

Guide d'intervention en classe langage au secondaire



Éducation • Montérégie



REMERCIEMENTS

Ce guide, qui s'adresse particulièrement aux enseignants¹ des classes langage du secondaire, n'aurait pu voir le jour sans le soutien financier du Sous-comité régional de l'adaptation scolaire et des services complémentaires de la Montérégie.

Nous tenons aussi à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration de ce guide ainsi que les responsables des commissions scolaires qui ont autorisé la présence de leur personnel aux rencontres du groupe de travail.

Groupe de travail et de rédaction

Commission scolaire des Patriotes

- Isabelle Darveau, conseillère pédagogique
- Nathalie McDonald, enseignante
- Josée Vincent, enseignante
- Johanne Pomerleau, orthophoniste
- Françoise Lavigne, éducatrice spécialisée

Commission scolaire des Hautes-Rivières

- Mireille Limoges, orthophoniste
- Patricia Poissant, enseignante
- Annie Bossé, enseignante
- Étienne St-Jean, éducateur spécialisé

Commission scolaire Marie-Victorin

- Nancy Rouillard, orthophoniste
- Diane Hamel, enseignante
- Sophie Jean, éducatrice spécialisée
- Marine Blondeau, conseillère pédagogique

Commission scolaire des Trois-Lacs

- Nadine Blandy, agente de correction du langage
- Caroline Poirier, enseignante

Collaboration spéciale

- Marie Dell'Aniello et Sylvie Hamel
Services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire
- Annie De Noury et Lysanne Landry
conseillères pédagogiques, Commission scolaire des Patriotes

¹ La forme masculine a été utilisée dans le seul but d'alléger le texte.



Mise en page

- Marie-Claude Grignon

Graphisme

- Oblik ! Communication-Design

Les coordonnateurs (Commission scolaire des Patriotes)

- Jean-Louis Tousignant, Directeur-adjoint des Ressources éducatives
- Nicole Borremans, coordonnatrice à l'adaptation scolaire



TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 : Les caractéristiques de l'élève
ayant des difficultés langagières

Chapitre 2 : La classe langage

Chapitre 3 : Suggestions d'adaptations et de
modifications

Chapitre 4 : La collaboration

Chapitre 5 : Suggestions de lectures et
d'outils



INTRODUCTION

L'entrée au secondaire est un moment qui revêt une grande importance dans la vie de chaque adolescent. Plusieurs en garderont un souvenir heureux, d'autres se souviendront longtemps de l'anxiété ressentie lorsqu'ils ont franchi pour la première fois les portes de leur école secondaire. L'élève qui présente des difficultés langagières ne fait pas exception à la règle... On peut facilement s'imaginer son inquiétude face à tous ces changements : une nouvelle école, souvent plus vaste et fréquentée par un plus grand nombre d'élèves, de nouveaux enseignants, un horaire complètement différent.

Afin de l'accompagner vers une réussite éducative, les enseignants et tous les autres intervenants gravitant autour de l'élève ayant des difficultés langagières doivent unir leurs efforts pour mettre en place un environnement, des contextes d'apprentissage et des mesures adaptés au développement du langage : la classe langage.

Ce guide se veut une mise à jour, pour le secondaire, du document élaboré pour les classes langage au primaire : « Guide d'intervention en classe langage ». (SCRASSC, Montérégie 2003). Plusieurs éléments de contenu y sont repris, parfois textuellement, parfois ajustés pour une clientèle d'âge secondaire. Vous y retrouverez aussi de nouveaux éléments qui, nous l'espérons, vous aideront dans la planification de l'enseignement, l'intervention adaptée et la gestion quotidienne de la classe et des apprentissages des élèves.

Nous espérons que cet outil vous sera utile et qu'il vous permettra de mieux répondre aux besoins de vos élèves.

L'équipe de travail et de rédaction



Chapitre 1

Les caractéristiques de l'élève ayant des difficultés langagières



LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES

DÉFINITION SELON LE MELS

Le Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport reconnaît les élèves handicapés par une déficience langagière comme étant ceux¹ :

pour qui une évaluation a été réalisée par une orthophoniste faisant partie d'une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observation systématiques et de tests appropriés. Cette évaluation révèle une atteinte très marquée (c'est-à-dire sévère) de l'évolution du langage, de l'expression verbale, des fonctions cognitivo-verbales ET une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale.

Cette évaluation conclut à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère.

Les autres critères nécessaires sont :

- la persistance des troubles sévères au-delà de l'âge de cinq ans ;
- un suivi orthophonique régulier d'une durée minimale de six mois ayant précédé le diagnostic.

L'élève handicapé par une déficience langagière est celui qui connaît des limitations très importantes en ce qui concerne les interactions verbales, tant sur le plan de l'expression que de la compréhension, la socialisation et les apprentissages scolaires. La persistance et la sévérité du trouble l'empêche par ailleurs d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge.

Les manifestations des troubles du langage chez l'élève, varient selon les atteintes et leur degré de sévérité. Elles évoluent en fonction de l'âge de l'élève ainsi que des autres facteurs contextuels et environnementaux.

L'élève a donc besoin, dans son parcours scolaire, de services complémentaires et d'une pédagogie adaptée à ses besoins.

Dans le tableau qui suit, vous trouverez une description des caractéristiques du langage chez un élève d'âge secondaire qui présente un trouble du langage. Il est à noter que l'élève peut présenter de façon variable chacune des caractéristiques énumérées.

¹ Adapté du document « L'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », 2006



CARACTÉRISTIQUES DU LANGAGE DE L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES ²

CARACTÉRISTIQUES	MANIFESTATIONS
Difficulté d'intégration des stimuli auditifs	<ul style="list-style-type: none"> 🌀 Délai à réagir à ce qui est dit. (ex : rythme) 🌀 Erreurs dans le traitement de l'enchaînement des sons. 🌀 Limitation de la capacité de rétention de l'information transmise par voie auditive.
Difficulté de compréhension verbale	<p>Déficit de la compréhension lexicale qui se manifeste par :</p> <ul style="list-style-type: none"> 🌀 Répertoire lexical limité. 🌀 Difficulté à comprendre des termes plus abstraits et des concepts linguistiques. (Ex : alors que, d'autant plus que, de plus que, néanmoins, de moins que, etc.) <p>Déficit de la compréhension morpho-syntaxique qui se manifeste par :</p> <ul style="list-style-type: none"> 🌀 Difficulté à comprendre les concepts de genre et de nombre. 🌀 Difficulté à traiter les préfixes et les suffixes, les flexions du verbe, la forme pronominale, les phrases réversibles. 🌀 Détérioration de la compréhension en relation avec la longueur et la complexité de l'énoncé même si tous les mots peuvent être compris isolément. 🌀 Se détache difficilement du sens et du contexte pour analyser les éléments syntaxiques d'une phrase ou d'un court message <p>Déficit de la compréhension du discours qui se manifeste par :</p> <ul style="list-style-type: none"> 🌀 Difficulté à extraire les éléments pertinents des discours (ex : informatif, descriptif et argumentatif, etc.) 🌀 Difficulté à comprendre les règles d'un jeu et les explications données verbalement pour l'exécution d'une tâche. 🌀 Difficulté à comprendre la structure du récit ainsi que les éléments essentiels le constituant. 🌀 Difficulté à comprendre les pronoms référentiels,

²Des extraits des « Cahiers-outils pour l'élève dysphasique » de la Commission scolaire des Draveurs et du « Guide d'application des critères d'identification de la dysphasie sévère » de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec ont été utilisés dans ce tableau.



	<p>les indices de cohésion et les inférences.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Difficulté à se dégager du contexte littéraire pour comprendre les expressions figurées et l'humour.
<p>Difficulté d'expression verbale</p>	<p>Déficit d'acquisition phonologique et morpho-syntaxiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Erreurs phonologiques en lien avec la longueur et la complexité du mot ou de la phrase qui pourraient parfois nuire à l'intelligibilité. Présence possible de processus phonologiques persistants. (ex : valise / falise, travail / cravail) ⊗ Niveau de complexité syntaxique inférieur à celui attendu pour l'âge. ⊗ Les phrases peuvent être agrammatiques et ne pas respecter l'ordre des mots. ⊗ Difficultés à utiliser correctement les concepts de genre et de nombre. ⊗ Répertoire de temps de verbe limité. <p>Déficit d'organisation de l'ensemble du discours</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Production d'un discours peu élaboré, limité. ⊗ Besoin d'une aide extérieure pour donner plus d'information. ⊗ Présence de coq-à-l'âne. ⊗ Possibilité d'abandon du discours face à une difficulté. <p>Déficit à maintenir une conversation</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Échanges verbaux et sujets de conversation restreints ou rigides. ⊗ Pauvre évaluation des informations à donner pour être compris. ⊗ Habiletés pragmatiques parfois insuffisantes. ⊗ Difficulté à réparer les bris de communication. ⊗ Difficulté à tenir compte du message de l'interlocuteur <p>Déficit d'accès lexical (manque du mot)</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Présence de mots passe-partout, de paraphrasies phonologiques (ex. : chandail au lieu de chandelle), de paraphrasies sémantiques (ex. : canard au lieu de pingouin), hésitation, pauses, etc.
<p>Difficulté au plan des fonctions cognitivo-verbales (capacité à faire des liens, à réfléchir sur le langage)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Difficulté de généralisation : appliquer à d'autres situations des notions apprises dans un contexte donné. ⊗ Difficulté d'abstraction : dégager des traits de similitude ou de différence, compréhension des notions implicites dans un texte, difficultés à prévoir, anticiper, déduire, etc. ⊗ Présence de rigidité cognitive *: persévération dans la façon d'apprendre ou d'effectuer une tâche.



Difficulté au plan des habiletés métalinguistiques	<ul style="list-style-type: none">🌀 Compréhension limitée des concepts de phrases, mots, syllabes, sons.🌀 Déficit des habiletés de conscience lexicale, syntaxique et phonologique.
Difficulté au plan de la perception du temps	<ul style="list-style-type: none">🌀 Difficulté à estimer des durées.🌀 Difficulté de compréhension et d'expression des notions temporelles, plus complexes. (Ex : hebdomadaire, temps de verbes)🌀 Difficulté à planifier et structurer son temps

D'autres problématiques peuvent être présentes à divers degrés. Il peut s'agir d'un(e) :

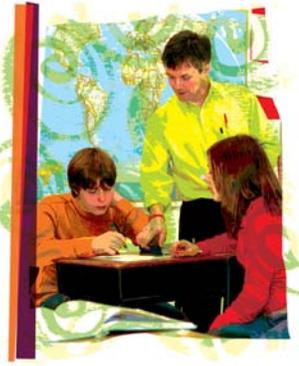
- 🌀 manque d'habiletés sociales (conventions sociales déficitaires, manque de jugement social, inhabile dans les jeux coopératifs).
- 🌀 trouble de la motricité fine et globale ;
- 🌀 trouble de la perception ;
- 🌀 trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ;
- 🌀 faible estime de soi
- 🌀 Etc.

Dans le but d'aider l'élève à palier une ou plusieurs de ces problématiques, une bonne organisation et un arrimage des divers services nécessiteront une collaboration entre les intervenants qui graviteront autour de lui. Vous retrouverez de plus amples informations sur la collaboration entre les intervenants au chapitre 4.



Chapitre 2

La classe langage



LA CLASSE LANGAGE

Le sens premier des classes langage est de travailler, tout d'abord avec les élèves, mais aussi avec les personnes intervenant auprès d'eux, le développement de la communication sous toutes ses formes. Les apprentissages qui y seront faits respecteront cette visée et tenteront de mener les élèves vers le développement de compétences transversales et disciplinaires du secondaire.

La classe langage se distingue de la classe ordinaire par l'enseignement adapté qu'on y retrouve et par l'importance accordée aux activités de communication. L'enseignant utilise des approches, des stratégies et des techniques d'enseignement qui tiennent compte des capacités des élèves et permettent une intervention plus efficace sur leurs difficultés langagières et d'apprentissage. Ce contexte pédagogique favorise le développement global des élèves, tant au niveau de leurs apprentissages académiques que de leur épanouissement personnel et social.

Voici quelques moyens d'intervention et de planification que vous pouvez utiliser en classe pour répondre aux besoins des élèves, établir votre gestion de classe et favoriser l'intégration de l'élève au sein de l'école.



ORGANISATION DE LA CLASSE LANGAGE

1. Préparer la rentrée scolaire des élèves

- ② Prendre connaissance du profil d'apprentissage et du dossier de l'élève (communiquer avec les enseignants de l'année précédente et les intervenants du milieu externe).
- ② Rencontrer les professionnels afin d'obtenir des précisions sur les caractéristiques, les besoins, le type de dysphasie ou de difficulté langagière et le mode de fonctionnement de l'élève.
- ② Choisir le matériel didactique que vous prévoyez utiliser durant l'année.
- ② Prévoir un outil de communication avec les parents (agenda, courriel, téléphone)
- ② Dresser, s'il y a lieu, la liste du matériel à faire acheter par les parents.
- ② Aménager la classe :
 - ② installer u horaire visuel (journée, au tableau, dans l'agenda) ;
 - ② s'assurer de mettre en place les moyens réduisant les sources de bruit ;
 - ② aménager un coin ordinateur avec des écouteurs ;
 - ② au besoin, planifier un système d'émulation.
- ② Identifier les différents locaux de l'école qui seront utilisés par les élèves.
- ② Se concerter avec les enseignants spécialistes (transmettre l'information pertinente sur les élèves et leur mode de fonctionnement).
- ② Prévoir des activités de sensibilisation auprès de l'ensemble du personnel de l'école.
- ② Prévoir les activités d'accueil des élèves
- ② Planifier une visite avant la fin de l'année scolaire précédant l'entrée au secondaire afin de se familiariser avec la nouvelle école.

2. Accueillir les élèves et les parents : la rentrée scolaire

L'accueil des élèves :

- ② s'assurer qu'il y ait des adultes signifiants pour accueillir les élèves individuellement.
- ② permettre aux élèves de faire connaissance entre eux ;
- ② présenter aux élèves l'horaire de la journée ;
- ② encadrer les élèves durant toute la journée ;
- ② les accompagner dans leurs déplacements ;
- ② prévoir une période d'activité libre afin d'observer les élèves.
- ② Les premières journées :
 - ② La première rencontre avec les parents :
 - ② expliquer le fonctionnement de la classe, de l'école ;
 - ② expliquer comment aider l'enfant dans les devoirs et leur suggérer un mode de fonctionnement pour la réalisation des devoirs à la maison.



- ② La première rencontre avec les parents :
- ② expliquer le fonctionnement de la classe, de l'école ;
- ② expliquer comment aider l'enfant dans les devoirs et leur suggérer un mode de fonctionnement pour la réalisation des devoirs à la maison.
- ② Planifier les interventions (en cours d'année)
- ② Mettre en place un système de communication avec les parents.
- ② Poursuivre et entretenir la collaboration avec les parents.
- ② Participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention.
- ② Prévoir des moyens efficaces de collaborer et de communiquer avec l'ensemble des intervenants.
- ② Planifier les modalités d'intégration de l'élève à des activités au sein de l'école ou à la classe ordinaire.
- ② Développement du parcours scolaire avec le conseiller d'orientation s'il y a lieu.

