

Document de soutien  
à la formation

Favoriser la réussite  
de l'élève présentant  
des **difficultés langagières**  
*en classe ordinaire*





Document de soutien  
à la formation

Favoriser la réussite  
de l'élève présentant  
des **difficultés langagières**  
*en classe ordinaire*

### **Direction de l'adaptation scolaire (DAS)**

Liette Picard, directrice

### **Rédaction, conception et coordination**

Christine Nadon, chargée de projet, DAS

### **Collaboration spéciale à la rédaction**

Lyne Gingras, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches

Céline Cossette, conseillère pédagogique, Commission scolaire de la Capitale

### **Collaboration**

Bernadette Buttiens, orthophoniste, Centre de réadaptation Marie-Enfant et Commission scolaire de Montréal

Louise Capra, consultante et formatrice en éducation

Kathleen Lamirande, parent, Association québécoise pour les enfants atteints d'audimudité (AQEA)

Lyse Lapointe, spécialiste en sciences de l'éducation, DAS

Gilbert Moisan, spécialiste en sciences de l'éducation, DAS

Anne Paradis, responsable du dossier des élèves ayant une difficulté ou une déficience langagière, DAS

Hélène Poliquin-Verville, spécialiste en sciences de l'éducation, DAS

### **Mise en pages**

Diane Harvey, secrétaire, DAS

### **Conception graphique**

Emmanuel Bégin, Orangebleu Design

### **Illustrations**

Guy dubé

*Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.*

### **Production et réalisation des capsules vidéo et du DVD**

Louis P.-Huard et Emmanuel Bégin

### **Participation spéciale lors des journées de tournage**

Louise Bédard, parent

François Dupuis, enseignant, Commission scolaire des Affluents

Julie Forgues, orthopédagogue, Commission scolaire du Val-des-Cerfs

Roxane Lafond, orthophoniste, Commission scolaire des Affluents

Martine Larocque, enseignante, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Benoit L'Espérance, parent

France Mailhot, parent

Lucie Maillette, enseignante, Commission scolaire des Affluents

Guyline Marcoux, orthopédagogue, Commission scolaire du Val-des-Cerfs

Élizabeth Patry, enseignante, Commission scolaire des Affluents

Debbie Payette, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Laval, Laurentides et Lanaudière

Thierry Prieur, enseignant stagiaire

Danielle Raymond, enseignante, Commission scolaire des Affluents

Louis Riverin, orthophoniste, Commission scolaire des Affluents

Mélanie Robitaille, enseignante, Commission scolaire des Affluents

Renée Rousseau, technicienne en éducation spécialisée, Commission scolaire des Affluents

Shelly Whitford, orthophoniste, Commission scolaire du Val-des-Cerfs

Nathalie Yelle, parent

Denise Yergeau, enseignante, Commission scolaire du Val-des-Cerfs

**Nous remercions tous les élèves ayant participé aux entrevues, les écoles Armand-Corbeil et Trois-Saisons et la Commission scolaire des Affluents.**





## AUTRES COLLABORATIONS

*Claire Dubois*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Côte-Nord

*Nicole Fortier*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Bas-Saint-Laurent et Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine

*Catherine Gagné*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Saguenay—Lac Saint-Jean

*Caroll Jazarr*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, secteur anglophone

*Constance Lambert*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Estrie

*Annie Larouche*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Abitibi-Témiscamingue et Nord-du-Québec

*Sylvie Legault*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Bas-Saint-Laurent et Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine

*Lucie Maher*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Bas-Saint-Laurent et Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine

*Guylaine Marcoux*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Montérégie

*Isabelle Néron*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Saguenay—Lac Saint-Jean

*Debbie Payette*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Laval, Laurentides et Lanaudière

*Christine Perreault*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches

*José Pouliot*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Montréal

*Marie-Chantal Tanguay*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Côte-Nord

*Marie-Claude Tousignant*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Outaouais

*Johanne Valois*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Mauricie et Centre-du-Québec

*Lyne Veillette*, personne-ressource, service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière, Abitibi-Témiscamingue et Nord-du-Québec

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006 — 05-00672

ISBN 2-550-45623-8 (Version imprimée)

ISBN 2-550-45624-6 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2006

Favoriser la réussite de l'élève présentant des difficultés langagières en classe ordinaire  
Document de soutien à la formation





# PRÉAMBULE

Le milieu de l'éducation est actuellement en période de transition et les changements, déjà effectués et à venir, incitent les enseignants et les intervenants scolaires à renouveler leurs pratiques. Favoriser la réussite éducative des élèves demeure pour ces personnes une préoccupation quotidienne qui engendre de nouvelles façons de faire nécessitant le développement de différentes compétences professionnelles.

Accueillir, en classe ordinaire, un élève présentant des difficultés langagières comporte de nombreux défis et suscite chez les enseignants et les intervenants scolaires une réflexion et un questionnement au regard de leur agir professionnel. Modifier les pratiques est un processus complexe faisant appel à l'engagement de l'ensemble du personnel scolaire impliqué auprès de l'élève. La formation, telle qu'elle est proposée, contribue à soutenir les enseignants et les intervenants scolaires dans leurs actions quotidiennes, tout en leur permettant de créer un environnement éducatif favorable aux apprentissages et à la réussite de l'élève.

Afin d'assurer la cohérence et le caractère professionnel de la formation, ce document de soutien vise à rendre les enseignants et les intervenants scolaires aptes à s'engager dans un processus de construction de compétences professionnelles.

La formation encourage les participants à :

- se situer au regard de leur cheminement professionnel;
- s'appropriier les savoirs, les attitudes et les savoir-faire liés à la compétence professionnelle ciblée;
- partager leurs compétences personnelles et professionnelles;
- déterminer les actions facilitant la pratique réflexive;
- réinvestir les apprentissages réalisés dans leurs actions quotidiennes.

## PRÉSENTATION DU DOCUMENT DE SOUTIEN

Le document de soutien comprend d'abord un guide thématique présenté sous forme de questions annonçant les sujets abordés lors de la formation. Chaque thème propose par la suite des intentions pédagogiques facilitant la démarche d'apprentissage des participants et l'appropriation des éléments traités. De plus, une section rappelle la compétence professionnelle ciblée par la formation, ainsi que les savoirs, les attitudes et les savoir-faire à développer et à enrichir tout au long de celle-ci. Des outils, liés au contenu de chaque thème, sont suggérés en vue de favoriser l'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages. Des pages sont mises à la disposition des participants afin de faciliter la réflexion et la prise de notes.

# GUIDE THÉMATIQUE

## Thème 1

**Concept de compétences professionnelles** \_\_\_\_\_ Pages à consulter : **11-14**

- Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle?
- Quelle est la compétence professionnelle qui sera développée ou enrichie par la formation?
- De quelles ressources disposons-nous pour accueillir un élève présentant des difficultés langagières?
- Quelles sont les intentions visées par la formation?

**Outil de développement professionnel** \_\_\_\_\_ Page à consulter : **15**

*Je situe mon cheminement par rapport à la formation.*

## Thème 2

**Langage oral et écrit** \_\_\_\_\_ Pages à consulter : **17-27**

- Comment distingue-t-on les composantes du langage?
- Qu'est-ce que le processus de communication verbale?
- Quel est le rôle des habiletés métalinguistiques?
- Comment se traduit l'évolution des habiletés métalinguistiques chez l'élève?

## Thème 3

**Portrait de l'élève présentant des difficultés langagières** \_\_\_\_\_ Pages à consulter : **29-33**

- Quels sont les besoins et les capacités de l'élève?
- Comment reconnaître les manifestations des difficultés liées au langage?
- Comment pouvons-nous adapter nos actions aux besoins de l'élève?





## Thème 4

**Interventions favorisant la réussite de l'élève** \_\_\_\_\_ Pages à consulter : **35-51**

- Que devons-nous mettre en place pour créer un environnement éducatif favorisant les apprentissages et la réussite de l'élève?
- Comment pouvons-nous ajuster nos actions aux capacités et aux besoins de l'élève?
- Comment pouvons-nous accompagner l'élève dans le développement de ses compétences?

## Thème 5

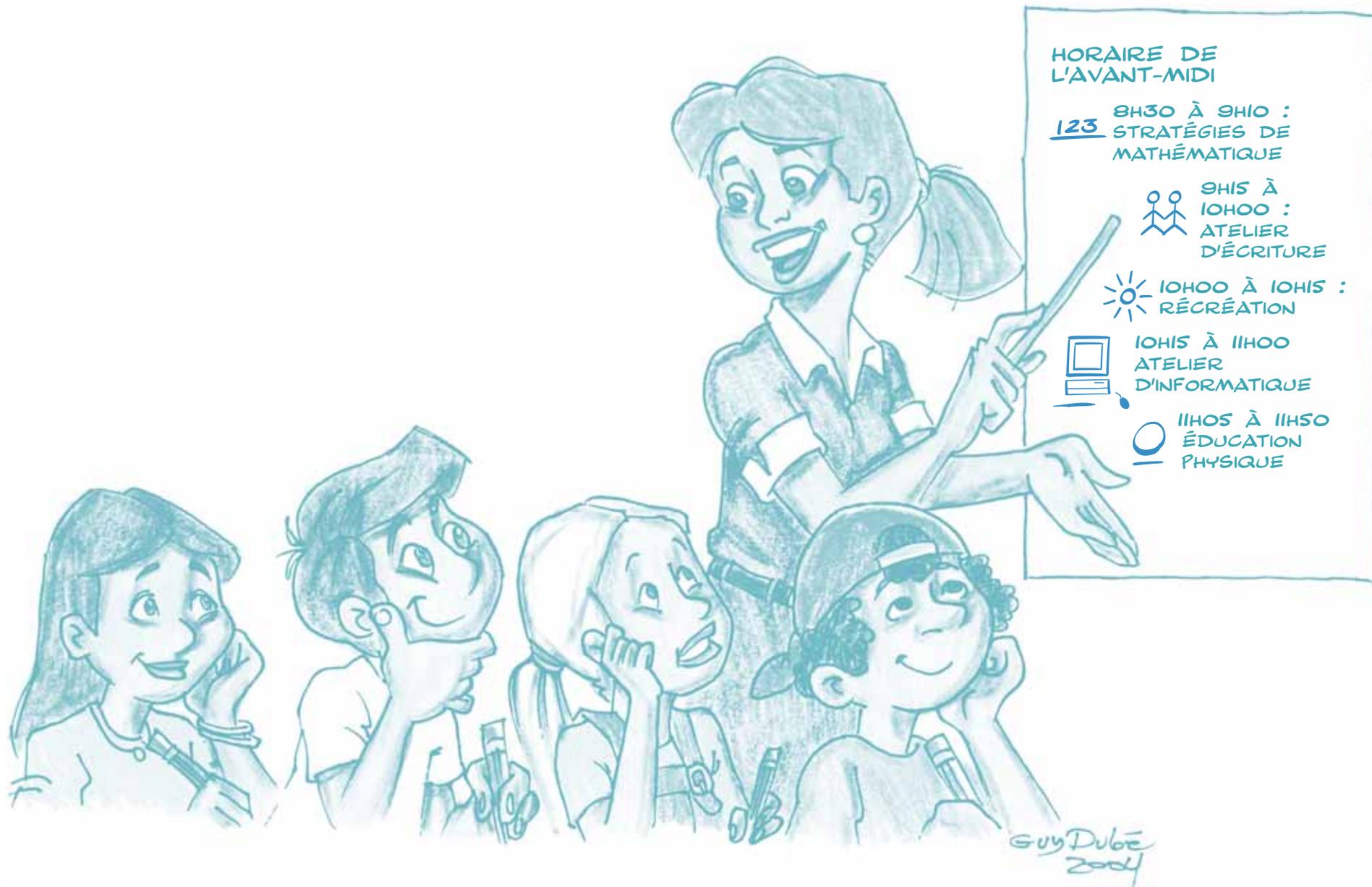
**Synthèse et réinvestissement** \_\_\_\_\_ Page à consulter : **52**

- Comment, dans nos milieux, pouvons-nous concrétiser la réussite de l'élève?
- Quelles ressources sur le plan personnel, professionnel et de l'environnement pouvons-nous mobiliser pour favoriser la réussite de l'élève?
- Quelles sont les actions réalisables en classe?
- Qu'est-ce que la formation nous a permis de développer et d'enrichir quant à notre cheminement professionnel?

