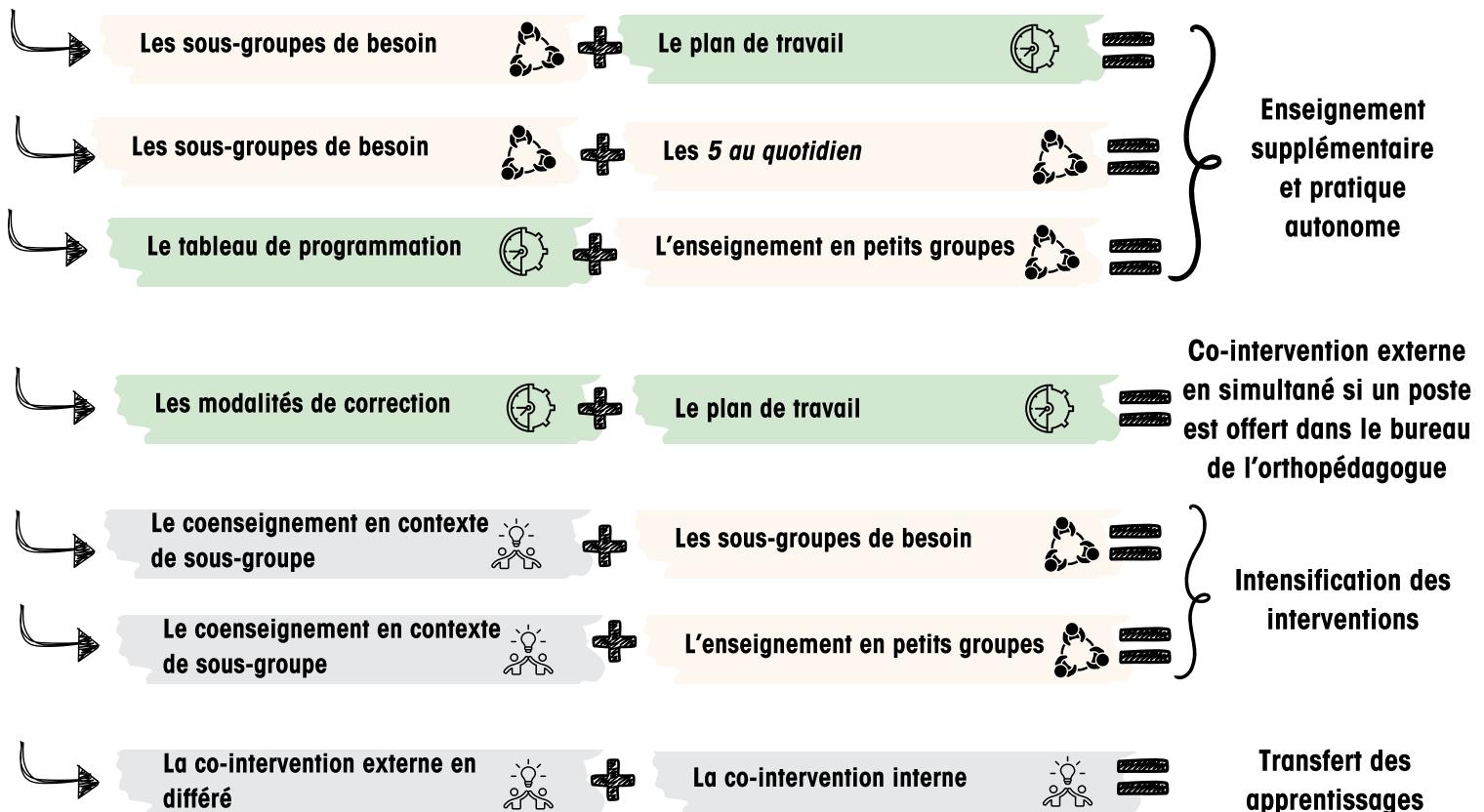
La mise en place des modalités collaboratives permet :

- d'exploiter les forces** et les compétences spécifiques de l'orthopédagogue ;
- l'analyse collaborative des besoins** de la classe et du choix des cibles ainsi que la **co-planification** ;
- le soutien à la mise en place** des modalités de différenciation ;
- de définir une **compréhension commune** de l'ensemble des modalités collaboratives.

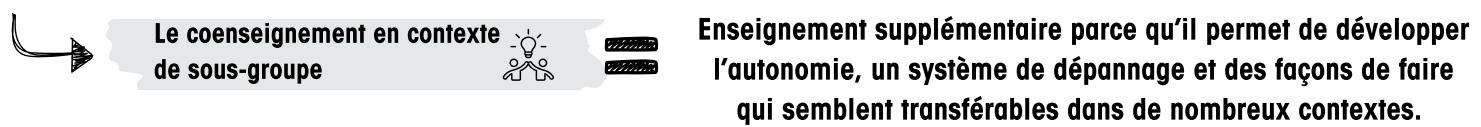
CONCLUSION

Une combinaison de modalités

En conclusion, il semble que certaines combinaisons de modalités peuvent s'allier et être combinées de manière à **optimiser les services** et **favoriser une gestion différenciée de la classe**. En étant jumelées, certaines structures peuvent, en outre, favoriser **l'autonomie des élèves**, ce qui s'avère un principe de base crucial pour mettre en oeuvre la différenciation des structures. Ces combinaisons sont possibles nonobstant leur catégorie. Ainsi, il pourrait être gagnant de combiner deux modalités, comme dans les exemples illustrés ci-dessous.



Le coenseignement en contexte d'enseignement en sous-groupe est une modalité collaborative de différenciation des structures de la classe qui gagnerait particulièrement à être expérimentée et à être combinée. Elle peut être une belle **porte d'entrée** pour les personnes enseignantes et les personnes orthopédagogues qui souhaitent expérimenter la **développement des modalités de différenciation**.



Enfin, ce guide pratique offre de nombreuses **possibilités qui permettent d'innover et de sortir du modèle conventionnel** des services en orthopédagogie tout en étant en cohérence avec une **vision inclusive** de la classe. Les modalités présentées devraient être envisagées comme des possibilités permettant de se **center sur les besoins des élèves** et sur **l'intention pédagogique** derrière l'intervention.



**La différenciation des structures:
un levier pour une organisation inclusive des
services en orthopédagogie**

**Centre
de services scolaire
des Rives-du-Saguenay**
Québec 

FONDATION

UQAC