B- LES BESOINS DE L'ÉLÈVE AYANT UN TROUBLE DU LANGAGE ET L'INTERVENTION EN CLASSE

1. Développement de la communication orale et écrite

Au niveau expressif :

- ② valoriser la communication même si les mots et les phrases ne sont pas clairement prononcés ;
- ② poursuivre l'enseignement des conventions sociales (salutations, adaptation du langage, tour de parole);
- ② reformuler les mots et les phrases incorrectement prononcés par l'élève sans lui demander systématiquement de répéter. Vous référer à la section : « un environnement riche en expériences communicatives »
- ② favoriser la conversation avec l'élève plutôt que le questionnement direct ;
- ② accorder à l'élève un temps suffisant pour planifier sa réponse (temps d'évocation) ;
- ② utiliser, au besoin, des pictogrammes, des gestes et des schémas ;
- ② donner l'ébauche orale (dans le cas de difficultés d'accès lexical) ; (commencer le mot pour lui)
- ② inclure fréquemment des activités de langage orales ou écrites, structurées et significatives en fonction de l'âge chronologique l'élève ;
- ② choisir les thèmes des activités de communication orale en lien avec les intérêts de l'élève et ses expériences vécues.
- ② fournir un canevas d'écriture pour faciliter l'expression écrite ;
- ② permettre l'utilisation d'aides techniques ;



Au niveau réceptif :

- ② diminuer les sources de bruit et de réverbération
- ② solliciter leur attention, un contact visuel ;
- ② donner des consignes courtes avec débit ralenti ;
- ② reformuler la consigne, au besoin, en utilisant des mots différents ;
- ② écrire ou illustrer les mots-clés ou les concepts de la consigne (attention à la surcharge visuelle)
- ② fournir des indices supplémentaires par des gestes, des images et des références à des expériences vécues ;
- ② vérifier la compréhension de l'élève (ex. : qu'est-ce que tu dois faire?) ;
- ② privilégier de courtes périodes d'écoute pour éviter la saturation dans le traitement de l'information ;
- ② Utiliser une police de caractère plus grande pour les lectures et éléments visuels;
- ② Privilégier des textes adaptés au niveau de lecture de l'élève (plus courts, mots plus simples, etc.) et à son niveau d'âge chronologique ;

2. Encadrement et structure

L'élève présentant un trouble du langage a souvent du mal à s'orienter et à s'organiser dans le temps et dans l'espace. Voici des suggestions de moyens d'intervention qui pourront lui venir en aide :

Organisation dans le temps :

- ② accompagnement lors des battements (transitions, pauses) dans les premières semaines ;
- ② Utiliser et placer un repère visuel dans la classe (ex : Time Timer, horaire) ;
- ② Utilisation systématique de l'agenda ; (horaire à venir, dates de remise de travaux ou d'évaluation, échelonnage de la réalisation des travaux, périodes de récupération ou de rencontre avec divers intervenants)
- ② Utiliser un calendrier montrant les jours du cycle ;
- ② Indiquer sur le calendrier les événements spéciaux ;
- ② Offrir du temps supplémentaire pour réaliser une tâche ;

Organisation dans l'espace :

- ② Prévoir un lieu de rassemblement en grand groupe aménagé et supervisé ;
- ② aider l'élève à identifier des repères pour s'orienter dans l'école, au débarcadère, à la cafétéria, etc. ;
- ② développer l'autonomie de l'élève lors de ses déplacements dans l'école (ex. : remettre les cartes d'absence au secrétariat, retourner les livres à la bibliothèque, se déplacer vers le bureau de l'orthophoniste, etc.) ;
- ② favoriser, si nécessaire, le pairage d'élèves lors des déplacements ;



- ② Favoriser un emplacement de casiers près des locaux de classe ;
- ② Afficher dans l'école (aux endroits les plus utilisés) un rappel visuel des règles à suivre ;
- ② Utilisation d'un système d'organisation en classe pour la gestion du matériel scolaire personnel à l'élève afin d'éviter trop de déplacements extérieurs.

Gestion de la classe

- ② Établir, en début d'année, une routine de fonctionnement au sein de la classe (horaire, déroulement de certaines activités)
- ② Favoriser des changements encadrés dans une structure sécurisante pour développer la capacité d'adaptation de l'élève.
- ② Varier les styles d'enseignement ou approches pédagogiques (voir section D)
- ② Varier le matériel pédagogique utilisé

3. Accompagnement de l'élève dans son développement affectif et social

L'adolescent présentant un trouble du langage est un adolescent comme les autres. Son développement physiologique et sa recherche d'identité se font généralement normalement. Cependant, sa maturité émotionnelle ne suit pas nécessairement le même rythme. Il aura donc besoin d'être accompagné dans cette période de grand questionnement, la prise de conscience de ses sentiments, leur identification et leur gestion. Le soutien d'une personne avec qui il aura développé un lien de confiance facilitera cette démarche.

L'élève peut également éprouver des difficultés à décoder certaines situations sociales, à les comprendre et à les résoudre. Voici quelques moyens pour guider l'élève dans son développement social et affectif :

- ② Soutenir l'élève dans l'application des habiletés sociales de base (ex. : regarder l'interlocuteur, saluer, remercier, demander, offrir de l'aide, etc.).
- ② Expliquer le langage social de son groupe d'âge, les expressions figurées, les blagues.
- ② Amener l'élève à adapter son langage en fonction de son interlocuteur (Ex : directeur d'école ou copain de classe)
- ② Prévoir des activités pragmatiques (ex. : jeux de rôles, activités théâtrales, expression des émotions, résolution de conflits).
- ② Mettre en place des règles de communication dans le groupe et favoriser la mise en place d'un conseil de coopération en classe.
- ② Sensibiliser les autres élèves et intervenants aux difficultés de communication des élèves.
- ② Offrir des occasions de créer des liens avec les autres élèves des classes ordinaires (ex. : intégration partielle à la classe ordinaire pour certaines matières, travail par cycle, sorties éducatives, activités parascolaires, activités de l'école, etc.).
- ② Aider l'élève à affirmer ses choix.
- ② Valoriser ses efforts de socialisation.
- ② Favoriser le travail en équipe.



- ② Varier le pairage entre les élèves.
- ② Conscientiser les élèves sur les conséquences et la portée de leurs actes et de leurs choix. (Ex : gang de rue, taxage, intimidation, sexualité)
- ② Aider l'élève à développer son discernement face aux différents choix qui s'offrent à eux.
- ② Mettre en place une structure permettant à l'élève d'aller chercher «de l'aide» pour des situations particulières (dénoncer de l'intimidation ou des délits dont ils sont témoins ou victimes)
- ② Informer et accompagner quant aux changements personnels vécus à l'adolescence (sexualité, hygiène, relations interpersonnelles, etc.)
- ② Sensibiliser les élèves quant à l'impact que peut avoir leur trouble de langage dans leur vie.
- ② Travailler le volet estime de soi.

4. Accompagnement favorisant les apprentissages et le transfert des connaissances

Les moyens suggérés ci-dessous, bien que valables pour tous les élèves, le sont d'autant plus pour l'élève présentant un trouble du langage. Il est important de tenir compte d'un environnement pédagogique respectant différents critères pour s'assurer du transfert des apprentissages.

Sur le plan du climat de la classe (aspect affectif et processus d'apprentissage) :

- ② utiliser des situations d'apprentissage variées et signifiantes pour l'élève ;
- ② encourager l'élève à prendre des risques, à faire des essais ;
- ② encourager l'élève à faire preuve d'initiative ;
- ② maintenir la motivation de l'élève à apprendre
(ex. : sujets signifiants, utiliser leurs intérêts, niveau de lecture accessible, enseignement explicite, etc.) ;
- ② rendre l'élève conscient qu'il a une responsabilité dans ses apprentissages ;
- ② l'encourager à être un apprenant actif ;
- ② intégrer le plaisir et l'humour au sein de la classe ;
- ② s'assurer que l'élève fait le lien avec ses connaissances antérieures (ex. : carte d'exploration, schéma organisateur, etc) ;
- ② aider l'élève à analyser ses erreurs, à trouver et utiliser des stratégies de correction ;
- ② aider l'élève à découvrir ses forces et à être conscient de ses difficultés à l'aide de l'analyse réflexive ;



Sur le plan du soutien direct à l'apprentissage :

- ② aider l'élève à reconnaître et à nommer les différences et les similitudes entre une tâche antérieure et une tâche nouvelle ;
- ② accompagner l'élève dans la réalisation d'activités concrètes ;
- ② s'assurer que l'élève utilise les stratégies apprises ;
- ② favoriser l'utilisation de matériel ou outils aide-mémoires ;
- ② aider l'élève à reconnaître et à nommer les connaissances nouvelles ;
- ② préciser à l'élève le contexte de planification, de réalisation et d'évaluation de la tâche (matériel disponible, attentes de l'enseignant, comportements attendus, temps accordé) ainsi que les critères d'évaluation ;
- ② demander à l'élève de verbaliser les étapes et les stratégies à utiliser pour réaliser une tâche ;
- ② montrer à l'élève un modèle de réalisation final d'une tâche avant qu'il en exécute les étapes (ex. : projets, maquette, etc.) ;
- ② aider l'élève à connaître et combler ses besoins pour atteindre des conditions optimales de réussite ;
- ② offrir à l'élève des moyens pour mémoriser les connaissances nouvelles (ex. : faire des liens, créer des images mentales, etc.) ;
- ② introduire une notion nouvelle en utilisant le modelage et la pratique guidée ;
- ② Favoriser plusieurs entrées sensorielles pour les nouveaux apprentissages.
- ② S'assurer d'activer les connaissances antérieures avant de débiter une tâche.

Sur le plan de la gestion de classe :

- ② s'assurer que l'élève sera capable de terminer la tâche proposée en séparant le travail en étapes de réalisation ;
- ② favoriser et guider les échanges sur les apprentissages réalisés et les stratégies utilisées ;
- ② afficher uniquement le matériel nécessaire à la réalisation des apprentissages ciblés.
- ② permettre de courtes pauses lorsque nécessaire ;
- ② offrir un environnement calme (balles de tennis, feutres sous les pupitres, emplacement préférentiel pour certains élèves, etc)

Sur le plan des ressources matérielles dans la classe :

- ② rendre disponible une variété de matériel concret et de manipulation ;
- ② intégrer aux activités d'apprentissage l'utilisation régulière des TIC.
- ② rendre disponible des jeux de société et éducatifs ;
- ② utiliser un dictionnaire adapté (Ex. : Eureka, dictionnaire électronique, etc.)

- ② prévoir des aides techniques et l'équipement informatique nécessaire pour chaque élève (voir annexe X « info-sanction)
- ② s'abonner à un quotidien, à une revue jeunesse

5. Accompagnement de l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages

- ② Utiliser graduellement le questionnement pour aider l'élève à s'auto-évaluer ;
- ② S'assurer que l'élève comprend les attentes et les critères de réussite face à la tâche à réaliser ;
- ② Amener l'élève à se fixer des défis réalistes.
- ② Laisser à l'élève le temps nécessaire à la réalisation de la tâche.
- ② Enregistrer les consignes ou les lui lire si nécessaire.
- ② Permettre à l'élève d'enregistrer ses réponses.
- ② Identifier avec l'élève les ressources disponibles pour la réalisation de la tâche.
- ② Évaluer l'élève à l'aide de situations d'apprentissage signifiantes, complexes et variées, adaptées ou modifiées selon ses besoins et ses capacités.
- ② Utiliser des grilles d'évaluation visuellement explicites.
- ② Utiliser la caméra numérique, l'enregistrement audio ou vidéo comme support à l'auto-évaluation et à l'évaluation de l'élève.
- ② Intégrer au portfolio ces outils d'évaluation pour démontrer les progrès de l'élève dans son développement et dans ses apprentissages



C- UN ENVIRONNEMENT RICHE EN EXPÉRIENCES COMMUNICATIVES

« Communiquer ne se résume pas à bien parler... C'est un ensemble de gestes, de mots et d'attitudes qui, ensemble, permettent de transmettre un message. On a qu'à penser aux pleurs d'un nourrisson, aux yeux d'un malade exprimant sa souffrance... »

La classe langage se doit de répondre adéquatement aux besoins de développement de la communication chez les élèves qui la composent. Le regard que les élèves portent sur eux-mêmes en se comparant à des personnes de leur entourage lors de situation de communication, engendre fréquemment une faible estime de soi et une dévalorisation personnelle. Cela influence directement leur motivation à communiquer ainsi que la fréquence et la richesse de leur participation à des conversations. On observe alors un désinvestissement lors de situations communicatives. Avant tout, nous croyons que la classe langage devrait offrir un environnement rassurant et sécuritaire afin de permettre à l'élève d'être suffisamment confiant pour prendre le risque de communiquer. L'enseignant doit accorder de l'importance au contenu transmis plutôt qu'uniquement à la forme. Dans la vie de tous les jours, communiquer se doit d'être agréable et devrait se situer au centre de l'organisation et de la planification des activités en classe de langage. Prendre le temps nécessaire pour développer des habiletés communicationnelles et langagières est essentiel afin de répondre aux besoins prioritaires des élèves présentant un trouble du langage.

1. Pourquoi il est important d'établir des règles de communication en classe?

- Parce que les élèves n'ont pas toujours des sujets de conversation variés et adéquats.
- Parce qu'ils ne savent pas nécessairement quand et comment initier et poursuivre une conversation.
- Parce que les élèves ayant des difficultés de communication hésitent souvent à prendre la parole.
- Parce que certains élèves ont tendance à ne pas détecter le moment où ils doivent s'arrêter de parler.
- Parce que les élèves s'interrompent souvent entre eux, ne respectent pas le tour de parole.
- Enfin, parce que les élèves sont capables d'en comprendre l'utilité.

2. Quelques exemples de règles de communication dans un groupe

- Demander la parole en levant la main ou en faisant un signe.
- Attendre et parler seulement lorsque c'est son tour.
- Parler avec un volume de voix adéquat.
- Écouter la personne qui parle.
- Regarder la personne qui parle.



- ⦿ S'en tenir au sujet de conversation.
- ⦿ Être précis dans ses prises de paroles.
- ⦿ Respecter les opinions des autres.
- ⦿ S'exprimer en fonction du contexte, soit en sous-groupes, devant la classe...
- ⦿ Être poli.
- ⦿ S'exprimer clairement.

3. Suggestions d'application des règles de communication en classe

Lors des premières journées de classe, les règles de communication devraient être établies avec les élèves. Elles pourront être présentées progressivement afin d'en faciliter la rétention.

- ⦿ Énoncer les règles avec des phrases affirmatives claires.
Exemple : « Attendre son tour pour parler » au lieu de « Ne pas interrompre celui qui parle ».
- ⦿ Fournir un soutien visuel des règles établies.
- ⦿ Discuter avec les élèves de l'utilité et de l'application de ces règles.
- ⦿ Faire un enseignement explicite des règles
- ⦿ Favoriser la pratique guidée des règles, suivie de la pratique autonome en contexte signifiant pour l'élève.
- ⦿ S'assurer de la collaboration des autres intervenants et des parents pour favoriser le transfert des règles de communication.

Habilités de communication orale à développer en classe pour favoriser les apprentissages

La communication orale occupe une place importante au sein des Programmes de formation de l'école québécoise du primaire et du secondaire. Elle est présente dans l'ensemble des situations d'apprentissage et d'évaluation que l'on présente aux élèves, toutes disciplines confondues.

Il en va de même dans la classe langage où chaque activité proposée sera empreinte de la même intention : développer la communication selon des modalités variées.