**Outil de développement professionnel** \_\_\_\_\_ Page à consulter : **53**

*Je réinvestis les apprentissages réalisés en cours de formation.*

**Panier à provisions** \_\_\_\_\_ Pages à consulter : **54-56**





# THÈME 1

## CONCEPT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

### INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

- Se rappeler les six voies d'action de la Politique de l'adaptation scolaire et les orientations retenues pour la formation.
- Réfléchir à l'importance du concept de compétences professionnelles.
- Connaître la compétence professionnelle ciblée par la formation.
- Activer les connaissances antérieures qui sont liées aux élèves présentant des difficultés langagières.
- Identifier les besoins, les attentes et les ressources sur le plan personnel, professionnel et de l'environnement.

La formation est conçue pour soutenir les enseignants et les intervenants scolaires dans leur cheminement professionnel. Le concept de compétences, retenu dans cette formation, s'inspire du référentiel des compétences professionnelles<sup>1</sup> défini par le ministère de l'Éducation\*. Le schéma I, de la page 12, présente ce concept.

Plus précisément, la formation cible le développement de la compétence favorisant **l'adaptation des interventions aux capacités et aux besoins de l'élève présentant des difficultés langagières en classe ordinaire**. Le schéma II, illustré à la page 13, présente les quatre composantes de la compétence ciblée ainsi que les ressources à mobiliser sur le plan personnel et professionnel et de l'environnement. Ce schéma se distingue par un ensemble de ressources qui seront enrichies et renouvelées tout au long de la formation.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec, 2001, 253 p.

\* Le 18 février 2005, en vertu du décret numéro 120-2005, le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

## SCHÉMA I — CONCEPT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

### ***La compétence se fonde sur un ensemble de ressources.***

Ces ressources peuvent être des savoirs, des attitudes et des savoir-faire appliqués dans un contexte d'action donné. Elles ne se réduisent pas aux ressources personnelles. Elles peuvent venir du milieu, des collègues, des personnes-ressources, de lectures spécialisées ou de formations reçues.

### ***La compétence se construit dans un contexte faisant appel à la responsabilité partagée.***

Elle amène les enseignants et les intervenants scolaires à s'engager dans l'analyse des pratiques individuelles et collectives favorisant la réussite des élèves.

## COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

### ***La compétence constitue un projet de développement professionnel.***

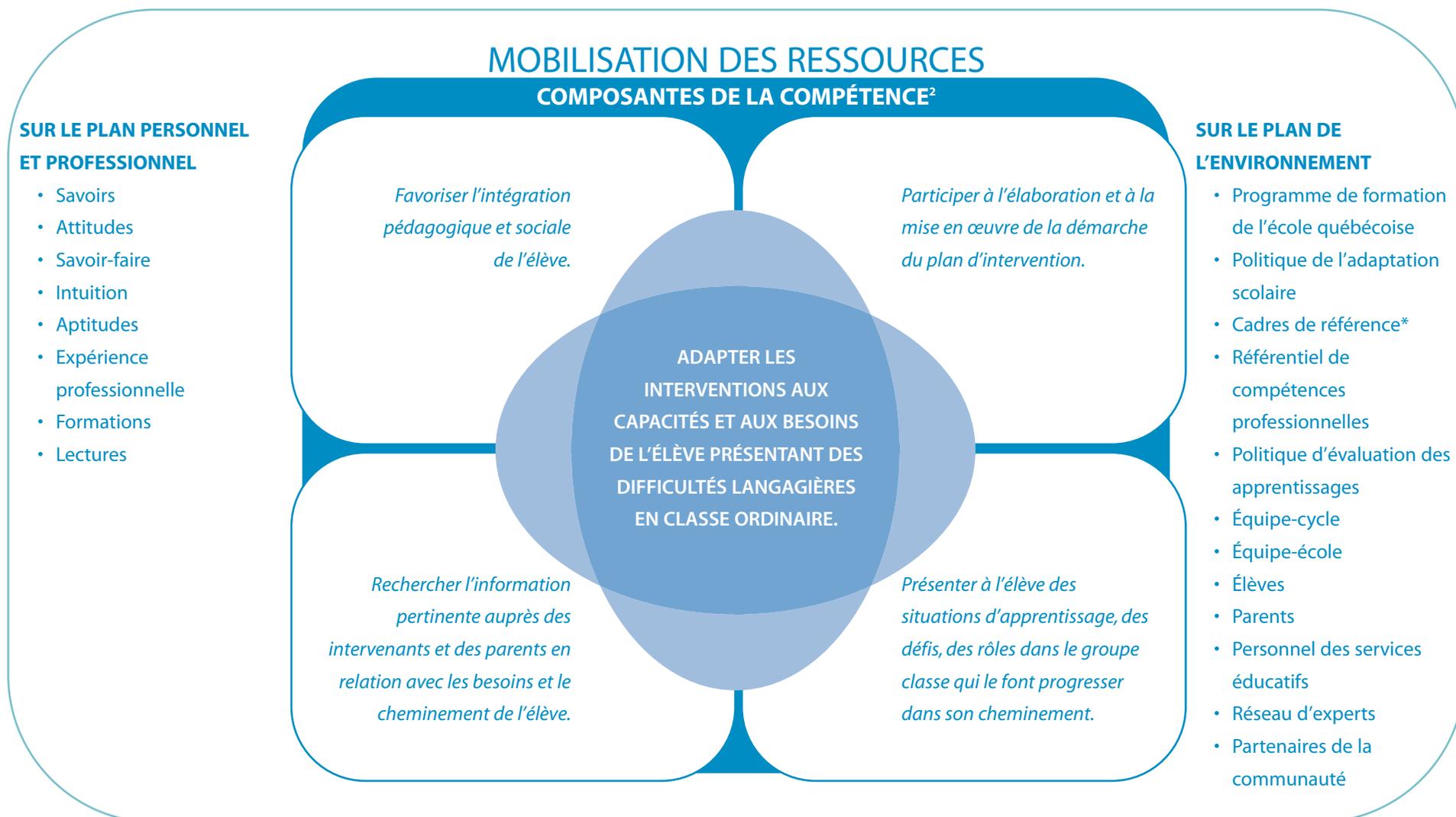
La compétence gagne à être perçue comme un horizon de travail signifiant. Les apprentissages en situation de formation s'effectuent quand la personne se sent suffisamment en confiance et reconnue dans son parcours professionnel.

### ***La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte professionnel réel.***

La compétence n'est pas de l'ordre de l'application, mais plutôt de celui de la construction. Elle nécessite que, dans le vif de l'action, la personne compétente sache interpréter les exigences et les contraintes de la situation, tout en orchestrant ses ressources, pour agir de façon efficace et immédiate en contexte professionnel.



## SCHÉMA II — COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE CIBLÉE PAR LA FORMATION



2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec, 2001, p. 104-106.

\* Notamment, *Les services complémentaires : essentiels à la réussite et Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève.*

## Ressources à développer sur le plan personnel et professionnel

### Savoirs

---

- Connaître le processus de communication verbale.
- Connaître les composantes du langage et les difficultés pouvant y être associées.
- Reconnaître les différents facteurs pouvant avoir une influence sur la réussite de l'élève.
- Connaître les capacités et les besoins de l'élève.

### Attitudes

---

- Être sensible à la façon dont l'élève est accueilli et compris par ses pairs.
- Être disposé à développer une relation signifiante avec l'élève.
- Être sensible à l'expression et à la compréhension de l'élève.
- Être convaincu de la capacité de réussir de l'élève.
- Être sensible aux répercussions psychosociales et scolaires chez l'élève.
- Être respectueux du fait que les parents vivent un deuil en ce qui concerne les difficultés langagières de leur enfant.

### Savoir-faire

---

- Mettre au point des stratégies communicatives en relation avec les besoins de l'élève.
- Mettre en œuvre des stratégies d'enseignement adaptées aux besoins de l'élève en s'appuyant sur la démarche d'enseignement-apprentissage.
- Appliquer une gestion de classe participative répondant aux besoins de l'élève.
- Évaluer la progression des apprentissages de l'élève de façon à contribuer à son plein développement, tant sur le plan linguistique, cognitif et affectif que social.
- Participer à l'élaboration et au suivi de la démarche du plan d'intervention.





## OUTIL DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Je situe mon cheminement par rapport à la formation.

Qu'est-ce que je connais des difficultés langagières?

---

---

---

---

---

Qu'est-ce que j'aimerais savoir (attentes, besoins, interrogations) sur les difficultés langagières?

---

---

---

---

---

Qu'est-ce que je crains en accueillant un élève présentant des difficultés langagières?

---

---

---

---

Quelles sont mes intentions concernant cette formation?

---

---

---

---

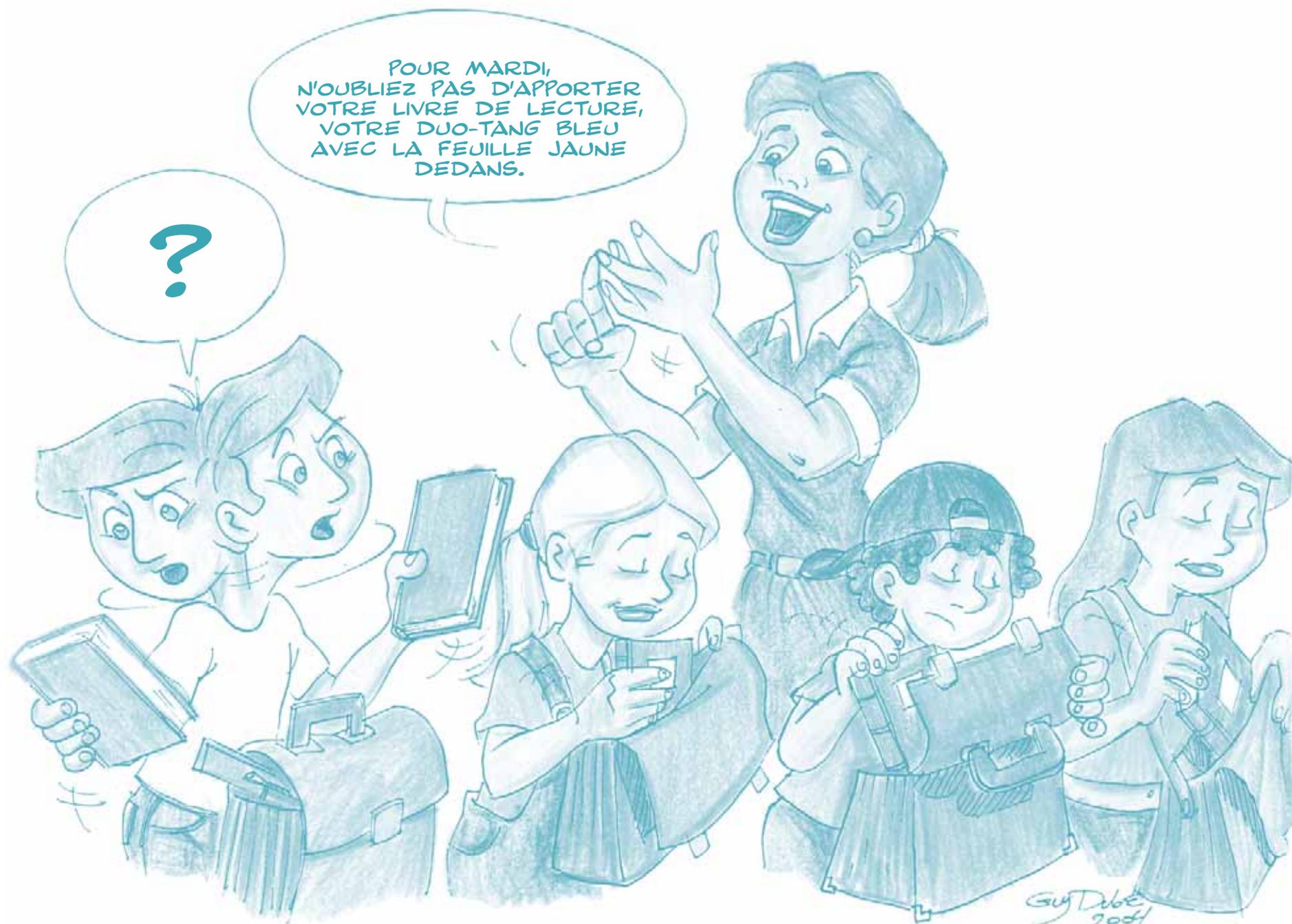
Quelles sont les ressources pouvant m'aider à accueillir l'élève présentant des difficultés langagières?