Pour les aspects du langage contenus dans les travaux suivants, quelques indices vous sont présentés. Ils peuvent être utiles pour situer un élève dans son évolution au niveau de diverses habiletés langagières et planifier une progression des apprentissages (notions préalables et à venir). Ils ne doivent donc pas être utilisés pour évaluer les élèves mais uniquement pour en dresser un portrait afin de prévoir une planification pédagogique adaptée.

Aspects du langage

Comprendre des messages variés et réagir aux propos entendus

A) Les questions	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Démontre la compréhension des questions simples : Qui? Quoi? Où? Que fait? ◆ Questions sociales : Ex. : Quel est ton nom, ton âge? ◆ Questions fermées : Ex. : Oui-Non 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Démontre la compréhension des questions simples : Avec qui? Avec quoi? Quel? Lequel? À qui? À quoi? Est-ce que? ◆ Questions sociales : Ex : Quel est ton numéro de téléphone, ton adresse? 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Démontre la compréhension des questions simples : Pourquoi? Combien? ◆ Questions sociales : Ex : Quel est le nom de ta municipalité 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Démontre la compréhension des questions simples : Comment? Quand? ◆ Démontre la compréhension des questions complexes (conditionnelles, relatives).
B) Les consignes orales	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Démontre la compréhension d'une consigne simple. Ex. : Ouvre la porte. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Démontre la compréhension d'une consigne double. Ex. : Ouvre la porte et reviens t'asseoir. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Démontre la compréhension de consignes variées : où, sauf, mais, ne ... pas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Démontre la compréhension des consignes variées avec inférence.
C) Les notions temporelles	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comprend les moments de la journée : matin, midi, après-midi, soir. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comprend les notions : avant, après, avant de, après avoir, hier, aujourd'hui, demain. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ S'oriente dans les jours de la semaine. ◆ Exprime des expériences personnelles dans des délais courts en accordant correctement le verbe. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Associe les principaux événements aux mois et aux saisons de l'année. ◆ Exprime un événement en le situant adéquatement avec le bon temps de verbe (passé, présent, futur rapproché).
D) Les notions spatiales	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comprend les notions : sur, sous, dans, à côté, en avant, en arrière. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comprend les notions : en dessous, au-dessus, dedans, intérieur, extérieur, autour, à travers, au milieu, du coin. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comprend les notions : devant, derrière, entre, autour, près de, loin de, droite-gauche. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Maîtrise toutes ces notions.
E) Les messages non verbaux	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Démontre une attitude favorable à la communication non verbale. Ex. : contact visuel, écoute, position corporelle 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comprend des messages non verbaux simples. Ex : signe de la main pour rejoindre quelqu'un 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comprend des messages non verbaux subtils : intonation et mimiques. ◆ Décode les sentiments. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Détecte les signes non verbaux chez ses pairs.

Aspects du langage

Partager ses propos durant une situation d'interaction

A) Développer ses habiletés pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Manifeste les habiletés sociales : écoute l'autre, établit le contact visuel, respecte le tour de parole, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Respecte l'intention de communication ◆ Maintien le sujet. ◆ Prend conscience de ses incompréhensions. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Participe spontanément lors d'une situation de communication orale. ◆ Signale ses incompréhensions. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ S'adapte aux différents contextes, aux différents interlocuteurs et aux différents niveaux de langage. ◆ Répare les bris de communication.
B) Développer sa forme phonologique	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Acquiert les phonèmes de la langue. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilise les phonèmes appris dans des mots. ◆ Complexifie ses productions phonologiques. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilise les phonèmes appris dans des phrases (discours en semi-structuré). 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilise les phonèmes appris en discours spontané.
C) Développer son vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilise un vocabulaire de base (verbes, adjectifs, noms). 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enrichit son vocabulaire par catégories sémantiques. Ex. : Comprend que l'avion est un moyen de transport. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Précise les caractéristiques des mots appartenant aux diverses catégories sémantiques Ex : Fonction, grosseur, couleur, etc. ◆ Développe des stratégies pour favoriser l'accès lexical 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilise progressivement des synonymes, des antonymes et des adverbes. ◆ Développe le vocabulaire par la dérivation des mots Ex : mots de même famille, suffixes, préfixes
D) Développer sa forme morpho-syntaxique	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Juxtapose les mots. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilise des phrases simples et complètes. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilise des phrases simples, longues et complexes en développant la morphologie (pronoms personnels, temps des verbes, adverbes, déterminants). 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilise une variété de phrases complexes : négatives, relatives, causales, interrogatives simples.
E) Exprime ses idées	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exprime une intention à l'aide d'énoncés simples. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exprime ses opinions, ses goûts et ses préférences. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exprime ses émotions et ses sentiments. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Émet des énoncés appropriés au thème selon un ordre cohérent, logique et chronologique.

Aspects du langage

Utiliser des éléments prosodiques

A) Articulation	◆ Peut ajuster l'ouverture de sa bouche sur indication de l'interlocuteur.	◆ Parle avec une articulation suffisamment intelligible la plupart du temps.	◆ Articule distinctement lors d'une situation structurée.	◆ Articule distinctement lors d'une conversation spontanée.
B) Débit	◆ Peut ajuster sa vitesse de parole sur indication de l'interlocuteur.	◆ Parle avec un débit jugé acceptable la plupart du temps.	◆ Parle avec un débit adéquat lors d'une situation structurée.	◆ Parle avec un débit adéquat lors d'une conversation spontanée.
C) Intensité	◆ Peut ajuster l'intensité de sa voix à la demande de l'interlocuteur.	◆ Parle avec une intensité de voix et une intonation jugées acceptables la plupart du temps.	◆ Parle avec une intensité adéquate lors d'une situation structurée.	◆ Parle avec une intensité adéquate lors d'une conversation spontanée.
D) Intonation	◆ Peut ajuster l'intonation de sa voix à la demande de l'interlocuteur.	◆ Parle avec une intonation de voix jugée acceptable la plupart du temps.	◆ Parle avec une intonation adéquate lors d'une situation structurée.	◆ Parle avec une intonation adéquate lors d'une conversation spontanée.



MODÈLE D'ANIMATION DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION ORALE

Pour favoriser l'intégration d'activités de communication orale aux activités quotidiennes de la classe langage, nous vous présentons, ci-dessous, les principes directeurs d'un modèle d'animation d'activités de communication orale inspiré des travaux d'Antoine de la Garanderie. Les exemples d'activités de communication des pages suivantes ont été adaptés à partir de celles présentées dans le guide langage du primaire. Elles se veulent être des suggestions à partir desquelles de nouvelles activités de communication orale peuvent émerger.

PRINCIPES DIRECTEURS DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION ORALE

- ② Prévoyez à votre horaire une période quotidienne de communication orale.
- ② Suscitez la participation de l'élève en tenant compte de ses goûts, de ses besoins et de ses intérêts.
- ② Utilisez des moyens pour motiver les élèves qui présentent plus de difficulté à s'exprimer.
- ② Aidez les élèves à organiser leur pensée.
- ② Utilisez un soutien visuel (pictogrammes, images, mots clé, selon les besoins.) pour illustrer les consignes et, pour certains élèves, comme soutien aux activités de communication orale (ex. : pour le récit, pour décrire, etc.).
- ② Modélisez la tâche.
- ② Prévoyez suffisamment de temps pour le déroulement des activités de communication orale. Elles se déroulent en deux temps : un temps d'évocation où l'élève prépare dans sa tête ce qu'il veut dire et un temps d'expression où l'élève exprime ses idées.
- ② Reformulez l'information dite par l'élève. Cette étape vous assure d'avoir bien compris le message et vous servirez ainsi de modèle adéquat de prononciation et de structure de phrases pour l'ensemble des élèves.
- ② Intégrez le plaisir aux périodes de communication orale.
- ② Intégrez la communication orale aux autres situations d'apprentissage et de vie quotidienne.



EXEMPLES D'ACTIVITÉS DE COMMUNICATION ORALE

Mise en situation 1

Titre : Qu'as-tu fait de spécial cette fin de semaine?

Matériel et démarche :

Placez au tableau, au besoin, un rappel visuel des mots suivants : QUOI? AVEC QUI? OÙ? QUAND? COMMENT?

Placez des pictogrammes ou le vocabulaire associé aux émotions.

Consigne :

Dis-nous ce que tu as fait durant la fin de semaine. Quoi? Avec qui? Où? Quand? Comment tu t'es senti?

Mise en situation 2

Titre : Comment te sens-tu? (jeu de rôle)

Matériel et démarche :

Choisissez des images ou du vocabulaire associés aux émotions (fâché, déçu, gêné, surpris, agacé, etc.).

Avec eux, nommez et expliquez les émotions représentées.

Placer les élèves en équipe de deux et demandez-leur de piger une image ou un mot de vocabulaire.

En équipe, ils doivent concevoir et présenter au groupe, une situation ou une histoire où cette émotion peut être vécue.

Ensemble, écrivons l'histoire au tableau.

Mise en situation 3

Titre : Qu'est-il arrivé?

Matériel et démarche :

Placez au tableau ou projetez une image représentant une scène.

Placez, de chaque côté, un carton avec un point d'interrogation.



Il s'agit de raconter ce qui a pu se passer avant et après ce qu'on voit sur l'image.

Les phrases doivent être complètes et bien structurées. Elles doivent avoir un lien entre elles.

Consigne :

Imagine ce qui a pu se passer avant et après ce que tu vois sur l'image.

Justifie ton choix en faisant ressortir les indices qui te permettent d'arriver à cette conclusion.

Mise en situation 4

Titre : Le journaliste

Matériel et démarche :

Disposez sur le tableau une douzaine de coupures de journaux concernant divers sujets : sport, actualité, cinéma, publicité, etc. Assurez-vous d'avoir la photo et le titre.

Laissez un temps d'observation aux élèves.

Invitez-les à s'exprimer sur les sujets.

Demandez ensuite à chaque élève de choisir un sujet dont il va parler.

Consigne :

Comme journaliste, indique-nous les informations importantes à transmettre sur le sujet que tu as choisi.



Mise en situation
5

Titre : L'achat

Démarche :

Mise en situation : Tu es au magasin avec tes parents. Tu vois un objet que tu désires depuis longtemps.

Consignes :

Décris-nous cet objet.

Indique-nous comment tu convaincras tes parents de te l'acheter.

Mise en situation
6

Titre : Bonheur ou malheur?

Démarche :

Mise en situation : Tu te trouves seul, embarrassé dans un parc d'attraction. Tu dois obligatoirement y passer la nuit.

Consignes : Comment te sens-tu? Que fais-tu?

Mise en situation
7

Titre : Le voyage de mes rêves

Mise en situation : Tu as la possibilité de faire un voyage n'importe où dans le monde. Tu peux choisir qui t'accompagnera et quand tu feras ton voyage.

Consigne :

Parle-nous du voyage que tu ferais.

Où aimerais-tu aller?

Pourquoi as-tu choisi cette destination?

Qui amènerais-tu et pourquoi?

Quand ferais-tu ton voyage?

Comment organiserais-tu ton voyage?

Mise en situation
8

Titre : À la manière de « Léon » (Léon et les expressions, Annie Groovie)

Démarche : Vous pouvez travailler le langage figuré en demandant à l'élève

de faire un dessin qui représente l'expression littérale et ensuite d'en expliquer le sens figuré.

Exemples de phrase :

Mario compte sur son ami pour faire son devoir de mathématique.

Il ne faut pas déranger madame la directrice, elle travaille dans son bureau.

Luc a souvent la tête dans les nuages en classe.

J'aimerais bien vous voir plonger dans vos livres de lecture.

Tes parents seront très surpris de recevoir tes notes.

La maîtresse en avait vraiment assez, elle a dit à Pierre : « Prends la porte ».

Alain a un grand frère et une demi-sœur.

J'ai des fourmis dans les jambes.

J'aime bien recevoir un coup de téléphone de mon ami.

Aimes-tu faire du lèche-vitrines?



Mise en situation
9

Titre : À la recherche des proverbes

Démarche :

Identifiez des proverbes faciles à interpréter.

Utilisez les proverbes les plus connus, ceux que les élèves sont susceptibles d'entendre dans leur environnement.

Écrivez-les au tableau.

En groupe, travailler à en découvrir le sens.

Mise en situation
10

Titre : Les blagues

Démarche :

Sélectionnez (dans des journaux, revues jeunesse, etc.) des blagues que vous pouvez raconter aux élèves.

Les raconter avec la mimique et l'intonation appropriées : vous modélisez.

Demandez aux élèves de raconter à leur tour une blague déjà entendue à la maison ou à la télévision.

Ensemble, identifiez ce qui est amusant dans la blague.



D- APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET DIFFÉRENCIATION AU SEIN DE LA CLASSE

La différenciation pédagogique se veut un moyen de permettre à des élèves de vivre des réussites tout en respectant leur différence. Enseigner à l'aide d'approches pédagogiques variées est une condition primordiale pour l'atteinte de l'objectif de tout enseignant : la réussite pour tous.

Les tableaux suivants sont une adaptation du document produit par les services régionaux de soutien et d'expertise en déficience auditive (de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, de l'Estrie, de la Mauricie et Centre-du-Québec et de la Montérégie, juin 2007). Ils présentent quatre approches pédagogiques : l'enseignement stratégique, l'apprentissage par projet, l'apprentissage coopératif et la gestion de classe participative.

Pour chacune d'elles, vous retrouverez diverses informations sur leurs caractéristiques, leurs avantages pour les élèves ayant des difficultés langagières, les éléments à considérer pour ces élèves, des pistes de différenciation pédagogique ainsi qu'une bibliographie.

ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE	AVANTAGES POUR L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES (DL)	ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR L'ÉLÈVE DL
<p>L'enseignement stratégique est une approche qui tient compte à la fois de l'apprentissage et de l'enseignement. Cette approche est élaborée à partir des données de la psychologie cognitive. Il repose sur six principes élaborés par Jacques Tardif et adaptés par Yolande Ouellet :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'apprentissage est un processus actif et constructif. 2. L'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances. 3. L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives (le quoi?), conditionnelles (le quand et pourquoi?) que procédurales (le comment?) d'un savoir ou d'un savoir-faire. 4. L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances en fonction du mode de représentation en mémoire, propre à chaque type de connaissance. 5. L'apprentissage des trois types de connaissance d'un savoir ou d'un savoir-faire doit concourir à la construction des stratégies cognitives et métacognitives. Ces stratégies s'échafaudent à l'aide des étapes de l'enseignement explicite notamment le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome. 6. L'apprentissage concerne autant les dimensions affectives que cognitives. La motivation scolaire de l'élève détermine son degré d'engagement, de participation et de persistance dans ses apprentissages. <p>L'enseignement stratégique s'articule autour de trois phases de l'enseignement :</p> <ol style="list-style-type: none"> A. La phase de préparation à l'apprentissage. B. La phase de réalisation de l'apprentissage. C. La phase d'intégration de l'apprentissage. <p>Le modèle de l'enseignement stratégique reconnaît six rôles à l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - penseur (expert de contenu) - preneur de décision (planificateur exclusif de ce qui se passe dans sa classe) - motivateur (agent qui interpelle l'élève sur sa perception) - modèle (celui qui exprime à voix haute et de façon organisée ce que l'élève doit faire) - médiateur (l'intermédiaire entre l'élève et le contenu pour rendre le plus explicite possible les stratégies cognitives et métacognitives) - entraîneur (celui qui planifie les activités où l'élève exerce ses nouvelles connaissances et les transfère) 	<p> L'élève fournit des efforts constants pour comprendre l'information, la traiter et l'utiliser. Sa difficulté de communication (compréhension et expression) peut l'amener à s'isoler et à avoir des comportements «non en lien» avec la situation. Le lien affectif entre l'enseignant et l'élève lui permettra de maintenir sa motivation, son engagement, son sentiment d'appartenance au groupe et de prendre des risques au niveau de sa communication et de ses apprentissages.</p> <p> Le respect des étapes de l'enseignement explicite et la durée accordée à celles-ci en fonction du rythme de l'élève, favorisera l'apprentissage. (Routines rassurantes pour l'élève, lui donnent un sentiment de compétence.)</p> <p> Toutes les étapes de l'enseignement explicite sont importantes, voire même essentielles pour que l'élève se construise des références et des répertoires. On permet aussi à l'élève de faire plus facilement des transferts d'une tâche à l'autre.</p> <p> Vérifier fréquemment la construction, le sens que l'élève se fait. Repartir positivement des erreurs afin de poursuivre l'apprentissage ou les utiliser comme un tremplin à l'apprentissage.</p> <p> Cet outil accorde beaucoup d'importance aux liens à établir entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances à partir de situations authentiques, ce qui est particulièrement aidant pour l'élève parce que sa construction des rapports de relation entre ses connaissances est difficile à constituer et à organiser.</p> <p> Étant donné que l'on accorde une attention particulière au transfert des connaissances et à l'identification des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances, on favorisera ainsi la construction de sens et le développement d'habiletés métacognitives.</p>	<p> Laisser le temps nécessaire au traitement à la compréhension et à l'organisation de l'information;</p> <p> Durée d'attention sollicitée;</p> <p> Fatigue auditive, visuelle et cognitive;</p> <p> Placement physique préférentiel au regard de l'enseignant;</p> <p> Habiletés langagières S'assurer que le langage utilisé soit accessible à l'élève et supporté par diverses modalités. (visuelles, kinesthésiques, etc.)</p> <p> Rappel des connaissances antérieures;</p> <p> Accorder tout le temps nécessaire au modelage et à la pratique guidée;</p> <p> Stratégies de communication orale du programme de formation de l'école québécoise (annexes 3 et 4);</p> <p> S'appuyer sur ce qu'il connaît déjà et s'en servir pour aller de l'avant. Planifier les modalités d'introduction des nouvelles connaissances afin de s'assurer d'un meilleur transfert.</p> <p> Le support visuel doit être conçu en fonction du niveau de compréhension et de développement du jeune.</p> <p> S'assurer de l'uniformisation des perceptions lorsqu'on confronte des idées (avoir une tête commune)</p> <p> Niveau de questionnement</p>

DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT POUR L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES

Selon le contenu :

- ✎ Varier, de façon graduée, le matériel présenté. Être vigilant avec l'audio et l'audiovisuel;
- ✎ Varier les sujets reliés à la compétence à développer tout en s'assurant des liens avec les connaissances antérieures;
- ✎ Préciser et indiquer à l'avance, la ou les composantes de la compétence ou les critères d'évaluation;
- ✎ Varier graduellement la durée et les niveaux de complexité de la tâche.
- ✎ S'assurer de connaître les connaissances de l'élève concernant le contenu abordé;

Selon le processus :

- ✎ Tenir compte du profil global de l'élève : habiletés de communication orale (annexe 1 Roue) habiletés sociales, style d'apprentissage, motivation, méthode de travail et rythme d'apprentissage;
- ✎ Porter attention au niveau d'abstraction et de complexité du langage utilisé de façon à rendre l'information accessible à l'élève;
- ✎ Accorder à l'élève un temps suffisant pour traiter la longueur et la complexité des informations;
- ✎ Prévoir des outils de régulation adaptés au profil de l'élève (cahier pour prise de notes, carnet d'apprentissage, etc.).
- ✎ Accorder une attention particulière à la préparation en s'assurant que les connaissances nécessaires soient activées et que la démarche soit connue de l'élève;
- ✎ Mettre en évidence les éléments pertinents aux apprentissages
- ✎ Prévoir du soutien quant à la gestion du temps et l'organisation temporelle de son travail
- ✎ Prévoir l'étayage des supports

Selon la structure :

- ✎ Favoriser l'accès à l'information en utilisant le placement préférentiel, en facilitant le contact visuel tout en réduisant et contrôlant la quantité de stimuli visuels et auditifs;
- ✎ Aménager l'horaire pour maintenir un seuil de fatigue auditive, visuelle et cognitive raisonnable;
- ✎ Établir des structures d'entraide et de dépannage adaptés aux habiletés de communication orale (annexe 1 Roue);
- ✎ Cibler les bons coéquipiers lors de travaux d'équipe.

Selon la production :

- ✎ Ajuster ou varier la longueur, la complexité et le temps alloué à la production selon les habiletés de communication orale de l'élève (annexe 1 Roue).

Références

CARON, Jacqueline. *Quand revient septembre... recueil d'outils organisationnels*, vol. 2, Éditions de la Chenelière, 1997, 437 p.

GUERTIN, Donald. *Formation à l'enseignement stratégique pour les conseillers pédagogiques de la commission scolaire Marie-Victorin* (Documents de travail), 2004-2005.

PRESSEAU, Annie. *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Éditions Chenelière McGraw-Hill, 2004, 250 p.

PROGRAMME DE LA FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : Éducation préscolaire - Enseignement primaire, MELS, 2002.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*, Les éditions Logiques, 1992, 474 p.

APPRENTISSAGE PAR PROJET

CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

L'apprentissage par projet est un mode d'organisation pédagogique inspiré de l'approche transdisciplinaire préconisée par Suzanne Francoeur-Bellavance.*

L'apprentissage par projet est une activité pratique et signifiante plaçant les élèves dans un contexte naturel. Il requiert une méthodologie qui, agissant simultanément sur des contenus, des démarches et des attitudes, amène l'élève à fonctionner de façon créatrice et réfléchie dans un contexte où il y a interaction et régulation. Plusieurs démarches intellectuelles et socio-affectives s'appliquent consécutivement ou simultanément à la démarche globale unifiée du travail en projet.

La méthodologie proposée pour le travail en projet comporte quatre temps non linéaires:

- un temps global d'exploration des connaissances et des intérêts;
- un temps analytique de recherche et d'apprentissages spécifiques;
- un temps synthétique de structuration et d'intégration des apprentissages;
- un temps de communication et d'action.

Le rôle de l'enseignant est principalement de guider et d'animer. Il place l'élève dans une situation de recherche, de résolution de problèmes et de communication en le stimulant, le soutenant et en lui offrant une rétroaction adéquate.

*Colette Bouchard et Pierre Auger ont également contribué au développement de cette approche.

AVANTAGES POUR L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES

✎ En favorisant le développement des compétences disciplinaires et transversales lors de situations réelles et diversifiées, un contenu dense et complexe pour l'élève devient concret et son appropriation en est facilitée.

✎ Les situations réelles et diversifiées favorisent la motivation en encourageant l'élève à fournir des efforts constants pour accéder à l'information et la traiter.

✎ La rétroaction immédiate de l'enseignant diminue les incertitudes de l'élève au regard du sens qu'il se construit.

✎ Les sources variées de matériel utilisé apportent une aide supplémentaire à la communication de l'élève en lui permettant de faire des liens avec ses connaissances antérieures et de préciser davantage ses propos auprès de ses pairs, de son enseignant et de sa famille.

✎ Consolide les notions séquentielles et temporelles difficiles à acquérir pour l'élève, en utilisant la méthodologie qu'exige la démarche globale du projet.

✎ Permet de doser l'attention auditive, visuelle et cognitive sollicitées, en alternant le travail individuel, d'équipe et de concertation collective.

✎ L'apprentissage par projet favorise le développement des habiletés langagières en augmentant et en variant les situations de communication orale dans un cadre connu et rassurant.

✎ Les échanges (comparaison d'idées et de perceptions) entre les élèves permettent de confronter les idées et de construire un sens plus uniforme des perceptions. Dégager et préciser l'objet de discussion permet de travailler sur les habiletés métacognitives;

ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR L'ÉLÈVE DL

✎ Niveau de bruit;

✎ Placement préférentiel au regard de l'enseignant des élèves avoisinants et des stimuli visuels et auditifs;

✎ Organisation du travail lors du temps accordé à la recherche et aux apprentissages spécifiques;

✎ Quantité et qualité des sources d'information;

✎ Habiletés d'auto-analyse, de synthèse et capacité d'argumentation;

✎ Choix des coéquipiers;

✎ Échanges à plusieurs interlocuteurs inexpérimentés;

✎ Interactions multiples;

✎ Stratégies de communication orale du Programme de formation de l'école québécoise (annexes 3 et 4);

✎ Le support visuel doit être conçu en fonction du niveau de compréhension et de développement du jeune.

PLANIFICATION DIFFÉRENCIÉE DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉVALUATION

Selon le contenu :

- ✎ Guider l'élève dans l'activation de ses connaissances antérieures et l'aider à établir des liens;
- ✎ S'assurer du sens et de la compréhension que l'élève accorde au contenu présenté;
- ✎ Lors de l'utilisation d'une nouvelle source d'information, toujours prévoir une présentation de la source elle-même et de son fonctionnement;
- ✎ Proposer graduellement des sources d'information variées tant par leur aspect visuel que par leur niveau de complexité adapté.

Selon le processus :

- ✎ Tenir compte du profil global de l'élève : habiletés de communication orale (annexe 1), habiletés sociales, style d'apprentissage, motivation, méthode de travail et rythme d'apprentissage;
- ✎ Accompagner l'élève et son équipe dans l'appropriation de stratégies de communication efficaces facilitant la compréhension des échanges verbaux;
- ✎ Prévoir des outils de régulation adaptés au profil de l'élève (grille d'autoévaluation des défis, grille d'objectivation des compétences, etc.);
- ✎ Expliciter les méthodes de travail (agenda, étude, échéanciers, prise de notes, démarches, procédures, etc.);
- ✎ Laisser à l'élève un temps de réflexion pour organiser ses idées, structurer ses phrases et sélectionner le vocabulaire approprié.

Selon la structure :

- ✎ Favoriser l'accès à l'information en tenant compte de l'aménagement de la classe et en facilitant l'accès au soutien visuel;
- ✎ Former les équipes en ciblant les bons coéquipiers;
- ✎ Réduire les sources de bruit et le niveau sonore de la classe pour maintenir un seuil de fatigue auditive raisonnable;
- ✎ Structurer ou réduire les déplacements dans la classe afin de réduire la surcharge visuelle, auditive et cognitive;

Selon la production :

- ✎ Ajuster ou varier la longueur, la complexité et le temps alloué à la production selon les habiletés de communication orale de l'élève (annexe 1 Roue);
- ✎ S'assurer que les élèves aient accès à de l'information visuelle lorsque les autres font des présentations;
- ✎ Jouer avec un échéancier mobile pour la présentation des productions.

Références

HUBER, Michel. *Apprendre en projets, la pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, Lyon, 1999, 192 p.

PROULX, Jean. *Apprentissage par projet*, Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec, 2004.

BORDALLO, Isabelle et Jean-Paul GINESTET. *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 1993.

BOUCHARD, Colette, Pierre ANGERS. *La mise en œuvre du projet d'intégration*, Ed. Bellarmin, Montréal, 1984.

CARON, Jacqueline. *Apprivoiser les différences*, Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003, 590 p.

CARON, Jacqueline. *Quand revient septembre*, vol. 2, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1997, 437 p.

FRANCOEUR BELLAVANCE, Suzanne. *Le travail en projet, une stratégie pédagogique transdisciplinaire*, Montréal, Intégra, 1997, 135 p.

FRANCOEUR BELLAVANCE, Suzanne. *Les Maskalutes, guide pédagogique*, Laval, Mondia, 1985.

LEGRAND, Louis. *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.

COLLECTIF MORISSETTE-PÉRUSSET. *Vivre la pédagogie du projet collectif*, Chenelière/McGraw Hill, 2000, 144 p.

GARNEAU, Johanne, *Le travail en projet à l'éducation préscolaire*, commission scolaire de l'Eau-Vive, Longueuil,
SERVICE RÉGIONAL DE SOUTIEN POUR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGES, *Un pas de plus pour les élèves à risque...*, Commission scolaire des Navigateurs, 50 p.

www.cscapitale.qc.ca (cliquer sur approche pédagogique)

www.csportneuf.qc.ca/sedprojet

www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/ten65476/approjet.html

APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE	AVANTAGES POUR L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES (D.L)	ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR L'ÉLÈVE DL
<p>L'apprentissage coopératif est une approche interactive de l'organisation du travail selon laquelle les élèves apprennent les uns des autres. Elle repose sur cinq principes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travaillent ensemble dans un contexte d'interdépendance positive et développent leur solidarité. - Les élèves travaillent en groupe hétérogène restreint de façon à ce que chaque équipe soit autosuffisante. On préconise l'utilisation du sociogramme pour déterminer le statut et les forces de chaque élève concernant les apprentissages et les habiletés coopératives. - Les élèves sont responsables en tant qu'individus et en tant que membres d'un groupe. - Les élèves apprennent dans la mesure où on leur donne des possibilités de verbalisations significatives. - Les élèves apprennent et mettent en pratique les habiletés coopératives en explorant et en s'appropriant ensemble les contenus disciplinaires. <p>Les habiletés de coopération sont enseignées explicitement.</p> <p>La rétroaction portant sur les habiletés cognitives et coopératives est une composante importante de l'apprentissage coopératif.</p> <p>Des rôles précis peuvent être attribués à chaque élève au sein de l'équipe. Voici des exemples de rôles qu'il est possible de jouer dans l'équipe :</p> <p>Le facilitateur Celui qui lit et rappelle les consignes. Celui qui s'assure que chaque membre joue son rôle et reste dans le sujet.</p> <p>Le vérificateur Celui qui consigne les réponses de l'équipe.</p> <p>Le responsable du temps et du matériel Celui qui propose de planifier les étapes du travail. Celui qui minute les interventions lors des discussions et signale les pertes de temps.</p> <p>L'harmonisateur Celui qui prévient les conflits en invitant son équipe à trouver les moyens pour les régler. Celui qui encourage et félicite son équipe.</p> <p>L'observateur Celui qui note et compile les faits observables en relation avec la pratique d'une habileté coopérative.</p> <p>L'intermédiaire Celui qui fait le pont entre l'enseignante et l'équipe.</p>	<p> Développe les compétences transversales d'ordre personnel et social de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • par la mise en pratique des habiletés coopératives réduisant l'isolement lié au handicap; • par le changement de statut accordé au sein de l'équipe en reconnaissant ses forces dans des domaines autres que celui de la communication; • par l'attribution de rôles qui correspondent à ses capacités de communication lui permettant de participer activement. <p> Développe les compétences transversales de l'ordre de la de communication chez l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • par les verbalisations significatives au sein d'une petite équipe; • par le tour de parole plus fréquent; • par la mise en place de stratégies de communication appropriées à l'équipe. 	<p> Niveau de bruit;</p> <p> Fatigue auditive, visuelle et cognitive;</p> <p> Temps d'attention sollicité;</p> <p> Interlocuteurs nombreux et inexpérimentés;</p> <p> Interactions multiples;</p> <p> Changements rapides d'interlocuteurs;</p> <p> Temps nécessaire de traitement de l'information;</p> <p> Temps alloué aux échanges;</p> <p> Choix des coéquipiers;</p> <p> Enseignement et entraînement systématiques des habiletés de coopération;</p> <p> Stratégies de communication orale du Programme de formation de l'école québécoise (annexes 3 et 4).</p> <p> Le support visuel doit être conçu en fonction du niveau de compréhension et de développement du jeune.</p> <p> Tâches signifiantes</p>

DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT POUR L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES

Selon le contenu :

-  Varier graduellement le matériel présenté. Être vigilant avec l'audio et l'audiovisuel;
-  Varier les sujets reliés à la compétence à développer tout en s'assurant des liens avec les connaissances antérieures;
-  Préciser et indiquer à l'avance la ou les composantes de la compétence et les critères d'évaluation;
-  Varier graduellement la durée et les niveaux de complexité de la tâche;
-  S'assurer du sens et de la compréhension que l'élève accorde au contenu présenté.