---

---

---

---





# THÈME 2

## LANGAGE ORAL ET ÉCRIT

### INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

- Explorer les composantes du langage.
- Favoriser la réflexion sur le processus de communication verbale.
- Explorer les habiletés métalinguistiques.
- Établir des liens entre nos connaissances antérieures et le développement de nouvelles ressources liées au langage oral et écrit.
- Relever des situations concrètes de réinvestissement.

**COMPÉTENCE CIBLÉE :** ADAPTER LES INTERVENTIONS AUX CAPACITÉS ET AUX BESOINS DE L'ÉLÈVE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES EN CLASSE ORDINAIRE

### COMPOSANTE DE LA COMPÉTENCE

- Rechercher l'information pertinente auprès des intervenants et des parents en relation avec les besoins et le cheminement de l'élève.

### RESSOURCES À DÉVELOPPER SUR LE PLAN PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

#### Savoirs

- **Connaître** le processus de communication verbale.
- **Connaître** les composantes du langage et les difficultés pouvant y être associées.

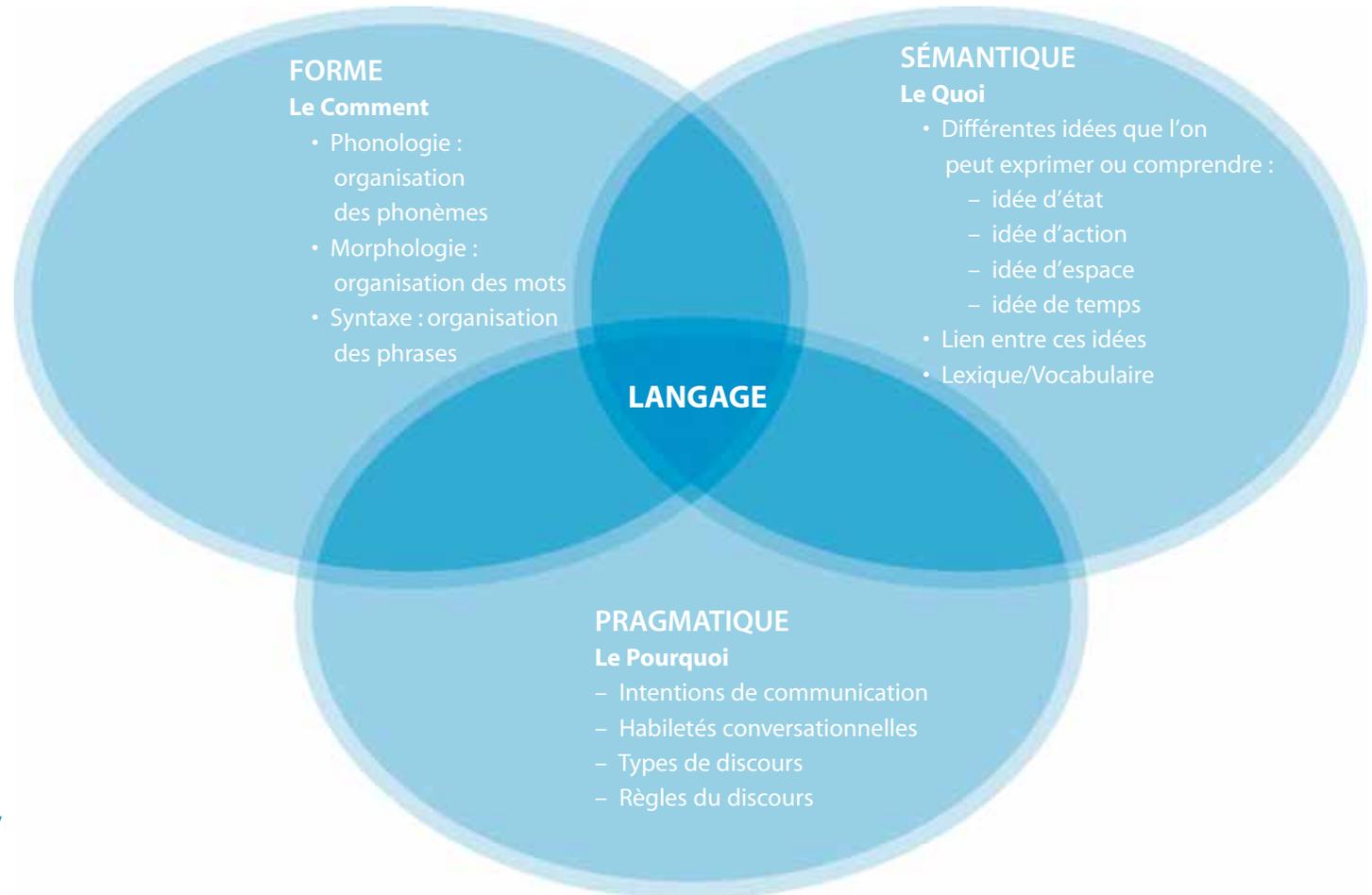
#### Savoir-faire

- **Mettre au point** des stratégies communicatives en relation avec les besoins de l'élève.

## COMPOSANTES EXPRESSIVES ET RÉCEPTIVES DU LANGAGE<sup>3</sup>

Le langage, moyen de communication de l'être humain, s'organise en fonction de plusieurs composantes : phonologique, morphosyntaxique, sémantique et pragmatique. Ces diverses composantes, que l'on trouvera ci-contre, sont simultanément mises en action dans l'**expression** et la **compréhension** d'un message, qu'il soit oral ou écrit.

## SCHÉMA III — COMPOSANTES EXPRESSIVES ET RÉCEPTIVES DU LANGAGE



3. Adapté de LYNE GINGRAS, J. TURGEON ET AUTRES, *De l'oral à l'écrit, guide d'intervention pour les élèves du 2<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle du primaire présentant des troubles langagiers*, 2004, p. 16-19.





## Forme

La forme du langage correspond au « **comment** », c'est-à-dire aux moyens utilisés pour transmettre un message. Pensons ici aux règles d'organisation des phonèmes (les sons), des mots et des phrases.

La forme est composée des dimensions suivantes :

- *la phonologie* (les phonèmes de la langue);
- *la morphologie* (le processus de formation des mots, les morphèmes comme les préfixes, les suffixes et les marques grammaticales étant les plus petites unités de signification);
- *la syntaxe* (la construction des phrases).

**L'intervenant peut se questionner sur la forme utilisée et comprise par l'élève en portant attention à ces différentes dimensions. Il peut par exemple se poser les questions suivantes au sujet de l'élève :**

***Sur le plan phonologique :***

- Est-il capable de produire tous les phonèmes de sa langue maternelle?
- Est-ce qu'il transforme des phonèmes?
- Est-ce qu'il omet des phonèmes?
- Est-ce qu'il peut dire ou comprendre des mots longs?

***Sur le plan morphologique :***

- Est-ce qu'il emploie le genre correctement?
- Est-ce qu'il conjugue les verbes?
- Est-ce qu'il comprend les marqueurs de temps, lorsqu'il y a une référence au passé ou au futur?

***Sur le plan syntaxique :***

- Est-ce qu'il fait des phrases complètes?
- Est-ce qu'il respecte l'ordre des mots?
- Est-ce qu'il comprend les phrases longues ou complexes?

## Sémantique

La sémantique fait référence au « **quoi** », c'est-à-dire au contenu, au sens du message. C'est à partir de cette composante du langage que s'établissent les relations de signification, notamment entre les objets, les personnes et les événements. La sémantique englobe également le lexique ou le vocabulaire.

## Pragmatique

La pragmatique fait référence au « **pourquoi** », c'est-à-dire à l'utilisation du langage en contexte social, compte tenu de la personne à qui s'adresse le message et de la situation. Elle implique plusieurs dimensions :

- *les intentions ou fonctions communicatives* (demandes, commentaires, descriptions);
- *les habiletés conversationnelles* (respecter les tours de parole, maintenir le sujet de conversation, s'adapter à autrui, se reprendre en cas d'échecs dans la communication);
- *la production de différents types de discours* (narratif, informatif, argumentatif);
- *les règles du discours* (pertinence, qualité, quantité, clarté).

**À titre d'exemples, voici quelques questions qui permettront d'en savoir plus sur cette composante du langage :**

- Est-ce que l'élève a un vocabulaire précis?
- Est-ce qu'il donne l'impression de chercher ses mots quand il parle?
- Est-il capable d'exprimer ou de comprendre des notions variées et complexes, par exemple des notions spatiales et temporelles?