Selon le processus :

-  Tenir compte du profil global de l'élève : habiletés de communication orale (annexe 1), habiletés sociales, style d'apprentissage, motivation, méthode de travail et rythme d'apprentissage;
-  Prévoir des outils de régulation adaptés au profil de l'élève (carnet d'apprentissage, grilles d'autoévaluation des défis, grilles d'objectivation des compétences, des stratégies, etc.);
-  Définir clairement le rôle de chaque membre de l'équipe et prévoir au besoin des rappels visuels (pictogrammes, objets, figurines, etc.);
-  Privilégier pour l'élève, des rôles qu'il comprend bien (ex : harmonisateur, responsable du temps et du matériel) lors des premiers travaux d'équipe;
-  Prévoir l'entraînement des habiletés sociales et coopératives préalables à l'apprentissage coopératif;
-  Remettre à l'élève les informations écrites, consignées par le secrétaire de l'équipe;
-  Permettre à l'élève de maintenir plus longtemps un même rôle au sein de l'équipe;

Selon la structure :

-  Favoriser l'accès à l'information, en tenant compte de l'aménagement de la classe et en facilitant le contact visuel (exemple: lors du cercle concentrique);
-  Réduire les sources de bruit et le niveau sonore de la classe pour maintenir un seuil de fatigue auditive raisonnable;
-  Faire des groupes plus restreints;
-  Ajouter le volet langage au sociogramme;
-  Former les équipes en ciblant les bons coéquipiers;
-  Placer les équipes en retrait les unes des autres pour éloigner les bruits et permettre aux coéquipiers de mieux s'entendre et se concentrer;
-  Introduire des outils pour obtenir le tour de parole assurant ainsi à l'élève l'accès à l'information (ex : bâton de parole, jetons de couleur, etc.);
-  Adapter le rythme des échanges dans les équipes et accorder plus de temps si nécessaire;
-  Établir des structures d'entraide et de dépannage adaptées aux habiletés de communication (annexe 1 Roue);
-  Prévoir une supervision supplémentaire et adaptée auprès des équipes.

Selon la production :

-  Ajuster ou varier la longueur, la complexité et le temps alloué à la production selon les habiletés langagières de l'élève (annexe 1 Roue).

Références

ABRAMI, Philip C., Bette CHAMBERS, Catherine POULSEN, Christina DE SIMONE, Sylvia D'APOLLONIA, James HOWDEN. *L'apprentissage coopératif, Théories, Méthodes, Activités*, Éditions de la Chenelière, 1996, 233 p.

CARON, Jacqueline. *Quand revient septembre... recueil d'outils organisationnels*, vol. 2, Éditions de la Chenelière, 1997, 437 p.

CHAMBERS Bette, Margaret H. PATTEN, Jenny SCHAEFF, Donna WILSON MAU. *Découvrir la coopération, Activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*, Éditions de la Chenelière, 1997, 174 p.

CLARKE, Judy, Ron WIDEMAN et Susan EADIE. *Apprenons ensemble, L'apprentissage coopératif en groupes restreints*, Éditions de la Chenelière, 1992, 214 p.

COHEN Elizabeth G. *Le travail de groupe, Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Éditions de la Chenelière 1994, 207 p.

ÉVANGÉLISTE-PERRON Claudette, Martine SABOURIN, Cynthia SINAGRA. *Apprendre la démocratie, guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif*, Chenelière McGraw-Hill, 1996, 324 p.

HOWDEN, Jim et Huguette MARTIN. *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*, Chenelière et McGraw-Hill, 1997, 264 p.

STEVAHN, Laurie, Barrie BENNETT et Carol ROLHEISER. *L'apprentissage coopératif, rencontre du cœur et de l'esprit, éducationnel connections*, 1995, 344 p.

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : Éducation préscolaire - Enseignement primaire, MELS, 2002, 350 p.

SABOURIN, Martine, Louise BERNARD, Marie-France DUCHESNEAU, Odette FUGÈRE, Sophie LADOUCEUR. *Coopérer pour réussir, préscolaire et 1^{er} cycle, scénarios d'activités coopératives pour développer des compétences*, Chenelière McGraw-Hill, 2002, 170 p.

SABOURIN Martine, Louise BERNARD, Marie-France DUCHESNEAU, Odette FUGÈRE, Sophie LADOUCEUR. *Coopérer pour réussir, 2^e cycle et 3^e cycle, scénarios d'activités coopératives pour développer des compétences*, Chenelière McGraw-Hill, 2002, 179 p.

GESTION DE CLASSE PARTICIPATIVE

CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE	AVANTAGES POUR L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES(D.L)	ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR L'ÉLÈVE DL
<p>La gestion de classe participative consiste en la planification, l'organisation et la mise en œuvre des dispositifs éducatifs les plus susceptibles, dans un contexte donné, de maximiser les apprentissages de chacun des élèves. Les dispositifs éducatifs étant : plan de cours, organisation physique de la classe, intégration de nouvelles technologies, choix du matériel didactique, régulation des apprentissages en continuité, prise en considération des différences des élèves, application du code de vie, etc.</p> <p>La gestion de classe participative implique une nouvelle façon de concevoir la gestion de classe : une interaction constante entre les 3 E : Enfant, Enseignant, Enseignement. L'accent est mis sur l'établissement d'un climat favorable à l'apprentissage. Il faut créer un canal affectif entre l'enseignant et l'élève afin de favoriser la communication. La participation des parents est aussi sollicitée.</p> <p>Pour expérimenter un dispositif éducatif dans le cadre de la gestion de classe participative, trois temps et huit étapes sont nécessaires.</p> <p>Premier temps - <i>avant l'expérimentation</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 1^{re} étape: auto-analyse; ▶ 2^e étape : identification du défi à relever; ▶ 3^e étape : élaboration du plan d'action. <p>Deuxième temps - <i>pendant l'expérimentation</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 4^e étape : expérimentation; ▶ 5^e étape : objectivation; ▶ 6^e étape : réajustement au besoin. <p>Troisième temps - <i>après l'expérimentation</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 7^e étape : évaluation; ▶ 8^e étape : réinvestissement. 	<ul style="list-style-type: none"> 👉 L'élève fournit des efforts constants pour accéder à l'information et la traiter. Le canal affectif entre l'enseignant et l'élève le motivera à maintenir les efforts nécessaires. 👉 Le sentiment d'appartenance au groupe peut aider l'élève à travailler avec ses pairs, à développer une capacité d'entraide. 👉 Cet outil accorde beaucoup d'importance aux liens à établir entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances, ce qui est particulièrement aidant pour uniformiser les perceptions et poursuivre la construction de sens. 👉 L'enseignant amène l'élève à s'engager dans une démarche d'apprentissage et le responsabilise face à son rôle, ce qui lui permet d'être acteur. Il contribue donc à son apprentissage et à celui des autres. Ainsi l'élève peut devenir une ressource pour son groupe. 👉 L'identification de défis réalisables pour l'élève lui permettra de vivre d'avantage de réussites. 👉 L'organisation physique de la classe étant un élément important, les besoins de l'élève seront connus et considérés par l'ensemble du groupe. 👉 La gestion de classe participative sollicite des interactions sociales soutenues qui permettent à l'élève d'expérimenter, de développer et de transférer des habiletés de communication dans des contextes variés. 	<ul style="list-style-type: none"> 👉 Habileté à exprimer ses besoins; 👉 Niveau de bruit; 👉 Fatigue auditive et visuelle; 👉 Interactions multiples; 👉 Pairs bruyants autour de l'élève; 👉 Temps nécessaire au traitement de l'information; 👉 Habileté d'auto-analyse et d'objectivation; 👉 Stratégies de communication orale du Programme de formation de l'école québécoise (annexes 3 et 4); 👉 Le support visuel doit être conçu en fonction du niveau de compréhension et de développement du jeune. 👉 Supports concrets et permanents pour les divers dispositifs éducatifs.

DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT POUR L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES

Selon le contenu :

-  Guider l'élève dans l'activation de ses connaissances antérieures et l'aider à établir des liens;
-  S'assurer du sens et de la compréhension que l'élève accorde au contenu présenté;
-  Varier graduellement le matériel présenté. Être vigilant avec l'audio et l'audiovisuel;
-  Porter attention au niveau d'abstraction et de complexité du contenu proposé tout en ayant un défi réalisable pour l'élève;
-  Varier graduellement les sujets reliés à la compétence à développer;
-  Préciser et indiquer à l'avance la ou les composantes de la compétence ou les critères d'évaluation.
-  S'assurer du transfert des compétences de l'élève lorsque les sujets ou le matériel varient;

Selon le processus :

-  Tenir compte du profil global de l'élève : habiletés de communication orale (annexe 1), habiletés sociales, style d'apprentissage, motivation, méthode de travail et rythme d'apprentissage;
-  Mettre en évidence les informations-clés en utilisant des supports variés et adaptés (organisateur graphique, schéma, diagramme, etc.);
-  Demander à l'élève de reformuler la démarche présentée pour vérifier sa compréhension;
-  Présenter visuellement le travail en précisant l'intention, l'ordre des tâches, les méthodes de travail utilisées et l'échéancier;
-  Varier les modalités de présentation des tâches.
-  Favoriser l'étayage des divers supports pour s'assurer du transfert
-  Supporter l'élève dans son organisation temporelle

Selon la structure :

-  Favoriser l'accès à l'information en utilisant le placement préférentiel pour faciliter le contact visuel et auditif en réduisant et contrôlant la quantité de stimuli visuels et auditifs;
-  Aménager l'horaire pour maintenir un seuil de fatigue auditive, visuelle et cognitive raisonnables;
-  Utiliser des outils pour la gestion du temps (plan de travail à éléments ouverts, tableau de programmation, contrat de travail, grille de planification, etc.);
-  Soutenir les élèves qui prennent la parole et reformuler leurs propos en considérant la distance, l'articulation et l'intensité de la voix du locuteur;
-  Prévoir des formules de correction variées où les élèves participent activement à la réflexion. Utiliser le questionnement pour susciter l'objectivation.

Selon la production :

-  Ajuster ou varier la longueur, la complexité et le temps alloué à la production selon les habiletés de communication orale de l'élève (annexe 1 ???).

Références

ARCHAMBAULT, Jean et R. CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1996.

CAPRA, Louise et Louise ARPIN. *Être prof, moi j'aime ça*. Montréal, Éditions de la Chenelière, 1996, 208 p.

CARON, Jacqueline. *Quand revient septembre...*, *Guide sur la gestion de classe participative*, vol.1, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1994, 450 p.

CARON, Jacqueline. *Quand revient septembre...*, *Recueil d'outils organisationnels*, vol.2, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1997, 437 p.

CARON, Jacqueline. *Apprivoiser les différences*, *Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003, 590 p.

CARON, Jacqueline. *Pour une gestion de classe plus participative...Références bibliographiques*, Bic, Centre de formation Jacqueline Caron, 1996, 11 p.

CARON, Jacqueline. *Pour une gestion de classe plus participative...Ressources audiovisuelles*, Bic, Centre de formation Jacqueline Caron, 1996, 7 p.

CARON, Jacqueline. *Pour une gestion de classe plus participative...Recueil de pensées pédagogiques*, Bic, Centre de formation Jacqueline Caron, 1996, 10 p.

CARON, Jacqueline. *Pour une gestion de classe plus participative...Naissance d'une équipe-ressource*, Bic, Centre de formation Jacqueline Caron, 1996, 10 p.

GOUPIL, Georgette. *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal, Éditions de la Chenelière, 1997, 156 p.

JASMIN, Danielle. *Le conseil de coopération*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1994, 132 p.

PROGRAMME DE LA FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : Éducation préscolaire - Enseignement primaire, MELS, 2002, 350 p.

« Vie pédagogique », *Dossier la gestion de classe*, vol. 119, avril-mai 2001. p. 16-48.

www.uqar.quebec.ca/aptic/promo9599/nouvelles_approches_.htm



E- FORMATION UTILE POUR LES ENSEIGNANTS DES CLASSES LANGAGE

L'évolution de la clientèle qui compose les classes de langage ainsi que le développement des connaissances en éducation, l'avancement des techniques d'intervention, l'évolution du Programme de formation de l'école québécoise, incitent les intervenants du milieu scolaire à s'inscrire dans une démarche de formation continue. Tous ces changements rendent essentiel le développement des compétences professionnelles chez les enseignants.

Les besoins de formation variant d'un milieu à l'autre, il est nécessaire que chaque milieu se dote d'un plan personnalisé de formation continue. Pour favoriser la mise en place d'un tel plan, voici des suggestions de sujets qui s'adressent à tous les intervenants œuvrant auprès des classes de langage.

Serait-ce pertinent pour moi de ...

- Participer à une mise à jour de mes connaissances sur la déficience langagière et son impact sur les apprentissages de l'élève?
- Comprendre la nature et l'impact des troubles résultant de la déficience langagière?
- Approfondir mes connaissances des approches pédagogiques à privilégier auprès de groupes d'élèves ayant une déficience langagière?
- Connaître les principes de la différenciation pédagogique et son application au sein de la classe langage?
- Identifier des moyens pour évaluer les apprentissages d'élèves ayant une déficience langagière?
- Approfondir mes connaissances sur la rééducation des troubles du langage oral et écrit?
- Mettre à jour vos connaissances sur le plan d'intervention ?
- Recevoir des informations sur des troubles associés ? (TDA/H, trouble de l'attachement, anxiété, etc)
- Connaître différents moyens pour rejoindre et amener les parents à collaborer avec l'équipe-école?
- Identifier les conditions nécessaires pour soutenir l'intégration d'élèves de la classe langage à la classe ordinaire?
- Mieux comprendre les parcours offerts au deuxième cycle du secondaire ? (FMS, FPT)
- Découvrir les diverses aides techniques disponibles ? (Dictionnaire électronique, logiciel de prédiction de mots, synthèse vocale, etc.)
- Éclaircir les notions « adaptations » et « modifications » et leur impact sur la sanction des études?
- Élargir mes connaissances au niveau de l'aide que peut apporter l'ergothérapie en classe ?
- Recevoir de l'information sur les modalités d'évaluation des élèves ainsi que sur d'autres documents de références ? (exigences minimales, progression des apprentissages, Programmes de formation, etc)
- Connaître des moyens pour sensibiliser les intervenants ainsi que les autres élèves de l'école à la déficience langagière ?
- Autres besoins de formation : _____

Je pose un regard sur mes besoins de formation...



Chapitre 4

La collaboration entre intervenants



Suggestions de pistes d'enseignement et de différenciation pédagogique

Introduction

Lorsqu'il s'agit d'enseigner à des élèves présentant une déficience langagière, plusieurs avenues s'offrent à nous. Il faut tenir compte de différents aspects pour leur offrir des conditions optimales d'apprentissage en lien avec leur potentiel.

Dans ce chapitre, nous vous offrons un répertoire de suggestions et de pistes diverses en lien avec le développement des compétences en français et en mathématiques. Nous espérons que ces suggestions pourront permettre de faciliter l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Pour les élaborer, nous avons tenu compte des contenus des Programmes de formation de l'école québécoise (3^{ème} cycle du primaire et 1^{er} cycle du secondaire), ainsi que des documents du MELs sur la progression des apprentissages. En annexe, vous trouverez quelques documents qui peuvent venir compléter vos connaissances.

Le tableau 1 vous présente les compétences disciplinaires de français, langue d'enseignement, ainsi que leurs composantes numérotées. La description des composantes vous est présentée dans le tableau 2.

Ensuite, vous pourrez consulter des suggestions et des pistes associées à des éléments de contenu disciplinaire. Vous pourrez identifier à quelle(s) composante(s) ces suggestions font référence. Vous ne retrouverez malheureusement pas de suggestions pour l'ensemble des contenus disciplinaires du troisième cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire. Par contre, il est à spécifier que plusieurs suggestions peuvent être facilement applicables à différents éléments des Programmes.

Le tableau 3 vous offre une comparaison des contenus des programmes de mathématique du 3^{ème} cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire. Des pistes de différenciation pédagogique en lien avec ces contenus vous seront aussi présentées dans ce même tableau.

Il est à préciser que ces suggestions s'intègrent à l'intérieur d'un processus de planification globale en différenciation pédagogique. Nous ne prétendons pas toucher l'ensemble des éléments de qui la composent (le contenu, le processus, la structure et la production).

Suggestions et pistes diverses pour l'enseignement

Tableau 1 : Français langue d'enseignement (primaire et secondaire 1^{er} cycle)

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et <i>secondaire 1^{er} cycle</i>)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE													
<p>Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes</p> <p>Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation PFEQ-PRIMAIRE p. 88</p> <p><i>Familles de situations</i> 3 compétences PFEQ- SECONDAIRE p.89</p>	Les sujets des textes à lire ou à produire doivent être en lien avec les intérêts des élèves et adapté au niveau d'âge.	x	x					x		x			
	Visite de bibliothèques pour présenter les divers types de livres		x	x									
	Fiche du personnage à remplir par l'élève	x			x	x	x	x	x				
	Soutenir l'élève par le choix d'éléments littéraires déjà connus (calendrier, saisons, endroits déjà visités, repères culturels, etc)	x		x									
	Soutenir visuellement l'élève avec des références de temps et de lieux	x		x		x	x	x		x	x	x	x
	Commenter et faire réagir les élèves pendant la lecture	x	x	x						x	x	x	x
	Difficultés de compréhension du double sens : décortiquer et expliquer à l'aide d'exemples concrets. Il faut présenter le deuxième degré exprimé dans la phrase, le sens figuré.	x		x						x		x	x
<p>Exploration et utilisation de la structure des textes PFEQ-PRIMAIRE p. 88</p> <p><i>Cerner l'organisation du texte</i> PFEQ -SECONDAIRE p.106</p> <p><i>Grammaire du texte</i></p>	Aborder le récit en 5 temps sous l'angle du 3 temps (introduction, développement et conclusion) et éclater, par la suite, le second temps en élément déclencheur, péripéties et dénouement.	x		x		x	x	x	x	x	x	x	
	À partir d'un texte déjà travaillé en 3 temps, le faire évoluer en un récit à 5 temps.	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	
	Lors de subdivision d'un sujet en divers aspects, toujours garder un lien entre les éléments.	x		x		x	x	x					

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et secondaire 1 ^{er} cycle)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Textes courants et littéraires : sujet/univers, type, genre</i> PFEQ -SECONDAIRE p.130													
Exploration et utilisation de la structure des textes PFEQ-PRIMAIRE p. 88 <i>Cerner l'organisation du texte</i> PFEQ -SECONDAIRE p.106 <i>Grammaire du texte</i> <i>Textes courants et littéraires : sujet/univers, type, genre</i> PFEQ -SECONDAIRE p.130	Aborder le récit en 5 temps sous l'angle du 3 temps (introduction, développement et conclusion) et éclater, par la suite, le second temps en élément déclencheur, péripéties et dénouement.	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x
	À partir d'un texte <u>déjà travaillé</u> en 3 temps, le faire évoluer en un récit à 5 temps.	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
	Lors de subdivision d'un sujet en divers aspects, toujours garder un lien entre les éléments.	x		x		x	x	x					
	Privilégier les schémas, les cartes sémantiques, les jeux de rôles et le soutien visuel adapté.	x				x			x	x		x	x
	Schématiser le déroulement des relations de causes à effets.	x								x			
	Utiliser des caractères de couleur, en gras ou de police plus grande afin de mettre l'emphase sur certains éléments.	x			x								
	Attention de ne pas surcharger la page avec la stratégie d'utilisation de couleurs	x			x								
Prise en compte des éléments de la situation de communication PFEQ-PRIMAIRE p. 89 (Intention, destinataire, contexte, registre de langue) <i>Lire et apprécier des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies :</i> <i>Déterminer sa manière de lire</i> PFEQ -SECONDAIRE p.103 <i>Communiquer oralement selon des modalités variées : Familles de situations, processus et stratégies :</i> <i>Être attentif aux variétés de langue et aux différents usages du français</i> <i>Distinguer diverses modalités d'énonciation</i> PFEQ -SECONDAIRE p.126	Utilisation d'un aide mémoire avec les diverses intentions de lecture possibles (familles de situations PFEQ 1 ^{er} cycle secondaire)	x			x								
	Faire ressortir les éléments-clés qui permettent de mettre en lumière un destinataire ou le contexte.	x		x	x	x		x	x	x		x	x
	Faire un lien entre le contexte et le temps de l'année par rapport à un texte lu ou entendu. (Fêtes, moments forts, saisons)	x		x						x		x	

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et secondaire 1 ^{er} cycle)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Grammaire du texte : Énonciation, point de vue, discours rapporté</i> PFEQ -SECONDAIRE p.130													
Prise en compte d'éléments de cohérence PFEQ-PRIMAIRE p. 89	Privilégier l'utilisation de cartes d'organisation d'idées, schémas, logiciel organisateur graphique, brainstorming.	x			x	x	x		x	x	x		x
<i>Lire et apprécier des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Retracer la continuité assurée par les formes de reprise de l'information</i>	Fournir au jeune, lors d'une situation d'écriture, un outil visuel concernant les exigences à atteindre (tableau, grille)					x			x				
	Utiliser des mots-clés, dessiner afin de résumer le paragraphe	x			x								
<i>Dégager la progression assurée par l'ajout de nouvelles informations</i> PFEQ -SECONDAIRE p.106	Résumer oralement ou par écrit, un texte lu ou entendu (qui? quand? où? Quoi? Comment? Mais?)	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Grammaire du texte : Cohérence textuelle</i> PFEQ -SECONDAIRE p.131-132	Résumer oralement un texte lu avec les notes mises dans les marges des paragraphes	x			x					x	x		x
<i>Langue orale : Organisation, clarté et continuité du message verbal</i> PFEQ -SECONDAIRE p. 141	Fournir à l'élève des rappels de référence au temps pour le déroulement logique, ainsi que pour les temps de verbes : maintenant, demain, hier, aujourd'hui, plus tard, samedi prochain, en 2011 etc.	x		x		x		x		x	x	x	
	Pour le travail au niveau des connecteurs ou des marqueurs de relation, choisir des projets ou activités de la vie quotidienne : recettes culinaires, plans d'assemblage, pancartes de sensibilisation	x		x									
	Utilisation d'un dictionnaire des synonymes/antonymes	x		x		x		x					
	Utilisation de banques d'images, banques d'étiquettes de pronoms, aide-mémoire, grammaire, dictionnaires adaptés, lors de tâches de lecture et d'écriture			x	x	x		x	x				
CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE													
Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase PFEQ-PRIMAIRE	Rattacher une image, un pictogramme ou un exemple pour concrétiser ce que sont chacun	x		x		x		x					

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et secondaire 1 ^{er} cycle)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
p. 89 <i>Grammaire de la phrase : Phrase de base</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.132, 133</i>	des constituants de la phrase (GS, GP, GCP)												
	Fournir un exemple de phrase « modèle » que l'on changera et complexifiera au cours des semaines	x		x		x		x					
	Utiliser une couleur différente pour chaque groupe	x		x	x	x			x				
Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases PFEQ-PRIMAIRE p. 89 <i>Communiquer oralement selon des modalités variées : Familles de situations, processus et stratégies : Reconnaître ou utiliser des procédés de mise en relief</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.126</i> <i>Grammaire de la phrase : Phrases transformées</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.132</i>	Mettre beaucoup d'emphase sur la ponctuation (en gras, couleur, caractère plus gros) et sur l'intonation (interrogation, exclamation, etc.)					x		x	x				
	Jeux de transformation (ex. : déclarative en interrogative)					x	x	x	x	x	x	x	x
	Demander régulièrement la production de différents types de phrases. (négative, déclarative, interrogative, exclamative, etc.)					x	x	x	x	x	x	x	x
	Utiliser des quiz créés par les élèves ou l'enseignant et faire des petites compétitions	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Utiliser des boîtes dans lesquelles des questions ou des commentaires ont été écrits par les élèves. (ex. : conseil de coopération)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Mélanger les mots de phrases que les élèves ont composées et les reconstruire ensuite.	x			x	x	x	x	x				
	En venir à céder notre place à un élève à titre d'animateur d'une petite activité									x	x	x	x
	Recours à la ponctuation PFEQ-PRIMAIRE p. 89 <i>Lire et apprécier des textes variés : familles de situations, processus et stratégies : dégager ce qui confère une unité au texte</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p. 105</i> <i>Écrire des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Vérifier si les structures des phrases et la ponction sont appropriées</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.118</i>	Pour modéliser la lecture en tenant compte de la ponctuation, l'enseignant fait la lecture à voix haute et demande aux élèves d'y réagir.	x	x	x						x	x	x
Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques PFEQ-PRIMAIRE p. 89	Utiliser une présentation multimédia (lecture seulement) ou un logiciel qui permet de surligner certains groupes (sujet, prédicat, complément	x		x	x								

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et <i>secondaire 1^{er} cycle</i>)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Grammaire de la phrase : Fonctions dans les groupes</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.133</i>	de phrase, etc.)												
Accords dans la phrase PFEQ-PRIMAIRE pp 89, 90 <i>Grammaire de la phrase : Accords et conjugaison</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.135-136</i>	Affiche ou procédurier personnel avec les règles à respecter lorsque l'on doit faire des accords. (Ex : Le gros gâteau = gâteau est le noyau (donneur) donc le déterminant et l'adjectif s'accordent (receveurs)) Exemple avec un verbe (prédicat) : Le gros gâteau est bon = gâteau est le noyau donc donneur, on peut le remplacer par « il », donc on conjugue à la 3 ^{ème} personne. (C'est ... qui) Les 3 points doivent être remplacés par le groupe sujet Ex: C'est « La belle Louise » qui conduit.					x		x	x				
	Utiliser des étiquettes de verbes à l'infinitif, de divers pronoms et de groupes-sujet afin de faire des exercices de conjugaison.(augmenter le niveau de difficulté en demandant un temps de verbe précis) (à l'oral et à l'écrit)					x		x	x	x	x	x	x
	Associer des mots-clés (hier, aujourd'hui, demain) ou des images (flèches, ligne du temps) pour permettre aux jeunes de situer le temps des verbes.	x											
	Utiliser une grille d'autocorrection au niveau de l'écriture					x		x	x				
Reconnaissance et utilisation du groupe du nom PFEQ-PRIMAIRE p. 90 <i>Grammaire de la phrase : Constituants des groupes</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.133</i>	Qui peut accompagner un nom? (adjectif et déterminant) Activité de bonification d'un mot dit à l'oral ou à l'écrit: 1- bâton 2- mon bâton 3- mon beau bâton 4- mon beau bâton bleu 5- mon beau bâton bleu autographié					x	x	x	x	x	x	x	x
	Révision de la notion de nom (commun, propre, composé et simple)	x		x		x		x					
Accord dans le groupe du nom	Offrir un support visuel concernant les règles					x		x	x				

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et <i>secondaire 1^{er} cycle</i>)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
PFEQ-PRIMAIRE p. 90 <i>Grammaire de la phrase : Accord dans le groupe du nom</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.135</i>	d'accords.												
	Certains concepts abstraits doivent être concrétisés (ex. : singulier, pluriel) Pratique guidée : leur faire trouver des accords faits dans un texte remis aux élèves	x		x									
	Utilisation d'un référentiel d'autocorrection avec une étape pour la vérification des accords				x								
Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte PFEQ-PRIMAIRE p. 90 <i>Lire et apprécier des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Diversifier sa façon de résoudre les difficultés d'ordre lexical ou syntaxique</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.104</i> <i>Lexique : Sens des mots</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.137-138</i>	Création et utilisation d'un lexique de mots en lien avec des thèmes et création de cartes sémantiques	x	x	x	x	x		x	x				
	Lorsqu'on aborde des termes particuliers, créer un contexte d'apprentissage, offrir un support visuel et encourager l'utilisation d'outils de référence.	x		x	x	x		x	x				
	Exposer les jeunes à la littérature en leur faisant la lecture de textes qu'ils ont choisis, en présentant l'auteur, le livre et le contexte.	x	x	x	x					x		x	X
	Faire une recherche sur un auteur en particulier.	x	x	x	x	x	x	x	X				
	Utiliser divers moyens pour mettre l'emphase visuellement sur le préfixe, suffixe ou la finale d'un mot.	x		x	X								
	Utiliser des gestes naturels, des images.									x		X	
Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage PFEQ-PRIMAIRE p. 90 <i>Lexique : Orthographe d'usage</i> <i>PFEQ -SECONDAIRE p.138-139</i>	À l'écrit, favoriser l'utilisation d'un dictionnaire phonétique de type « Euréka! » ou « Grand Euréka! »					x		x	X				
	Aide-mémoire d'autocorrection en écriture avec étapes construit par l'élève en fonction de son niveau d'apprentissage					x		x	X				
STRATÉGIES DE LECTURE (certaines pistes et suggestions s'appliquent aussi à l'oral et à l'écrit)													