**Certaines questions peuvent aider à mieux saisir cette dimension du langage, par exemple :**

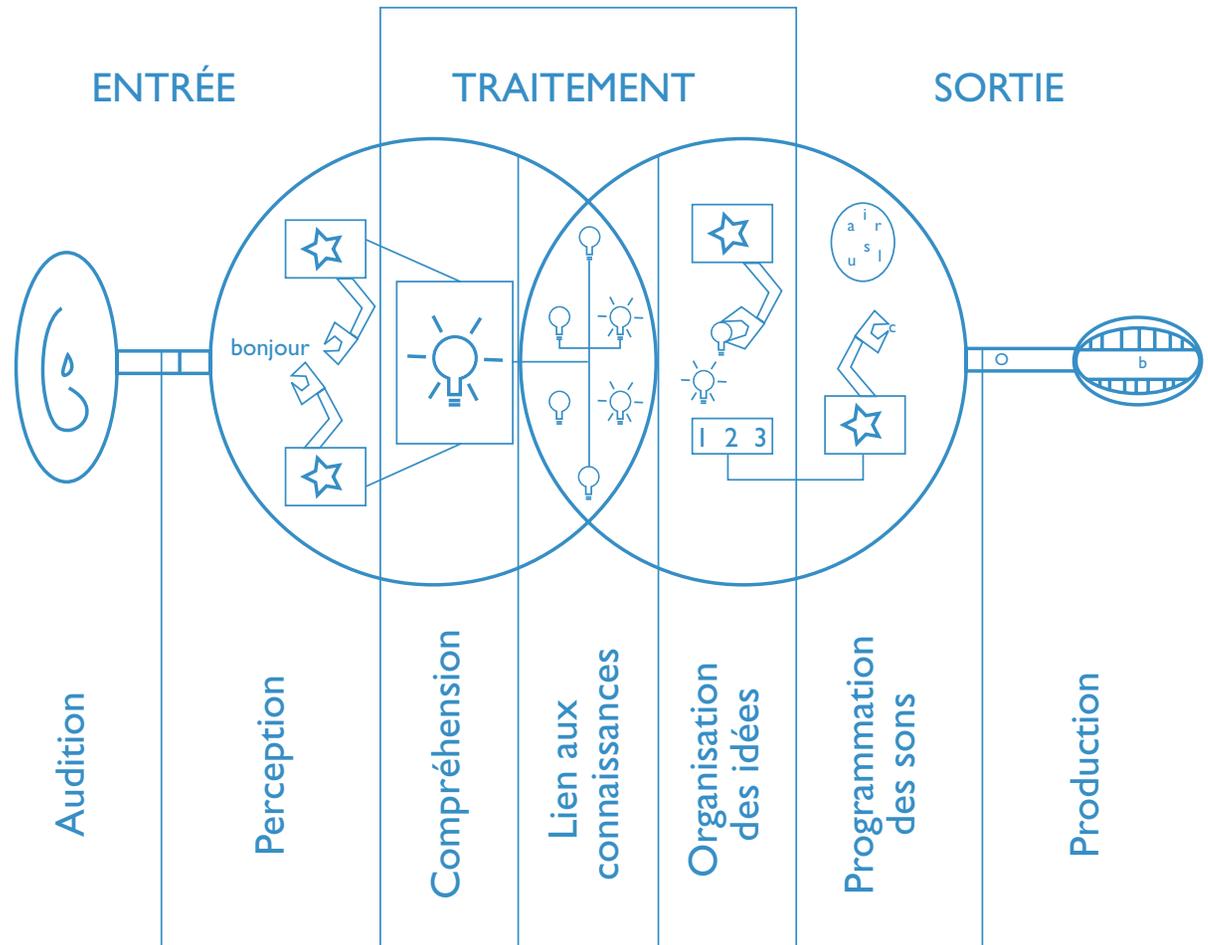
- Est-ce que l'élève a le goût de communiquer?
- Est-ce qu'il amorce la communication?
- Est-ce qu'il communique dans des buts variés?
- Est-ce qu'il comprend différentes intentions communicatives?
- Est-ce qu'il respecte le tour de parole dans les échanges conversationnels?
- Est-ce qu'il tient compte des besoins d'information de son interlocuteur?
- Est-ce qu'il s'en tient au sujet traité?
- Est-ce qu'il est motivé par les échanges de groupe?



# PROCESSUS DE COMMUNICATION VERBALE

Le mode de communication privilégié par l'être humain est le langage oral. Le processus de compréhension et d'expression du langage oral peut se représenter schématiquement par un modèle appelé « la chaîne de communication verbale<sup>4</sup> ». Le schéma présenté aide à saisir les mécanismes impliqués dans la communication, de la réception d'un message sonore jusqu'à la production d'une réponse articulée par la parole. Il suppose l'intégrité de plusieurs composantes anatomiques. Les informations qui suivent expliquent le processus de la communication verbale. Une présentation animée de ce processus se trouve sur le disque optique numérique de la formation.

## SCHÉMA IV — PROCESSUS DE COMMUNICATION VERBALE



4. Adapté du modèle « La chaîne de communication verbale » de Pascal Lefebvre, orthophoniste, MOA.

## HABILETÉS MÉTALINGUISTIQUES<sup>5</sup>

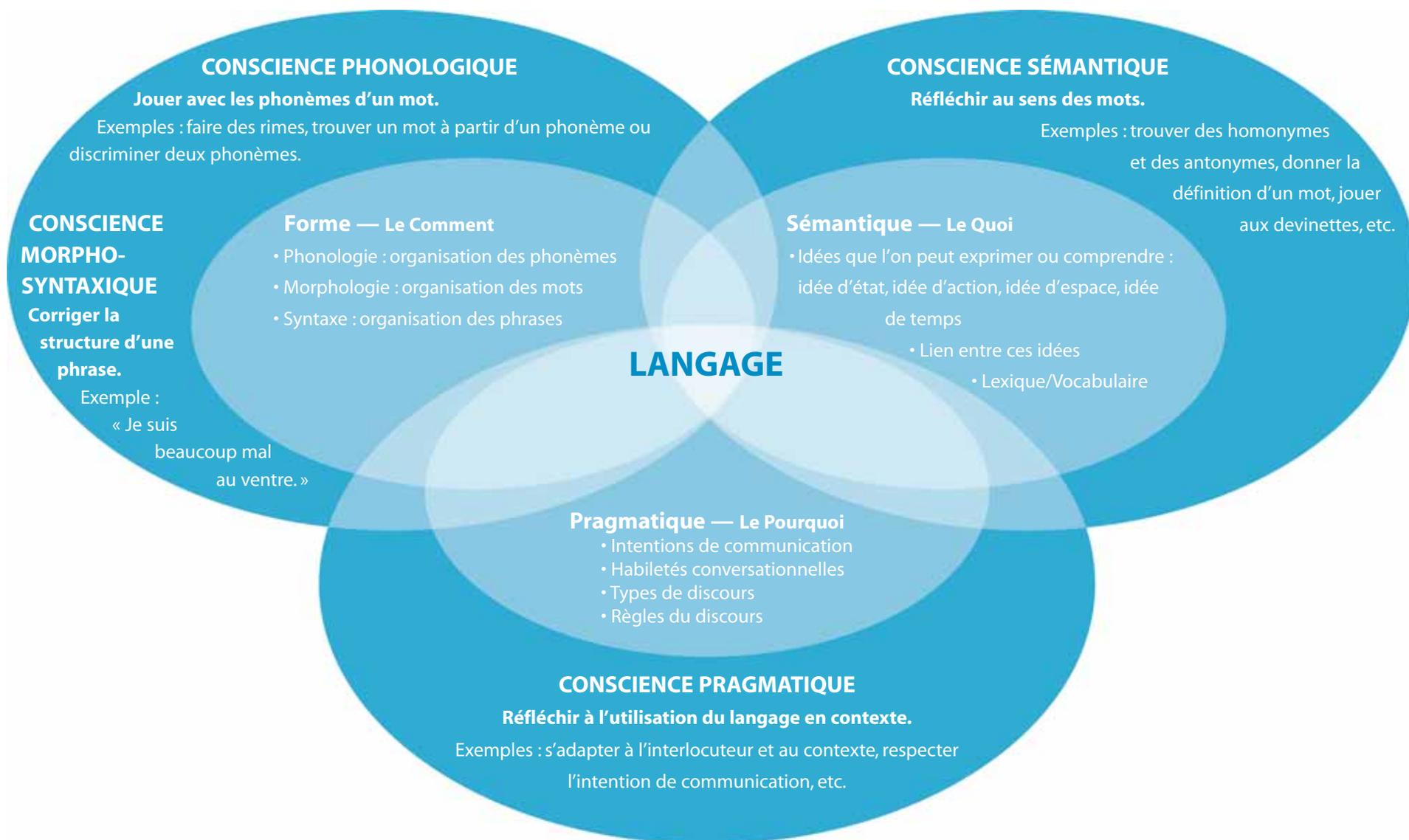
L'entrée dans le monde scolaire constitue une étape importante du développement du langage. D'outil de communication et de socialisation, le langage devient objet et outil d'apprentissage. Ainsi, pour développer ses compétences en matière de langage oral et écrit, l'élève doit pouvoir s'adonner à des activités de réflexion sur ses différentes composantes, ce qui renvoie aux habiletés métalinguistiques. Ces connaissances sont utiles pour mieux comprendre le phénomène de l'acquisition des compétences du Programme de formation, notamment dans le domaine des langues.

Les habiletés métalinguistiques permettent de réfléchir sur le langage et d'en manier les composantes (forme, sémantique et pragmatique). C'est comme si le langage devenait l'objet de la pensée, un objet qui a sa propre existence, sur lequel il est possible de réfléchir, de jouer, de parler et de porter un jugement. Ces activités cognitives demandent une connaissance consciente du langage. Il sera alors question de conscience phonologique, de conscience morphosyntaxique, de conscience sémantique et de conscience pragmatique. Pour pouvoir lire et écrire, l'élève doit développer ces différentes consciences du langage. Le schéma V illustre les habiletés métalinguistiques en relation avec les composantes du langage.

5. Adapté de LYNE GINGRAS, J. TURGEON ET AUTRES, *De l'oral à l'écrit, guide d'intervention pour les élèves du 2<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle du primaire présentant des troubles langagiers*, 2004, p. 20-26.



## SCHÉMA V — HABILITÉS MÉTALINGUISTIQUES



## Conscience phonologique

---

Cette habileté métalinguistique consiste, d'une part, à prendre conscience que le mot est construit de segments sonores plus petits, c'est-à-dire de syllabes et de phonèmes. Elle implique, d'autre part, la capacité à manipuler ces segments. La conscience phonologique est la plus documentée des habiletés métalinguistiques, étant donné son influence majeure sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les habiletés métaphonologiques comptent parmi les meilleurs indices de la performance ultérieure en lecture.

## Conscience morphosyntaxique

---

Cette habileté métalinguistique implique d'être conscient de la structure interne des phrases et des règles de grammaire ainsi que d'avoir la capacité de porter un jugement sur l'agrammaticalité de la phrase, lorsqu'elle n'est pas conforme. Cette habileté permet de comprendre la relation entre les mots et de distinguer leurs fonctions grammaticales respectives. Notons par ailleurs que le développement de la conscience morphosyntaxique joue un rôle important dans la compréhension et la production de textes.

## Conscience sémantique

---

Cette habileté métalinguistique concerne la capacité de s'interroger et de jouer avec le sens des mots et des expressions, à savoir qu'une même séquence sonore (homophone) peut désigner des objets et des concepts différents. C'est la capacité de reconnaître la langue comme un code conventionnel et arbitraire.

## Conscience pragmatique

---

Cette habileté métalinguistique renvoie à la capacité de réfléchir à l'utilisation du langage en contexte. Cette réflexion permet de reconnaître un bris dans la communication, de clarifier un message, de s'ajuster à l'interlocuteur et à la situation et de choisir le contenu du discours en fonction de l'intention de communication.

## Évolution des habiletés métalinguistiques

---

Le tableau suivant décrit l'évolution des habiletés métalinguistiques chez l'élève. Ces descriptions permettent de suivre le développement de ces habiletés depuis la petite enfance jusqu'au début de l'adolescence.