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et secondaire 1 ^{er} cycle)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes													
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
<p>Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte PFEQ-PRIMAIRE p. 91,</p> <p><i>Lire et apprécier des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Diversifier ses façons de résoudre les difficultés d'ordre lexical ou syntaxique</i> PFEQ -SECONDAIRE p. 104</p> <p><i>Lexique : Formation des mots</i> PFEQ -SECONDAIRE p. 137</p>	Créer une banque personnelle (avec ou sans images) de classe de mots à travailler visuellement.	x													
	Associer un symbole visuel (picto, symbole...) au mot si nécessaire	X													
	Lexique visuel personnel et affichage dans la classe (attention à la surcharge visuelle)	x		x		x		x	x	x			x		
	Privilégier les textes incluant les mots à travailler visuellement et les surligner.	X													
	Proposer des jeux de reconnaissance visuelle de mots, de lecture rapide, de cartes « éclairs »	x		x											
	Établir les liens entre les mots de même famille	x		x				x					x		
	Rendre une stratégie à utiliser plus visuelle en y associant une image: ex : picto de caméra pour la lecture globale, picto de ciseaux pour lecture syllabique	x													
	Mettre en évidence les mots nouveaux dans le texte	x													
	Faire encercler les sons complexes pour faciliter la fusion et le décodage	x		x											
	Faire segmenter les syllabes pour faciliter la fusion et le décodage	x		x											
	Faire évoluer les référentiels disponibles en fonction des besoins et des progrès de l'élève.	x			x	x		x	x	x			x	x	
	Amener l'élève à prendre conscience de « sa panne » et des stratégies qu'il connaît pour se dépanner				x	x		x	x						x
	Enseigner et modéliser les procédures de dépannage	x			x	x		x							x
	Établir les liens entre les mots qui comportent des graphies identiques	x		x		x		x							
	Proposer des phrases à trous avec ou sans choix de mots et justifier ses réponses	x			x			x	x			x	x		
	Travailler les réseaux sémantiques à l'aide de cartes graphiques à l'oral et à l'écrit,	x		x		x		x			x		x		
Travailler la séquence des activités, événements de la vie quotidienne pour amener la compréhension des suites, des conséquences,	x			x						x				x	

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et secondaire 1 ^{er} cycle)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	des liens logiques afin de permettre l'anticipation.												
	Proposer des activités visant à développer les habiletés à se questionner et à solutionner la poursuite ou la fin d'une séquence. (images séquentielles, suites logiques, schéma narratif...)	x			x	x	x		x	x	x		x
	Développer la stratégie à se questionner sur le sens après chaque phrase lue ou à la fin du paragraphe selon le niveau de lecture de l'élève.	x			x								
	Amener l'élève à connaître et à utiliser ses stratégies principales de lecture : globale, syllabique, par le sens				x								
	Surligner, encercler les mots nouveaux pour les travailler en utilisant les multiples stratégies : lexicque personnel, sens du mot, association à un visuel, image mentale.	x			x								
	Établir avec les élèves les caractéristiques des mots porteurs de sens : noms propres avec majuscule, noms communs, prédicat.			x				x				x	
	Présenter des textes dans lesquels les mots porteurs de sens sont identifiés par un code de couleur (ex. : nom en bleu, verbes en rouge, etc.)	x		x		x		x					
Stratégies de gestion de la compréhension PFEQ-PRIMAIRE p. 91 <i>Lire et apprécier des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies :</i> <i>Orienter sa lecture en fonction d'intentions et de besoins</i> <i>Déterminer sa manière de lire</i> <i>Prévoir une ou plusieurs façons de noter des éléments significatifs</i>	Rappeler à l'élève l'importance de préciser son intention de lecture ou d'écriture avant de débiter	x			x	x			x				
	Informier l'élève des attentes liées à la tâche et des critères d'évaluation s'il y a lieu.	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Rendre disponible un support visuel pour maintenir active l'intention tout au long de la tâche et inciter l'élève à s'y référer au besoin	x			x	x			x	x			x
	Demander à l'élève de reformuler une consigne lue ou entendue dans ses mots	x											
	Amener l'élève à réactiver ses connaissances à propos des indices à rechercher	x			x					x			x
	Présenter des textes dont la structure est mise en évidence (ex : police, couleurs paragraphes)	x		x									
	Amener l'élève à mettre en évidence les	x			x								

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et secondaire 1 ^{er} cycle)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Activer ses connaissances générales ou spécifiques</i>	éléments importants de la structure d'un texte qui lui est proposé.												
<i>Déterminer les éléments à considérer</i>	Modéliser la démarche en verbalisant à voix haute les étapes à suivre (ex.: connaître le sujet, revenir à l'intention de lecture, identifier les ressources dont il aura besoin, etc.)	x			x					x			x
<i>Anticiper le contenu à partir d'indices</i>	Élaborer un procédurier personnel en lien avec ses stratégies de compréhension que l'élève pourra utiliser	x			x								
<i>PFEQ -SECONDAIRE p.103</i>	Identifier, avec l'élève, les éléments porteurs d'information au sens large	x		x									
<i>Lexique : Sens des mots</i>	Amener l'élève à identifier sur quelle base il anticipe	x			x								
<i>PFEQ -SECONDAIRE p.137-138</i>	Développer des cartes d'organisation graphique pour aider l'élève à établir des liens et à faire appel à ses connaissances	x			x	x	x		x	x			x
<i>Grammaire du texte : Textes courants et littéraires</i>	Modéliser la démarche pour formuler des hypothèses : expliciter la signification d'une hypothèse à partir de mises en situations concrètes (quelle que soit la compétence)	x			x								
<i>PDF-SECONDAIRE p.130-131</i>	Tempête d'idées sur les hypothèses à émettre suite à la lecture d'un passage, vérification des hypothèses émises par la poursuite de la lecture, ajout d'hypothèses si pertinent.	x			x					x	x		
	Amener l'élève à anticiper, à l'oral ou à l'écrit, la suite d'un texte en utilisant des illustrations, des séquences d'images, des situations concrètes.	x			x	x	x	x	x		x	x	x
	Expliciter les termes « anticiper » et « anticipation » et prévoir d'établir des liens avec des notions temporelles (ex. : anticipation est ce qui vient après, la suite, plus tard, dans le futur, etc.)	x											
	Faire ressortir les éléments pertinents du texte pour baser son anticipation en surlignant, en les écrivant, en les citant	x			x	x		x					
	Expliciter les termes qui feront l'objet des prochaines tâches.	x											
	Proposer des activités d'évocation de mots en lien avec les termes travaillés	x		x									

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et <i>secondaire 1^{er} cycle</i>)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Développer des référentiels pour les définitions et quelques exemples	x		x									
	Proposer des activités de substitution de mots	x		x									
	Repérer des mots selon les notions travaillées, en les surlignant dans un texte	x		x	x								
	Utiliser des livres qui présentent des expressions idiomatiques en opposition au sens littéral (ex : Léon et les expressions)	x		x									
	Inviter l'élève à illustrer les expressions	x		x									
	Construire une banque d'expressions et proverbes à utiliser comme référentiel à l'oral et l'écrit.	x		x	x							x	x
	Surligner les indices de ponctuation dans le texte	x		x									
	Expliquer le rôle des signes de ponctuation en lisant avec et sans l'intonation appropriée en lien avec la ponctuation	x		x						x		x	
	Expliquer l'idée véhiculée par le connecteur, en utilisant divers exemples à l'oral et en situation.	x		x						x		x	
	Partir des connecteurs utilisés à l'oral par l'élève pour les préciser, les nuancer ou offrir des synonymes	x		x						x		x	x
	Modéliser oralement l'utilisation adéquate des connecteurs, en les mettant en évidence par l'intonation de la voix	x		x						x		x	
	Exercice de repérage de connecteurs en lecture de texte	x		x									
	Lors d'activités de regroupement d'éléments d'un texte éloignés les uns des autres, surligner, colorer, encercler les contenus qui se rapportent à la même idée et qui sont dispersés dans le texte (ex : retrouver les caractéristiques physiques du chien)	x		x	x								
	Développer et utiliser, en lecture, à l'oral ou à l'écrit, les habiletés à créer et repérer des regroupements de mots de même catégorie et à les nommer	x		x	x	x			x	x			

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et <i>secondaire 1^{er} cycle</i>)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Dégager à voix haute et avec les élèves, les idées principales d'un texte	x			x					x			
	Cibler les indices à utiliser pour inférer des éléments d'information implicites: temps/ terminaisons de verbes, les expressions de temporalité (ex : demain, plus tard, tout de suite)	x		x	x					x	x	x	x
	Utiliser la ligne du temps, expliciter les notions de causalité, s'assurer de la compréhension des notions avant-après dans l'espace. S'appuyer sur cette compréhension pour travailler les notions avant-après dans le temps.	x		x						x		x	
	Présenter des stratégies pour retenir les informations essentielles (prise de notes, surligner...)	x											
	Activités pour illustrer les différences entre les éléments importants et les détails.	x	x		x					x			
	Utiliser un organisateur graphique pour noter les informations principales et secondaires	x	x		x					x			
	Proposer des activités/jeux de mémorisation et amener l'élève à dégager les stratégies qu'il a utilisées.	x			x				x				x
	Établir une démarche visuelle de résolutions de problèmes pour faire face aux obstacles de compréhension (voir exemples PFEQ-PRIMAIRE p.91)	x			x					x			x
	Développer avec l'élève et l'entraîner à utiliser un procédurier personnel en lien avec les diverses stratégies de dépannage.	x			x	x			x	x	x		x
Stratégies d'évaluation de sa démarche PFEQ-PRIMAIRE p. 91 <i>Lire et apprécier des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Évaluer l'efficacité de sa démarche PFEQ -SECONDAIRE p.107</i>	Lorsqu'il doit décrire ou expliquer sa démarche en lecture, amener l'élève à choisir des illustrations ou des pictogrammes pour chacune des étapes.				x								
	Modéliser la démarche à suivre pour une tâche en utilisant le procédurier personnel de l'élève dans quelques activités d'abord, puis faire de la pratique guidée.				x				x				x
	Favoriser l'observation des stratégies utilisées par les autres et amener au partage des démarches.				x				x				x

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et secondaire 1 ^{er} cycle)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Écrire des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Évaluer l'efficacité de sa démarche</i> PFEQ -SECONDAIRE p.118 <i>Communiquer oralement selon des modalités variées : Familles de situations, processus et stratégies : Évaluer l'efficacité de sa démarche</i> PFEQ -SECONDAIRE p.128	Proposer et utiliser une grille d'autoévaluation permettant un retour sur les étapes de la démarche en lecture et en écriture.				x				x				
	Amener l'élève à prendre conscience de la nécessité de respecter les étapes d'un procédurier				x				x				x
	Amener l'élève à porter un jugement sur sa démarche et à planifier les ajustements en ciblant les stratégies alternatives				x				x				x
	Amener l'élève à porter un jugement sur ce qu'il a accompli : respect de l'intention de lecture, respect de la démarche, respect de son défi personnel, estimation de sa performance				x				x				x
STRATÉGIES D'ÉCRITURE													
Stratégies de planification PFEQ-PRIMAIRE p. 92 <i>Écrire des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Planifier l'écriture de son texte</i> PFEQ -SECONDAIRE p.113-114	Développer la planification en écriture en utilisant des cartes sémantiques de sujets intéressants pour les élèves (tempêtes d'idées), faire des liens avec des expériences vécues, se munir d'objets en lien avec ces sujets et les utiliser comme déclencheurs.						x	x	x				
	Offrir des choix aux élèves ou les laisser libres de choisir un thème en fonction de leurs intérêts.						x						
	Afin de garder en tête l'intention d'écriture (types de textes), utiliser un aide-mémoire au tableau, sur le bureau ou sur la feuille.					x			x				
	Ajouter au lexique de l'élève une section explicative des types de textes (narratif, descriptif, informatif, etc.)					x		x					
	Identifier le registre linguistique qui correspond au destinataire du texte à produire.					x		x					
	Utilisation de logiciel de planification ou d'organisation graphique (ex.: Inspiration ou Hop Écriture)					x	x	x	x	x	x	x	x
	Utiliser un code de correction commun et constant.												
*** Attention***													

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et secondaire 1 ^{er} cycle)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Écrire des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Rédiger son texte</i> PFEQ -SECONDAIRE p.115-116	Faire la mise en texte d'une première version en ne se basant que sur les idées formulées mentalement peut s'avérer difficile.												
	Utiliser le plan ou un canevas d'écriture comme support visuel					x			x				
	Utiliser, pour une tâche d'écriture, la carte sémantique réalisée en groupe pour les idées principales ainsi que pour les idées qui s'ajouteront ensuite.					x	x	x	x				
	L'enseignant supporte l'élève en lisant son texte avec lui.	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Diriger l'élève, en fonction de ses besoins, pour s'assurer que ses idées respectent l'intention et soient en lien avec le thème choisi ainsi que son plan.		x		x	x	x		x				
Stratégies de révision PFEQ-PRIMAIRE p. 92 <i>Écrire des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Réviser, améliorer et corriger son texte.</i> PFEQ -SECONDAIRE p.117-118	Encourager l'élève à aller valider auprès de l'enseignant si ce qu'il a écrit correspond à ce qu'il veut réellement dire.					x	x	x	x	x	x	x	x
	Identifier avec l'élève les parties du texte ne correspondant pas à l'intention de communication.	x	x		x	x			x				
	Fournir aux élèves une procédure de révision, de révision syntaxique et/ou d'autocorrection	x	x	x	x	x			x	x			
	Jumeler les élèves pour faire la lecture de textes et émettre des suggestions que les élèves noteront dans leurs cartes d'organisation d'idées.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Utiliser un logiciel de synthèse vocale pour que l'élève entende sa propre production écrite lui être lue.	x	x	x	x	x			x	x			x
Stratégies de correction PFEQ-PRIMAIRE p. 92 <i>Écrire des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Réviser, améliorer et corriger son texte.</i> PFEQ -SECONDAIRE p.117-118	S'assurer de la maîtrise d'une stratégie de correction avant d'en introduire une nouvelle.								x				
	Utiliser un code de correction visuel, clair et connu de l'élève (couleurs, symboles, etc.)					x			x				
	Fournir aux élèves une carte ou un cadre de procédure de correction et s'assurer que l'élève en comprend bien l'utilisation.					x			x				
	Offrir l'utilisation d'outils de référence variés et adaptés (dictionnaire, dictionnaire phonétique,	x		x	x	x			x	x			

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et <i>secondaire 1^{er} cycle</i>)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	répertoire de conjugaison, etc.)												
	Utilisation de logiciels adaptés (ex : Word Q, Médialexie, Antidote, etc.)	x		x	x	x		x	x				
Stratégies d'évaluation de sa démarche PFEQ-PRIMAIRE p. 92 <i>Écrire des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Évaluer l'efficacité de sa démarche</i> PFEQ -SECONDAIRE p. 118	Utiliser une fiche d'autoévaluation de sa démarche en lecture ou en écriture visuellement explicite.	x			x	x			x				
	Guider l'élève dans l'évaluation de sa démarche d'écriture avec des questions simples auxquelles il pourra répondre (ex : Est-ce que ça été difficile? As-tu eu de la difficulté à trouver des idées? As-tu eu de la difficulté à construire le texte?...)					x			x				
	Amener l'élève à se valider auprès de l'adulte ou d'un autre élève si son texte traduit correctement sa pensée.	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x
STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE													
Stratégies d'exploration PFEQ-PRIMAIRE p. 93 <i>Communiquer oralement selon des modalités variées : Familles de situations, processus et stratégies : Planifier son écoute et sa prise de parole</i> PFEQ -SECONDAIRE p.124-125	Rappeler régulièrement les règles de la communication orale.									x	x	x	x
	Soutien visuel (bâton de la parole, pictogramme) et imager le plus possible les nouveaux mots ou expressions.									x	x	x	x
	Tempêtes d'idées comme outil d'exploration en communication orale.									x	x	x	
	Participer à l'élaboration d'un réseau lexical, de cartes d'organisation d'idées ou sémantiques avec ou sans support informatique.									x	x	x	x
	Questionner de façon ouverte et à partir des réponses obtenues on modélise la manière dont l'élève doit s'y prendre pour préciser sa pensée.									x	x		x
	Reformuler les propos de l'élève pour en confirmer avec lui le sens.									x			
	Jeux de mimes ou jeux de gestes pour appuyer ses paroles.									x			x
	Mettre l'emphase sur l'intonation, sur les gestes naturels.									x		x	x