## TABLEAU 1 — Grille descriptive de l'évolution des habiletés métalinguistiques chez l'élève<sup>6</sup>

Habiletés métalinguistiques	Avant l'entrée à l'école, à l'oral	Au préscolaire, à l'oral	Au premier cycle du primaire	À la fin du primaire
<b>Conscience phonologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• corrige sa production sonore;</li> <li>• joue avec les phonèmes;</li> <li>• fait des commentaires sur la prononciation et les mots;</li> <li>• invente des mots.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît des rimes;</li> <li>• produit des rimes;</li> <li>• fusionne des syllabes;</li> <li>• segmente des mots en syllabes;</li> <li>• évoque des mots à partir de phonèmes et de syllabes;</li> <li>• réalise que ce qui se dit, s'écrit et que ce qui est écrit, se lit et se dit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• segmente le mot en syllabes;</li> <li>• fusionne des syllabes pour faire un mot;</li> <li>• fusionne des phonèmes pour faire un mot;</li> <li>• segmente la syllabe en phonèmes;</li> <li>• isole le premier phonème d'un mot;</li> <li>• fait la correspondance entre phonème et graphème;</li> <li>• manipule les phonèmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maîtrise le décodage et l'encodage;</li> <li>• tient compte des règles contextuelles;</li> <li>• épelle les mots;</li> <li>• écrit des mots non connus, par analyse auditive ou au moyen des règles apprises.</li> </ul>
<b>Conscience morphosyntaxique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• comprend la phrase selon l'ordre des mots.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• développe une conscience des mots à contenu;</li> <li>• évoque une phrase à partir d'un dessin;</li> <li>• porte un jugement sur l'acceptabilité d'une phrase;</li> <li>• comprend et utilise les conventions du langage écrit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît une phrase;</li> <li>• évoque une phrase simple à partir d'un mot;</li> <li>• compte le nombre de mots dans une phrase;</li> <li>• remplace les mots en ordre dans une phrase;</li> <li>• reconnaît des erreurs morphologiques;</li> <li>• corrige des erreurs morphologiques;</li> <li>• sépare la forme de la phrase de son contenu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• segmente les phrases à l'oral par l'intonation et à l'écrit par la ponctuation;</li> <li>• saisit l'organisation syntaxique des phrases;</li> <li>• utilise les marques typographiques de la phrase;</li> <li>• identifie les termes substitués;</li> <li>• décompose le mot en morphèmes (préfixes et suffixes);</li> </ul>

6. LYNE GINGRAS, J. TURGEON ET AUTRES, *De l'oral à l'écrit, guide d'intervention pour les élèves du 2<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle du primaire présentant des troubles langagiers*, 2004, p. 27-28.

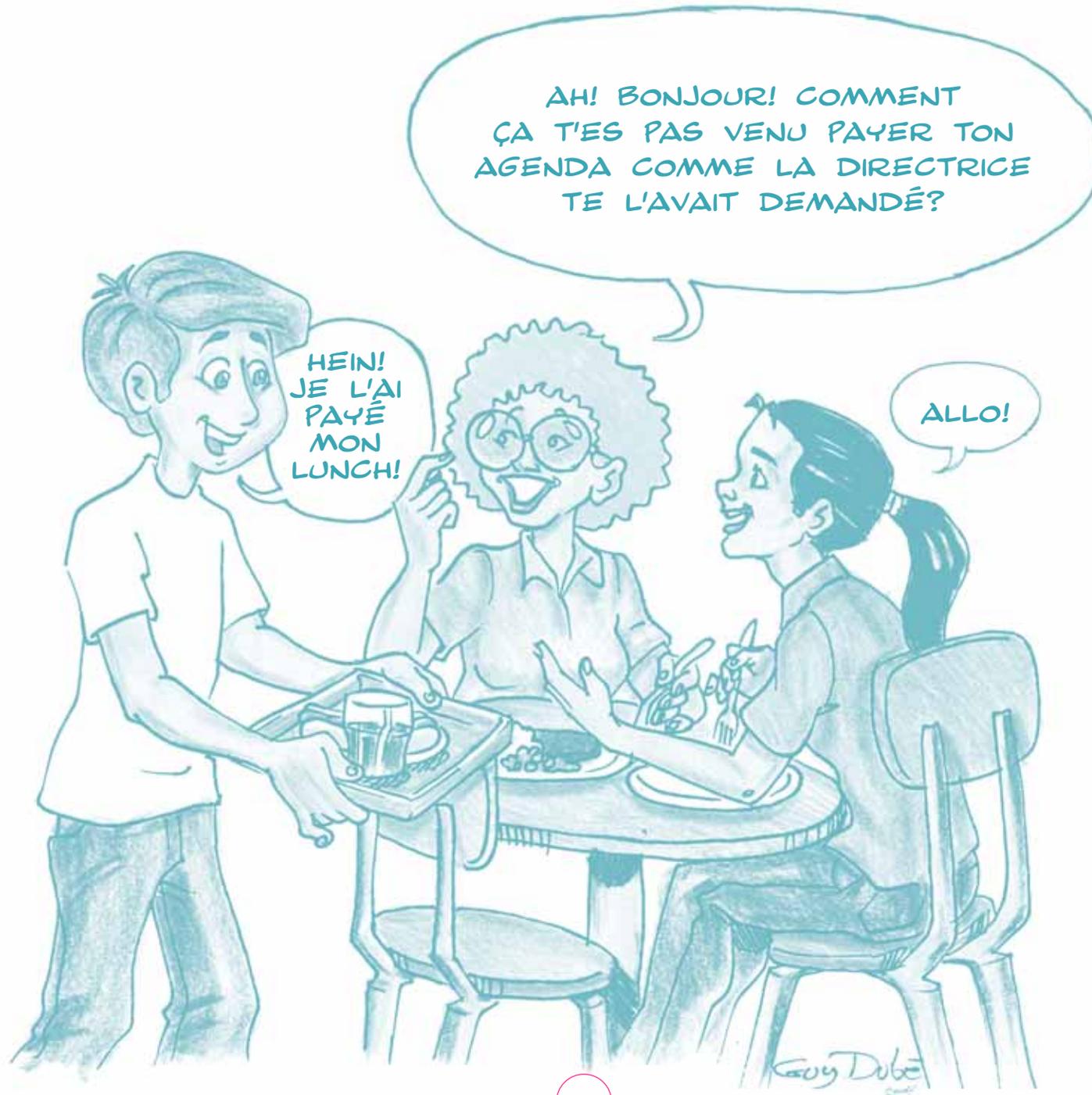
## TABLEAU 1 — (Suite)

Habiletés métalinguistiques	Avant l'entrée à l'école, à l'oral	Au préscolaire, à l'oral	Au premier cycle du primaire	À la fin du primaire
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• réalise les liens entre la phonologie et la grammaire;</li> <li>• réalise les accords en genre et en nombre;</li> <li>• conjugue les verbes aux principaux modes et temps.</li> </ul>
<b>La conscience sémantique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confond le mot et son référent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît que le langage est un code arbitraire;</li> <li>• connaît la frontière des mots;</li> <li>• fait la différence entre un mot réel et un mot sans sens;</li> <li>• évoque des mots à partir d'une catégorie;</li> <li>• invente des mots;</li> <li>• corrige des phrases comportant des absurdités sémantiques;</li> <li>• synthétise des informations pour donner du sens aux mots;</li> <li>• anticipe la fin d'une phrase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• classe des mots (attributs, fonctions et catégories);</li> <li>• définit des mots concrets en donnant des caractéristiques fonctionnelles et perceptuelles;</li> <li>• trouve un antonyme ou un synonyme;</li> <li>• évoque les similitudes et les différences entre deux objets;</li> <li>• saisit l'humour verbal;</li> <li>• relève une absurdité;</li> <li>• évoque des homonymes;</li> <li>• comprend une expression figurée usuelle au moyen d'un support visuel et en contexte;</li> <li>• comprend et utilise les concepts du langage écrit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• comprend partiellement la valeur modale;</li> <li>• évoque les similitudes et les différences entre des concepts;</li> <li>• fait des jeux de mots;</li> <li>• commence à utiliser et à comprendre le langage figuré et les ambiguïtés lexicales;</li> <li>• identifie et évoque les liens établis par les connecteurs.</li> </ul>





<b>La conscience pragmatique</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• répond aux demandes de clarification;</li><li>• s'adapte à son interlocuteur.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• prend conscience des règles sociales d'utilisation du langage;</li><li>• juge adéquatement tous les messages exprimés par l'adulte, qu'ils soient ambigus, incomplets ou contradictoires;</li><li>• réalise qu'il ne comprend pas et le dit.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• utilise la structure narrative;</li><li>• fait des demandes de clarification;</li><li>• comprend et utilise le langage écrit dans ses fonctions de communication les plus simples;</li><li>• produit de courts textes variés;</li><li>• comprend des textes courants et littéraires courts et illustrés;</li><li>• repère une information figurant littéralement dans le texte;</li><li>• met en relation des informations explicites dans un texte.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• dit pourquoi il n'a pas compris;</li><li>• produit des textes variés comprenant plusieurs paragraphes et répondant à différentes intentions;</li><li>• comprend des textes littéraires courants et de niveaux de difficulté variables répondant à diverses intentions;</li><li>• met en relation des informations implicites dans un texte;</li><li>• fait des inférences;</li><li>• utilise la structure des textes pour faciliter la compréhension et le rappel du contenu;</li><li>• raconte une histoire en incluant plusieurs épisodes ainsi que des références à l'état émotionnel des personnages;</li><li>• anticipe les réactions, les sentiments et les pensées de l'interlocuteur dans l'organisation de son message.</li></ul>
----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------





# THÈME 3

## PORTRAIT DE L'ÉLÈVE

## PRÉSENTANT DES

## DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES

### INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

- Reconnaître les caractéristiques de l'élève présentant des difficultés langagières.
- Explorer les différents facteurs pouvant avoir une influence sur la réussite de l'élève.
- Déterminer les actions possibles au regard de l'intervention.
- Établir des liens entre nos connaissances antérieures et le développement de nouvelles ressources liées au portrait de l'élève.
- Relever des situations concrètes de réinvestissement.

### COMPÉTENCE CIBLÉE : ADAPTER LES INTERVENTIONS AUX CAPACITÉS ET AUX BESOINS DE L'ÉLÈVE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES EN CLASSE ORDINAIRE

#### COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Favoriser l'intégration pédagogique et sociale de l'élève.
- Rechercher l'information pertinente auprès des intervenants et des parents en relation avec les besoins et le cheminement de l'élève.

#### RESSOURCES À DÉVELOPPER SUR LE PLAN PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

##### Savoirs

- **Reconnaître** les différents facteurs pouvant avoir une influence sur la réussite de l'élève.
- **Connaître** les capacités et les besoins de l'élève.

##### Attitudes

- **Être sensible** à l'expression et à la compréhension de l'élève.
- **Être convaincu** de la capacité de réussir de l'élève.
- **Être sensible** aux répercussions psychosociales et scolaires chez l'élève.

##### Savoir-faire

- **Mettre en œuvre** des stratégies d'enseignement adaptées aux besoins de l'élève en s'appuyant sur la démarche d'enseignement-apprentissage.
- **Appliquer** une gestion de classe participative répondant aux besoins de l'élève.

## CAPACITÉS DE L'ÉLÈVE

Peu importe son âge, l'élève qui présente des difficultés langagières possède aussi des capacités. Il est d'autant plus important de les valoriser pour faciliter le développement des compétences transversales et disciplinaires. Dans cette perspective, amener l'élève à prendre conscience de ses capacités en les soulignant, l'aider à les découvrir et lui indiquer dans quel contexte il peut les utiliser favorisera sa réussite.

### Socialisation

Malgré ses difficultés langagières, l'élève recherche les interactions avec les personnes significantes pour lui. Il veut généralement prendre l'initiative du contact. Dès le départ, il devient donc fondamental d'établir une relation de qualité avec lui.

Quand la relation est établie dans un climat de confiance, elle devient souvent plus significative avec l'adulte qu'avec les pairs. Toutefois, l'élève reste soucieux de se faire comprendre, parfois par des gestes naturels, l'écrit ou le dessin, et il n'hésite pas à répéter son message, au besoin. Compte tenu de son désir de communiquer, il est important d'encourager ces situations de communication et de les rendre positives pour l'élève. Valoriser et enrichir cette force chez l'élève lui permet notamment de dire, le cas échéant, qu'il ne comprend pas une consigne ou une tâche, de s'informer ou d'accroître ses habiletés sociales. Ainsi, sa spontanéité et sa motivation à se faire comprendre se renforcent.

Généralement, à l'adolescence, l'élève présentant des difficultés langagières posera plus de questions, abordera plus de sujets et demandera plus d'informations à un pair qu'à un adulte.

Maintenir une relation significative avec l'élève influence grandement son estime de soi. Cela devient une condition essentielle pour développer ses capacités et l'amener à progresser.





## Sens de l'observation

L'élève est habile à reconnaître les stimuli visuels. En constante recherche d'indices visuels dans les tâches qui lui sont présentées, il les utilise lorsqu'on le lui enseigne de façon explicite. L'usage d'outils (affiches et référentiel sur son bureau ou au mur) doit cependant respecter certaines règles. Ainsi, l'intervenant doit porter une attention à la surcharge visuelle qui pourrait nuire à l'élève au lieu de l'aider dans la réalisation de ses tâches. De plus, il est souhaitable qu'à la maison, les mêmes repères visuels soient utilisés pour l'aider dans ses apprentissages.

Observer et imiter les comportements des pairs et des adultes sont aussi des stratégies souvent employées par l'élève, surtout lors de difficultés de compréhension. Ainsi, la modélisation d'intentions communicatives variées et l'expérimentation de mises en situation signifiantes pour l'élève facilitent le développement de la compétence à communiquer et la compréhension des règles de vie.

Miser sur l'aptitude de l'élève à utiliser les indices visuels au moment de la préparation, de la réalisation et de l'intégration d'activités en classe le soutient dans son travail. Favoriser l'entrée visuelle constitue donc un levier important pour les apprentissages.

## Persévérance et motivation

L'élève démontre de l'intérêt et de la motivation pour les apprentissages scolaires, et ce, dès l'entrée à l'école. Sa volonté d'apprendre demeure, et sa participation persiste lorsqu'il comprend les tâches qui lui sont proposées, surtout si elles sont signifiantes pour lui. L'intervenant doit donc guider l'élève dans l'utilisation de stratégies et de procédures présentées sous diverses modalités (visuelle, auditive et kinesthésique) afin de faciliter sa réussite. Inviter l'élève à prendre part activement aux activités en classe et dans l'école, multiplier les possibilités de choix dans les situations d'apprentissage et proposer des défis qu'il est susceptible de relever, seul ou avec de l'aide, facilitera aussi sa progression.

Encourager les efforts par une rétroaction fréquente et positive contribue généralement à augmenter l'estime de soi, ainsi qu'à maintenir la persévérance et la motivation pour les apprentissages, et cela, tout au long du parcours scolaire.

# MANIFESTATIONS DES DIFFICULTÉS LIÉES AU LANGAGE

**Le tableau suivant énonce des manifestations de difficultés de langage oral et écrit, sur le plan expressif et réceptif. L'élève ayant des difficultés langagières peut éprouver certaines ou plusieurs de ces difficultés à des degrés variables.**

## TABLEAU 2

MANIFESTATIONS	L'ÉLÈVE PRÉSENTE <i>NOTAMMENT</i> DES DIFFICULTÉS À :
Se rapportant au développement du <b>langage oral réceptif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre le vocabulaire, les consignes et les messages verbaux complexes.</li> <li>• Comprendre les questions.</li> <li>• Comprendre les concepts abstraits. Par exemple : temps et espace.</li> <li>• Tenir compte du contexte et de l'intention de l'interlocuteur.</li> <li>• Comprendre le langage figuré.</li> <li>• Interpréter et nuancer les messages implicites.</li> <li>• Comprendre les expressions langagières des pairs.</li> </ul>
Se rapportant au développement du <b>langage oral expressif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se faire comprendre par l'enseignant, les intervenants et les pairs.</li> <li>• Utiliser correctement la syntaxe.</li> <li>• Utiliser les temps de verbes appropriés.</li> <li>• Traduire sa pensée et ses idées en mots.</li> <li>• Évoquer les mots (accès lexical).</li> <li>• Raconter, questionner, argumenter.</li> <li>• Exprimer ses goûts, ses champs d'intérêt et ses sentiments de façon adaptée et pertinente.</li> <li>• Amorcer et poursuivre une conversation.</li> <li>• Respecter le tour de parole.</li> <li>• S'adapter à l'interlocuteur.</li> </ul>





MANIFESTATIONS	L'ÉLÈVE PRÉSENTE NOTAMMENT DES DIFFICULTÉS À :
Se rapportant au développement du <b>langage écrit en lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acquérir le lien graphème-phonème.</li><li>• Développer un vocabulaire visuel (entrée globale).</li><li>• Prédire le sens d'un mot, d'une phrase.</li><li>• Comprendre la nature des mots et leurs fonctions.</li><li>• Inférer les informations tirées d'un texte.</li><li>• Saisir l'ordre temporel dans un texte.</li><li>• Comprendre les relations établies par les connecteurs.</li><li>• Reconnaître le référent associé aux mots de substitution.</li><li>• Comprendre le sens d'un paragraphe.</li></ul>
Se rapportant au développement du <b>langage écrit en écriture</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Choisir un vocabulaire précis.</li><li>• Structurer des phrases.</li><li>• Appliquer les règles d'accord.</li><li>• Organiser un texte.</li><li>• Structurer ses idées en tenant compte de l'intention d'écriture.</li><li>• S'en tenir au sujet.</li><li>• Tenir compte du lecteur.</li><li>• Revoir et corriger son texte.</li></ul>

Début du cours



1h30 Plus tard...



Guy Dube 2004



# THÈME 4

## INTERVENTIONS

## FAVORISANT LA RÉUSSITE

## DE L'ÉLÈVE

### INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

- Définir les actions favorisant la réussite de l'élève.
- S'habilitier à mobiliser et à combiner différentes ressources.
- Établir des liens entre nos connaissances antérieures et le développement de nouvelles ressources favorisant la réussite de l'élève.
- Relever des situations concrètes de réinvestissement.

**COMPÉTENCE CIBLÉE :** ADAPTER LES INTERVENTIONS AUX CAPACITÉS ET AUX BESOINS DE L'ÉLÈVE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES EN CLASSE ORDINAIRE

### COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Favoriser l'intégration pédagogique et sociale de l'élève.
- Présenter à l'élève des situations d'apprentissage, des défis, des rôles dans le groupe-classe qui le font progresser dans son cheminement.
- Participer à l'élaboration et la mise en œuvre de la démarche du plan d'intervention.

### RESSOURCES À DÉVELOPPER SUR LE PLAN PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

#### Savoirs

- **Reconnaître** les différents facteurs pouvant avoir une influence sur la réussite de l'élève.

#### Attitudes

- **Être sensible** à la façon dont l'élève est accueilli et compris par ses pairs.
- **Être disposé** à développer une relation signifiante avec l'élève.
- **Être sensible** à l'expression et à la compréhension de l'élève.
- **Être convaincu** de la capacité de réussir de l'élève.
- **Être sensible** aux répercussions psychosociales et scolaires chez l'élève.
- **Être respectueux** du fait que les parents vivent un deuil en ce qui concerne les difficultés langagières de leur enfant.

#### Savoir-faire

- **Mettre au point** des stratégies communicatives en relation avec les besoins de l'élève.
- **Mettre en œuvre** des stratégies d'enseignement adaptées aux besoins de l'élève en s'appuyant sur la démarche d'enseignement-apprentissage.
- **Appliquer** une gestion de classe participative répondant aux besoins de l'élève.
- **Évaluer** la progression des apprentissages de l'élève de façon à contribuer à son plein développement, tant sur le plan linguistique, cognitif et affectif que social.
- **Participer** à l'élaboration et au suivi de la démarche du plan d'intervention.

## DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE

---

Étant donné ses difficultés langagières, apprendre est un défi continu pour l'élève. Pour l'enseignant, le défi est tout aussi grand, s'il veut adapter ses interventions aux capacités et aux besoins de cet élève. Le tableau 3 intitulé *Démarche d'enseignement – apprentissage* a pour objectif d'amener l'enseignant à réinvestir ses ressources et à favoriser la régulation de ses pratiques. L'enseignant sera donc ainsi en mesure d'identifier les besoins spécifiques de l'élève et de le rendre actif dans la construction de ses apprentissages. Ce tableau permet aussi à l'enseignant de préciser ses actions lors des trois phases de la démarche d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.

## RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION ET MÉDIATION

---

Accompagner l'élève au quotidien dans le développement de ses compétences nécessite de nombreuses interventions. Afin d'aider le personnel scolaire impliqué auprès de l'élève non seulement à concrétiser les actions en classe, mais également à obtenir des effets positifs et durables sur la qualité des apprentissages, un référentiel est présenté au tableau 4.

Dans un premier temps, le référentiel propose des actions liées aux attitudes à adopter pour tenir compte de l'importance de la dimension affective dans le processus d'apprentissage.

Par la suite, le référentiel suggère des savoir-faire interdépendants que doivent mobiliser les enseignants et les intervenants scolaires. Ces savoir-faire sont définis par des actions liées à des stratégies communicatives et d'enseignement propices, voire essentielles, aux apprentissages de l'élève. Certaines actions misent sur l'importance d'appliquer une gestion de classe répondant aux besoins de l'élève, tandis que d'autres aident à évaluer la progression de ses apprentissages.

Enfin, le référentiel d'intervention attire l'attention sur des actions ayant pour effet d'assurer la participation à l'élaboration et au suivi de la démarche du plan d'intervention.





Par ailleurs, il est primordial que les enseignants, de même que les intervenants scolaires, agissent en se basant sur le concept de médiation. La psychologie cognitive définit le concept de médiation comme :

*« L'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions<sup>7</sup>) ».*

La médiation permet non seulement d'ajuster les actions aux capacités et aux besoins de l'élève, mais aussi de susciter son engagement et sa motivation. La médiation est essentielle, si l'on veut utiliser le référentiel d'intervention de façon dynamique, évolutive et différenciée. Elle constitue le cœur de l'action pédagogique.

## PLAN D'INTERVENTION

Favoriser la réussite de l'élève présentant des difficultés langagières est une responsabilité partagée par l'enseignant, l'élève, les intervenants et les parents. À cet égard, la démarche du plan d'intervention<sup>8</sup> permet de mobiliser toutes les personnes concernées et favorise notamment l'analyse des besoins, ainsi que la planification et le réajustement des interventions.

Tout au long du parcours scolaire de l'élève, cette concertation implique une compréhension commune de sa situation et la détermination des actions indispensables à sa progression. Par conséquent, le plan d'intervention devient une occasion privilégiée de développer la collaboration entre l'école et la famille. Cette collaboration engage les parents et soutient la réussite de l'élève. Elle incite l'enseignant et les intervenants scolaires à considérer les parents comme des partenaires essentiels. Dans ce même esprit, l'école est appelée à solliciter la participation des partenaires de la communauté en vue d'intensifier la concertation de tous les acteurs gravitant autour de l'élève.

De plus, cette démarche favorise la continuité des interventions au moment des transitions et permet de garder des traces des décisions prises par l'équipe, notamment au regard de l'adaptation des interventions et des modalités d'apprentissage et d'évaluation. Ainsi, toutes les actions et les décisions s'insèrent dans une vision à long terme du cheminement scolaire de l'élève.

7. Françoise RAYNAL et Alain RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF., 1997, p. 220.

8. ANNEXE 5, En Bref-Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève.

## TABLEAU 3 — DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

### PHASE DE PRÉPARATION

*L'enseignant fait appel à la motivation et à l'engagement de l'élève afin qu'il développe ses compétences.*

AGIR DE L'ENSEIGNANT	EXEMPLES DE QUESTIONS QUI M'AIDERONT À ADAPTER MON INTERVENTION AUX CAPACITÉS ET AUX BESOINS DE L'ÉLÈVE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je propose une situation d'apprentissage signifiante et réaliste compte tenu des capacités de l'élève.</li> <li>• J'explique le contexte d'apprentissage en établissant des liens avec la vie de l'élève.</li> <li>• J'encourage l'élève à activer ses connaissances antérieures.</li> <li>• J'aide l'élève à verbaliser sa compréhension et son incompréhension de la situation d'apprentissage.</li> <li>• Je présente les ressources disponibles et pertinentes qui aideront l'élève dans la situation d'apprentissage.</li> <li>• Je précise les critères de réalisation et d'évaluation à l'élève ainsi que le temps accordé.</li> <li>• Je précise à l'élève quelles seront les compétences développées.</li> <li>• Je rends explicites les savoirs essentiels du Programme de formation de l'école québécoise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dois-je prévoir une préparation avant que l'élève vive la situation d'apprentissage à l'école (suggérer une lecture ou du vocabulaire à travailler avec le parent)?</li> <li>• Qu'est-ce que je veux que l'élève apprenne et développe par cette situation d'apprentissage (compétences transversales et disciplinaires, attitudes, connaissances, stratégies et techniques)?</li> <li>• Quels outils permettront à l'élève de développer son autonomie?</li> <li>• Quels liens l'élève peut-il faire entre la situation d'apprentissage proposée et ses expériences antérieures?</li> <li>• Quelles stratégies communicatives vais-je utiliser pour m'assurer que l'élève comprend la situation d'apprentissage?</li> <li>• Qu'est-ce que je vais évaluer?</li> <li>• Comment vais-je évaluer les apprentissages réalisés par l'élève?</li> <li>• Quels éléments de la gestion de classe vont aider l'élève à s'organiser dans le temps et dans son environnement de travail?</li> </ul>



## TABLEAU 3 — DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (SUITE)

### PHASE DE RÉALISATION

*L'enseignant, par sa médiation, accompagne l'élève dans ses apprentissages pour l'aider à développer ses compétences.*

AGIR DE L'ENSEIGNANT	EXEMPLES DE QUESTIONS QUI M'AIDERONT À ADAPTER MON INTERVENTION AUX CAPACITÉS ET AUX BESOINS DE L'ÉLÈVE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'observe et je questionne régulièrement l'élève pour m'assurer qu'il comprend les étapes du travail à réaliser.</li> <li>• J'habilite l'élève, par la modélisation, à utiliser des stratégies qui l'aideront dans la situation d'apprentissage.</li> <li>• Je m'assure que ma gestion de classe favorise l'utilisation des différentes ressources mises à la disposition de l'élève.</li> <li>• J'observe le comportement de l'élève, je décèle son besoin et je l'outille dans sa démarche afin qu'il apprenne à demander de l'aide.</li> <li>• J'aide l'élève à effectuer des liens entre les différents apprentissages.</li> <li>• Je fournis une rétroaction fréquente et positive afin d'aider l'élève à surmonter ses difficultés et à persévérer.</li> <li>• Je favorise les interactions avec les pairs afin que l'élève profite de la dynamique de la classe ordinaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment vais-je aider l'élève à organiser sa démarche?</li> <li>• De quelle façon vais-je illustrer les stratégies?</li> <li>• Comment vais-je faire appel aux pairs pour aider l'élève?</li> <li>• De quelle façon vais-je encourager l'élève à exprimer ses émotions et ses difficultés?</li> <li>• Comment vais-je amener l'élève à reconnaître ses capacités et ses difficultés?</li> <li>• Comment vais-je permettre à l'élève de participer à l'élaboration de démarches, de procédures ou de stratégies pour l'aider dans ses apprentissages?</li> <li>• De quelle façon vais-je utiliser les outils de référence ou de transfert mis au point par l'orthophoniste ou l'orthopédagogue pour aider l'élève dans ses apprentissages?</li> </ul>

## TABLEAU 3 — DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (SUITE)

### PHASE D'INTÉGRATION

*L'enseignant amène l'élève à prendre conscience de ce qu'il a appris et de la façon dont il a appris pour favoriser la généralisation et le transfert des apprentissages réalisés.*

AGIR DE L'ENSEIGNANT	EXEMPLES DE QUESTIONS QUI M'AIDERONT À ADAPTER MON INTERVENTION AUX CAPACITÉS ET AUX BESOINS DE L'ÉLÈVE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages.</li> <li>• Je questionne l'élève sur l'efficacité des stratégies qu'il a utilisées.</li> <li>• Je favorise la régulation et la rétroaction en ce qui a trait aux apprentissages.</li> <li>• Je fais vivre à l'élève d'autres situations pour lui permettre de consolider et de généraliser les apprentissages réalisés.</li> <li>• Je propose de nouveaux défis à l'élève.</li> <li>• Je relève avec l'élève des situations où il pourra réinvestir ses apprentissages dans différents contextes et avec d'autres intervenants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles modalités d'évaluation vais-je privilégier?</li> <li>• De quelle façon vais-je tenir compte des objectifs du plan d'intervention dans les apprentissages de l'élève?</li> <li>• De quelle façon l'élève va-t-il consigner ses nouvelles connaissances?</li> <li>• Comment l'élève va-t-il partager les apprentissages réalisés et les stratégies utilisées?</li> <li>• Quels outils vais-je utiliser pour favoriser la régulation et la rétroaction chez l'élève?</li> <li>• Quels sont les autres intervenants qui peuvent collaborer au réinvestissement des apprentissages de l'élève?</li> <li>• Dans quelles autres situations d'apprentissage, l'élève peut-il réinvestir ce qu'il a appris?</li> </ul>



## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

ATTITUDES	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<p><b>Être sensible à la façon dont l'élève est accueilli et compris par ses pairs.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibiliser les pairs et les autres intervenants aux difficultés de l'élève et l'impliquer s'il le désire.</li> <li>• Demander de l'information aux parents et aux autres intervenants.</li> <li>• Développer l'écoute chez les pairs.</li> </ul>
<p><b>Être disposé à développer une relation signifiante avec l'élève.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager l'élève à prendre des risques et à être un apprenant actif.</li> <li>• Maintenir le plaisir de communiquer.</li> <li>• Reconnaître les émotions de l'élève et l'encourager à les exprimer (modéliser et utiliser des supports visuels).</li> <li>• Intervenir avec cohérence et transparence.</li> <li>• Valoriser l'élève devant ses pairs.</li> </ul>
<p><b>Être sensible à l'expression et à la compréhension de l'élève.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ralentir le débit.</li> <li>• Éviter les commentaires négatifs reliés au langage ou à la parole.</li> <li>• Énoncer une consigne par phrase, tout en adaptant la complexité du message à la capacité linguistique de l'élève.</li> <li>• Vérifier régulièrement ce que l'élève a compris.</li> <li>• Reformuler au besoin le message de l'élève dans d'autres mots.</li> <li>• Éliminer les interactions visant à obtenir une répétition ou une production correcte de la forme.</li> <li>• Encourager l'élève à exprimer son incompréhension de façon verbale ou non verbale.</li> <li>• Valoriser l'élève et reconnaître ses efforts lorsqu'il s'exprime devant le groupe.</li> <li>• Éviter de finir les mots ou les phrases à la place de l'élève.</li> </ul>

## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

ATTITUDES	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<p><b>Être convaincu de la capacité de réussir de l'élève.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maintenir le plaisir à apprendre au sein de la classe.</li> <li>• Soutenir la motivation de l'élève.</li> <li>• Rendre l'élève conscient de sa démarche d'apprentissage, de ses capacités, de ses difficultés et des défis qu'il doit relever.</li> <li>• Expliquer clairement ses réussites à l'élève.</li> <li>• Valoriser les efforts de l'élève.</li> <li>• Favoriser la participation de l'élève aux activités scolaires et parascolaires.</li> <li>• Maintenir des attentes élevées, mais réalistes.</li> </ul>
<p><b>Être sensible aux répercussions psychosociales et scolaires chez l'élève.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vérifier régulièrement l'état affectif de l'élève.</li> <li>• Reconnaître les signes de tristesse et d'isolement.</li> <li>• Faire ressortir ouvertement les forces de l'élève.</li> <li>• Encourager les échanges avec l'élève concernant ses activités quotidiennes.</li> <li>• Aider l'élève à comprendre ses difficultés et à les accepter.</li> </ul>
<p><b>Être respectueux du fait que les parents vivent un deuil en ce qui concerne les difficultés langagières de leur enfant.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître les attentes des parents et leur permettre de partager les connaissances relatives à leur enfant.</li> <li>• Reconnaître les compétences parentales.</li> <li>• Utiliser un outil de communication facilitant les échanges entre l'école et la maison :             <ul style="list-style-type: none"> <li>– faits positifs et autres événements de la journée ou de la semaine;</li> <li>– apprentissages réalisés;</li> <li>– sorties;</li> <li>– activités spéciales.</li> </ul> </li> <li>• Favoriser la participation des parents aux activités de la classe et de l'école.</li> <li>• Fournir aux parents les mêmes outils de référence et de transfert que ceux qui sont utilisés à l'école.</li> </ul>



## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

SAVOIR-FAIRE	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<p><b>Mettre au point des stratégies communicatives en relation avec les besoins de l'élève.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser des jeux de rôles, des mises en situation signifiantes et des démonstrations afin d'aider l'élève à varier les intentions de communication :             <ul style="list-style-type: none"> <li>– exprimer ses émotions;</li> <li>– faire des demandes diversifiées;</li> <li>– donner des informations;</li> <li>– formuler des commentaires;</li> <li>– raconter un événement.</li> </ul> </li> <li>• Aider l'élève à reconnaître les expressions faciales ou corporelles.</li> <li>• Enseigner les habiletés sociales, une à la fois et le plus souvent en contexte réel.</li> <li>• Illustrer les règles de communication et s'assurer qu'elles sont mises en pratique avec le groupe, les intervenants et le milieu familial.</li> <li>• Favoriser la connaissance des règles sociales par :             <ul style="list-style-type: none"> <li>– des jeux de société;</li> <li>– l'improvisation;</li> <li>– des jeux de rôles;</li> <li>– des sports d'équipe;</li> <li>– le lien avec les événements quotidiens.</li> </ul> </li> <li>• Verbaliser ce que l'élève fait.</li> <li>• Verbaliser ses propres actions.</li> </ul>

## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

SAVOIR-FAIRE	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<p>Mettre au point des <b>stratégies communicatives</b> en <b>relation avec les besoins de l'élève. (Suite)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Obtenir l'attention visuelle et auditive de l'élève :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– se mettre à la hauteur de l'élève;</li> <li>– <b>nommer l'élève, quand on s'adresse à lui;</b></li> <li>– <b>s'approcher de l'élève en le touchant;</b></li> <li>– <b>varier l'intonation;</b></li> <li>– placer l'élève près de soi lors des consignes collectives;</li> <li>– <b>réduire les bruits environnants</b> (par exemple, placer des balles de tennis sous les pieds des chaises);</li> <li>– convenir d'un geste ou d'un mouvement comme déclencheur de l'attention;</li> <li>– amener l'élève à avoir une bonne position d'écoute.</li> </ul> </li> <li>• Utiliser des banques de mots en rapport avec les thèmes ou les sujets traités.</li> <li>• <b>Donner des indices pour aider l'élève à trouver un mot :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– le <b>premier phonème du mot;</b></li> <li>– la première lettre du mot;</li> <li>– la <b>catégorie du mot;</b></li> <li>– <b>un choix de réponses;</b></li> <li>– la définition du mot.</li> </ul> </li> <li>• Amener <b>l'élève à identifier et à exprimer sa compréhension et son incompréhension :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– lui permettre <b>de s'exprimer par des gestes, des mimes ou des dessins;</b></li> <li>– lui demander de <b>dire ce qu'il a compris de la consigne.</b></li> </ul> </li> </ul>



## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

SAVOIR-FAIRE	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<p>Mettre en oeuvre <b>des stratégies d'enseignement adaptées aux besoins de l'élève en s'appuyant sur la démarche d'enseignement-apprentissage.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accorder à l'élève des délais plus longs pour réaliser une tâche.</li> <li>• Raccourcir la durée d'une activité.</li> <li>• <b>Montrer à l'élève les étapes et la réalisation finale d'une situation d'apprentissage :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>utiliser des supports visuels</b> (pictogrammes, photos et images);</li> <li>– définir chaque séquence;</li> <li>– <b>faire référence à des réalisations connues de l'élève.</b></li> </ul> </li> <li>• Interroger l'élève en variant le type de questions (ouvertes, fermées ou à choix multiples).</li> <li>• <b>Enseigner une stratégie à la fois.</b></li> <li>• Aider l'élève à reconnaître et à nommer les stratégies utilisées.</li> <li>• Mettre à la disposition de l'élève du matériel de manipulation concret et varié rejoignant son registre sensoriel et lui rappelant les stratégies.</li> <li>• Faire usage d'une carte d'exploration et la réutiliser dans d'autres situations d'apprentissage.</li> <li>• Amener l'élève à observer ses pairs.</li> <li>• Amener l'élève à coopérer avec ses pairs.</li> <li>• Favoriser l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) :           <ul style="list-style-type: none"> <li>– traitement de texte;</li> <li>– dictaphone électronique;</li> <li>– caméra numérique;</li> <li>– vidéo;</li> <li>– logiciels spécialisés;</li> <li>– dictionnaire électronique;</li> <li>– crayon lecteur.</li> </ul> </li> </ul>

## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

SAVOIR-FAIRE	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<p><b>Mettre en oeuvre des stratégies d'enseignement adaptées aux besoins de l'élève en s'appuyant sur la démarche d'enseignement-apprentissage.</b> <i>(Suite)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Suppléer aux difficultés d'expression ou de compréhension :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– enregistrer une présentation orale;</li> <li>– enregistrer une explication donnée en classe;</li> <li>– enregistrer un texte littéraire ou courant.</li> </ul> </li> <li>• Cibler les parties importantes d'un texte ou d'une consigne :           <ul style="list-style-type: none"> <li>– encourager l'élève à utiliser un marqueur pour surligner les mots importants, les questions et les informations pertinentes et à se servir de papillons adhésifs;</li> <li>– fournir les questions en même temps que le texte;</li> <li>– donner une idée générale du texte avant la lecture;</li> <li>– surdimensionner les caractères du texte.</li> </ul> </li> <li>• Réutiliser les mots appris dans la planification de nouvelles activités d'apprentissage.</li> <li>• Réduire le nombre de mots des dictées.</li> <li>• Fournir un support visuel illustrant la structure de la phrase.</li> <li>• Donner le sujet et l'intention d'écriture à l'avance.</li> <li>• Envoyer à l'avance les textes à lire à la maison.</li> <li>• Expliquer la carte d'organisation d'idées.</li> <li>• Favoriser la création et l'utilisation d'aide-mémoire.</li> <li>• Favoriser une approche multisensorielle.</li> <li>• Partir d'une situation concrète pour expliquer des concepts abstraits.</li> </ul>



## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

SAVOIR-FAIRE	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<p>Appliquer une <b>gestion de classe participative</b> répondant aux besoins de l'élève.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place des rituels pour souligner les moments importants :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– retour quotidien ou hebdomadaire sur les apprentissages réalisés;</li> <li>– coup de cœur de la journée;</li> <li>– pistes d'objectivation favorisant la satisfaction, la fierté et l'effort;</li> <li>– festivités;</li> <li>– détente dans la classe.</li> </ul> </li> <li>• Créer une <b>routine sur le plan de l'environnement, du temps et du matériel</b> :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>menu de la journée</b>;</li> <li>– <b>procédures imagées</b> pour les transitions, les déplacements et le rangement;</li> <li>– étapes de l'habillage;</li> <li>– tableau de programmation par séquences, imagé ou écrit;</li> <li>– aires de travail et de rangement identifiées;</li> <li>– stratégies utiles à l'activité, affichées sur le bureau de l'élève ou dans son agenda;</li> <li>– matériel nécessaire à la réalisation de l'activité disponible et affiché de façon visible;</li> <li>– information préalable sur les changements et les activités particulières;</li> <li>– ligne du temps et <b>calendrier</b>;</li> <li>– introduction d'un pictogramme  facilitant la gestion des situations imprévues.</li> </ul> </li> <li>• Utiliser des photos de l'élève illustrant l'action attendue.</li> <li>• Utiliser des photos du personnel de l'école pour identifier les locaux où l'élève doit se rendre.</li> <li>• <b>Présenter les pairs comme des modèles.</b></li> </ul>

## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

SAVOIR-FAIRE	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<b>Appliquer une gestion de classe participative répondant aux besoins de l'élève. (Suite)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mettre en place un service de tutorat.</li><li>• Préparer des démonstrations.</li><li>• Favoriser des temps d'échange sur les apprentissages réalisés et les stratégies utilisées.</li><li>• Prévoir des temps d'arrêt lors de la réalisation d'une tâche.</li><li>• Convenir des règles de communication :<ul style="list-style-type: none"><li>– accorder des délais plus longs pour répondre;</li><li>– ralentir le rythme des échanges;</li><li>– assurer le droit de parole.</li></ul></li></ul>



## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

SAVOIR-FAIRE	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<p><b>Évaluer l'élève de façon à contribuer à son plein développement, tant sur le plan linguistique, cognitif et affectif que social.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser la régulation et la rétroaction à l'aide de supports visuels :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– illustrer les apprentissages réalisés;</li> <li>– proposer des situations réutilisant ces apprentissages.</li> </ul> </li> <li>• Interroger en variant le type de questions (fermées, ouvertes et à choix multiples).</li> <li>• Cibler avec l'élève des défis réalistes.</li> <li>• Permettre à l'élève de réaliser de l'autoévaluation et de la coévaluation avec les pairs et l'adulte.</li> <li>• S'assurer que l'élève comprend le but de l'évaluation et qu'il connaît les ressources à utiliser.</li> <li>• Laisser à l'élève le temps nécessaire à la réalisation de la tâche.</li> <li>• Varier les outils de consignation :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– portfolio;</li> <li>– journal de bord;</li> <li>– cassette audiovisuelle;</li> <li>– photos numériques;</li> <li>– disque optique numérique.</li> </ul> </li> <li>• Varier les outils pour la prise d'information :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– fiches d'autoévaluation illustrées;</li> <li>– entrevues;</li> <li>– grilles d'observation en classe;</li> <li>– liste de vérification.</li> </ul> </li> <li>• Formuler les consignes de façon simple.</li> </ul>

## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

SAVOIR-FAIRE	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<p><b>Évaluer l'élève de façon à contribuer à son plein développement, tant sur le plan linguistique, cognitif et affectif que social. (Suite)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapter les modalités d'évaluation :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– permettre à l'élève de dire ou d'enregistrer sa production avant de l'écrire;</li> <li>– enregistrer les consignes sur cassette ou les lire;</li> <li>– accorder plus de temps pour réaliser la tâche;</li> <li>– faire un rappel des stratégies et permettre l'utilisation d'aide-mémoire pour les séquences de travail et d'un lexique;</li> <li>– utiliser l'entrevue;</li> <li>– faire l'évaluation verbalement et individuellement (sans donner d'indices et d'explications supplémentaires);</li> <li>– utiliser des caractères surdimensionnés;</li> <li>– aérer ou fractionner le texte;</li> <li>– mettre en évidence les consignes;</li> <li>– proposer un aménagement physique adapté : espace silencieux réservé à l'élève;</li> <li>– permettre l'utilisation d'outils : dictionnaire conventionnel ou visuel, banques de mots, schémas organisateurs, plans et cartes sémantiques;</li> <li>– permettre l'utilisation d'un support visuel lors d'une présentation orale;</li> <li>– permettre l'utilisation d'objets concrets, en situation d'évaluation de la mathématique;</li> <li>– choisir un moment favorable de la journée;</li> <li>– prévoir des pauses;</li> <li>– utiliser un chronomètre pour structurer le temps;</li> <li>– lors d'une présentation orale, l'élève au propos inintelligible peut remettre son texte aux autres élèves.</li> </ul> </li> </ul>



## TABLEAU 4 — RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION

### LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

SAVOIR-FAIRE	ACTIONS FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ L'ÉLÈVE
<b>Participer à l'élaboration et au suivi de la démarche du plan d'intervention.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Impliquer l'élève et ses parents dans l'élaboration du plan d'intervention.</li><li>• Privilégier des rencontres interdisciplinaires pour coordonner les interventions.</li><li>• Rencontrer les intervenants ayant travaillé avec l'élève.</li><li>• S'assurer que tous les intervenants réinvestissent avec cohérence les actions planifiées.</li><li>• Réévaluer régulièrement les résultats obtenus.</li><li>• Planifier la transition d'une année à l'autre :<ul style="list-style-type: none"><li>– objectifs d'intervention;</li><li>– matériel mis au point;</li><li>– stratégies utilisées;</li><li>– modalités d'évaluation utilisées;</li><li>– cheminement scolaire de l'élève.</li></ul></li><li>• Avoir une vision à long terme du cheminement de l'élève.</li></ul>

# THÈME 5

## SYNTHÈSE ET RÉINVESTISSEMENT

### INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

- Énoncer les ressources acquises en cours de formation.
- Déterminer les actions à réinvestir.
- Se situer quant à notre cheminement professionnel.

La formation est d'abord une occasion de sensibilisation dont les répercussions évolueront selon la volonté et l'implication des personnes concernées. Elle permet aussi aux milieux scolaires de valoriser le processus de développement des compétences professionnelles et de s'engager davantage dans une culture de formation continue. La formation donne la possibilité de prendre en compte les ressources nouvellement acquises, en prévision d'un réinvestissement dans nos actions quotidiennes.





## OUTIL DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Je réinvestis les apprentissages réalisés en cours de formation.

Quels savoirs, attitudes et savoir-faire ai-je développés ou enrichis?

---

---

---

---

---

---

Qu'est-ce que je me propose de réinvestir dans mes actions quotidiennes?

---

---

---

---

---

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider à adapter mes interventions aux capacités et aux besoins de l'élève présentant des difficultés langagières?

---

---

---

---

---

---

Quels sont mes besoins dans la poursuite de mon cheminement professionnel?

---

---

---

---

---





# PANIER À PROVISIONS



## Idées (Points importants et messages à retenir.)




---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Date : \_\_\_\_\_

Thème : \_\_\_\_\_

## Actions (Ce que je peux faire dans les prochaines semaines.)




---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