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et <i>secondaire 1^{er} cycle</i>)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Demander aux élèves de dessiner leur pensée.									x			x
	Toujours aller valider la compréhension de l'élève.									x		x	
	Modéliser, tour à tour, les stratégies de communication orales à enseigner afin de donner à l'élève un modèle à suivre.									x			x
Stratégies de partage PFEQ-PRIMAIRE p. 93 <i>Communiquer oralement selon des modalités variées : Familles de situations, processus et stratégies : Comprendre et interpréter des productions orales; prendre la parole individuellement et en interaction</i> PFEQ -SECONDAIRE p.126-127	Amener l'élève à appuyer ses dires à l'aide d'une image, d'un soutien visuel.									x	x	x	x
	Poser des questions à l'élève, lui donner des choix de réponses possible.									x	x	x	
	Offrir à l'élève de faire un dessin en guise de réponse.									x			x
	Guider l'élève vers des mots complémentaires (ex.: adjectifs...)									x		x	
	Encourager les élèves à poser des questions et les soutenir dans leur prise de risque.									x	x	x	x
	Enseigner systématiquement l'adaptation de sa façon de communiquer en fonction de son interlocuteur.									x	x	x	x
	Privilégier le modelage, les jeux de rôles et l'utilisation de la vidéo. (partage et autoévaluation) 9									x	x	x	x
	Faire un rappel verbal lorsque l'élève s'éloigne du sujet.										x		
	Faire prendre conscience à l'élève qu'il doit ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (reformuler, expliquer, etc.).									x	x	x	x
Stratégies d'écoute PFEQ-PRIMAIRE p. 93 <i>Communiquer oralement selon des modalités variées : Familles de situations, processus et stratégies : Comprendre et interpréter des productions orales; prendre la parole individuellement et en interaction (S'intéresser aux modalités d'enchaînement, se situer par rapport aux propos entendus)</i>	Jeux de comparaisons et de rôles pour enseigner l'utilisation et l'interprétation du langage non-verbal.									x	x		x
	Faire des jeux d'écoute avec des consignes claires et demander aux élèves de faire des comptes-rendus, des résumés oraux et écrits.					x		x	x	x	x		x
	Développer leur capacité à questionner lorsqu'ils ne comprennent pas ce qu'ils entendent.									x			x
	Placer les expressions nouvellement apprises dans divers contextes afin d'aider la généralisation. (modélisation de l'enseignant d'abord, puis l'élève en second.)										x	x	x

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et secondaire 1 ^{er} cycle)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Communiquer oralement selon des modalités variées : Familles de situations, processus et stratégies : Réagir à l'écoute; ajuster sa prise de parole</i> PFEQ -SECONDAIRE p.127	Réactiver les connaissances antérieures des élèves pour leur permettre de faire des liens avec leur vécu personnel (ajout de sens).									x		x	x
Stratégies d'évaluation PFEQ-PRIMAIRE p. 93	Fournir à l'élève une grille d'autoévaluation et d'observation visuellement explicite et avec une liste claire d'éléments sous forme de question. (Est-ce que j'ai bien regardé la personne? Est-ce que j'étais bien dans le sujet?)									x	x		x
	Faire s'observer les jeunes entre eux comme prélude à l'autoévaluation en situation de communication orale.												x
	Donner les critères d'évaluation sous forme visuelle avant la situation à évaluer. Les lire et les expliquer aux élèves. (applicable en lecture, écriture et à l'oral)	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES													
La liste des stratégies est disponible dans le PFEQ-PRIMAIRE p. 94	Susciter des occasions de rencontres littéraires (Ex : inviter des auteurs, visite des salons de livres, visiter la bibliothèque scolaire ou municipale, rencontrer un conteur, aller au théâtre.)		x	x	x					x	x	x	x
	Travailler préalablement les sentiments et émotions pour aider l'élève à être à leur écoute.	x			x								x
	Utiliser ponctuellement des questions ouvertes pour faciliter la communication.									x	x		
	Mettre à leur disposition des livres autour d'une même thématique afin d'identifier les similitudes et les différences.		x	x									
	Utiliser l'imagerie mentale afin d'aider l'élève à se faire une représentation mentale du contenu d'une œuvre.	x	x	x	x								

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et <i>secondaire 1^{er} cycle</i>)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Amener l'élève à laisser des traces de lecture ou des annotations	x						x	x				
	Soutenir et guider l'élève à faire le lien entre le traitement fait de la langue et les effets obtenus.	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
	Travailler divers effets possibles et les traitements de la langue qui leurs sont associés pour en faire un référentiel ou un carnet d'exemples.	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x
	Créer une liste d'exemples concrets de situations qui appartiennent au réel et à l'imaginaire afin d'amener l'élève à les distinguer. De plus, travailler les éléments à observer dans la lecture afin de départager le réel et l'imaginaire. Permettre à l'élève d'utiliser cette liste à titre d'outil de référence.	x	x	x	x		x			x		x	
	Organiser un cercle de lecture où les jeunes peuvent partager et présenter un livre aux autres.		x	x	x					x	x	x	x
	Club de lecture	x	x	x	x								
STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION													
La liste des stratégies est disponible dans le PFEQ-PRIMAIRE p. 94 <i>Lire et apprécier des textes variés : Familles de situations, processus et stratégies : Se construire des repères culturels (4ième famille de situations)</i> PFEQ -SECONDAIRE p.103 à 107	Création d'un carnet de communication avec une section - « <u>Questions</u> » que l'élève pourra consulter pour inventorier et organiser ses questions sur le sujet. - « <u>Sources documentaires</u> » qui peut contenir des mots-clés l'aidant à identifier des sources pertinentes (ex : catalogue, index, table des matières, etc.) Cette section peut contenir de l'information sur divers types de sources documentaires (Ex : encyclopédies, cédéroms, Internet, émissions de télévision.) Pour éviter que l'élève ne s'éparpille, l'exposer graduellement aux divers types de sources - « <u>Personnes-ressource</u> » Les nommer et donner une brève description de leur travail.	NA											
	Aider l'élève à identifier une personne-ressource	NA											

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et <i>secondaire 1^{er} cycle</i>)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	et à faire ses démarches pour la rencontrer.												
	Aider l'élève à préparer ses questions avant de rencontrer la personne-ressource												NA
	Fournir des indices de réponses à donner aux questions sélectionnées.												NA
	Au besoin, pour favoriser l'autonomie, indiquer le paragraphe correspondant à la question posée.												NA
	Soutenir dans l'identification du lien entre la question posée et la réponse (informations utiles) à trouver.												NA
	S'assurer de fournir à l'élève un support visuel l'aidant à s'organiser pour regrouper ou classifier.												NA
	S'assurer de la compréhension de l'élève quant aux informations recueillies et l'aider à en dégager les mots clés devant apparaître dans son texte.												NA
	Faire des activités de recueil d'informations pour monter une référence.												NA
	Fournir à l'élève un exemple de référence dont il pourra s'inspirer.												NA
	Soutenir l'élève dans la pertinence de son choix de mode de présentation.												NA
	Aider l'élève à se monter un aide-mémoire avec son plan de présentation en précisant les mots avec lesquels il a de la difficulté (mémoire, articulation...)												NA
	Éviter de pénaliser un élève pour des difficultés inhérentes à sa dysphasie (ex : prononciation)												NA
TECHNIQUES													
Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques	Fournir un référentiel des abréviations et indications nécessaires pour trouver diverses informations et apprendre à l'utiliser de façon efficace.												NA

Notions et concepts des Programmes de formation (primaire et <i>secondaire 1^{er} cycle</i>)	Suggestion et pistes	Compétences et leurs composantes											
		Lire et apprécier				Écrire				Communiquer			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
PFEQ PRIMAIRE page 95	Fournir un procédurier d'opérations simples et faire des activités de pratique en lien avec des icônes informatiques ou l'utilisation d'un correcteur orthographique.	NA											
	Suggestions : Word Q, Médialexie, etc.	NA											
	Installer sur le bureau un raccourci pour accéder aux banques de données.	NA											
	Fournir ou développer une liste de mots-clés associés au thème de recherche. (Moteur de recherche)	NA											

Tableau 2 : Composantes numérotées des compétences en français, langue d'enseignement
(Programme de formation de l'école Québécoise, secondaire 1^{er} cycle)

COMPÉTENCE	#COMPOSANTES	COMPOSANTES	DESCRIPTION
LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS	1	Construire du sens	Planifier sa lecture - Comprendre et interpréter un texte -Y réagir – Évaluer l'efficacité de sa démarche
	2	Porter un jugement critique	Évaluer la crédibilité des sources et la véracité du contenu – Se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique et aux procédés textuels et linguistiques – Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance ou la nouveauté d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres textes – Confronter son appréciation avec celle de pairs et d'experts
	3	Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture.	S'appuyer sur les connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en développer de nouvelle – Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux
	4	Réfléchir à sa pratique de lecture	Se donner une démarche de lecture adaptée à la situation de communication – Déterminer les stratégies de lecture et d'appréciation appropriées – Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes – Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer

COMPÉTENCE	#COMPOSANTES	COMPOSANTES	DESCRIPTION
ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS	5	Élaborer un texte cohérent	Planifier l'écriture de son texte – Rédiger son texte – Le réviser, l'améliorer et le corriger – Évaluer l'efficacité de sa démarche
	6	Faire appel à sa créativité	Explorer différentes façons d'aborder un sujet – S'inspirer de ses lectures pour créer des univers – Recourir aux ressources de la langue pour produire des effets visant à susciter l'intérêt de différents destinataires
	7	Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture	S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en développer de nouvelles – Utiliser une démarche d'analyse pour rédiger des phrases correctes et appropriées – Tenir compte de la norme et des usages sociaux – Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux
	8	Réfléchir à sa pratique de scripteur	Se donner une démarche d'écriture adaptée à la situation de communication – Déterminer les stratégies d'écriture appropriées – Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes – Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer

COMPÉTENCE	#COMPOSANTES	COMPOSANTES	DESCRIPTION
COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES	9	Construire du sens	Planifier son écoute – Comprendre et interpréter des productions orales en direct et en différé – Y réagir – Évaluer l'efficacité de sa démarche
	10	Intervenir oralement	Planifier sa prise de parole – Prendre la parole individuellement et en interaction – Ajuster sa prise de parole – Évaluer l'efficacité de sa démarche
	11	Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture	S'appuyer sur ses connaissances relatives à la langue orale pour en acquérir de nouvelles – Se familiariser avec les variétés du français parlé au Québec et dans la francophonie – Tenir compte du français standard en usage au Québec – Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux
	12	Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur	Se donner une démarche adaptée à la situation de communication – Déterminer les stratégies d'écoute et de prise de parole appropriées – Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes – Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer

Tableau 3 : Comparaison des contenus des programmes de mathématiques (3ème cycle du primaire et 1er cycle du secondaire)

Les savoirs essentiels Arithmétique	Contenu de formation (concepts et processus)
<p><u>Nombres naturels (jusqu'à 1 000 000)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lecture, écriture, représentation, comparaison, classification, ordre, expressions équivalentes, décomposition, régularité, droite numérique, exposant, puissance, approximation. ▪ Sens et choix de l'opération, caractères de divisibilité, ensemble des diviseurs, relation entre les opérations, propriétés des opérations, priorités des opérations. ▪ Calculs écrits (4 opérations), décomposition en facteurs premiers, suite d'opérations <p><u>Nombres décimaux</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lecture, écriture, représentations variées, ordre, expressions équivalentes, décomposition et approximation. ▪ Sens des opérations (multiplication, division). ▪ Calcul mental (4 opérations), multiplication dont le produit ne dépasse pas la position des centièmes, division par un nombre naturel inférieur à 11. <p><u>Fractions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lecture, écriture, numérateur, dénominateur, représentations variées, ordre, comparaison, expressions équivalentes, fractions équivalentes. ▪ Pourcentage. ▪ Passage d'une forme d'écriture à une autre : notation fractionnaire, notation décimale, pourcentage. ▪ Choix d'une forme d'écriture selon le contexte. ▪ Sens des opérations (à l'aide d'un matériel concret et de schémas) : addition, soustraction et multiplication par un nombre naturel. ▪ Établissement de fractions équivalentes. ▪ Réduction de fractions, fraction irréductible. ▪ À l'aide d'un matériel concret et de schémas, addition de fractions dont le dénominateur de l'une est un multiple de l'autre. ▪ À l'aide d'un matériel concret et de schémas, soustraction de fractions dont le dénominateur de l'une est un multiple de l'autre. ▪ À l'aide d'un matériel concret et de schémas, multiplication d'un nombre naturel par une fraction. 	<p><u>Sens du nombre en notation décimale et fractionnaire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture, écriture, représentations variées (numériques, graphiques), régularités, propriétés ▪ Notations fractionnaire, décimale, pourcentage, racine carrée. ▪ Caractères de divisibilité. ▪ Règles des signes pour les nombres écrits en notation décimale. <p><u>Différentes formes d'écriture et de représentation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordre de grandeur, comparaison, passage d'une forme d'écriture à une autre ▪ Décomposition, fractions équivalentes, simplification et réduction. <p><u>Opérations sur des nombres en notation décimale et fractionnaire.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimation et arrondissement dans différents contextes. ▪ Recherche d'expressions équivalentes. ▪ Simplification des termes d'une opération. ▪ Calcul mental : les 4 opérations sur les nombres décimaux plus particulièrement. ▪ Calculs écrits : les 4 opérations sur tous les nombres et chaînes d'opérations. ▪ Utilisation de la calculatrice. <p><u>Sens de la proportionnalité</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rapport et taux équivalents, taux unitaire, égalité de rapports et de taux, rapport et coefficient de proportionnalité. ▪ comparaison de rapports et de taux, reconnaissance d'une situation de proportionnalité, notamment à l'aide du contexte, d'une table des valeurs ou d'un graphique, résolution d'une situation de proportionnalité, repérage de couples de nombres dans le plan cartésien. <p><u>Algèbre</u></p>

Suggestions de pistes de différenciation pédagogique

- Favoriser l'utilisation de matériel de manipulation concret : jetons, argent scolaire, réglettes, dés, blocs, lexique de math.
Permettre à l'élève de se référer à un petit lexique (personnel ou non)
- Proposer la manipulation d'objets concrets pour faciliter la compréhension du concept du nombre
- Associer la représentation concrète à la représentation écrite en permettant à l'élève de choisir la représentation visuelle qui l'aidera à faire le transfert (picto, dessin, schéma...)
- Proposer des activités à partir de matériel et de situations concrètes (ex : pointes de pizza, des recettes...)
- Associer le soutien visuel à la représentation écrite de la fraction
- Mettre en évidence les liens entre les composantes (ex : nombres décimaux, fractions, pourcentage...)
- Proposer des activités à partir de matériel et de situations concrètes pouvant illustrer le concept de nombres décimaux (ex : monnaie...)
- Proposer des représentations visuelles du concept
- S'assurer de la compréhension de chacune des composantes (notations fractionnaire, décimale et pourcentage)
- Utiliser un soutien visuel associé préalablement, pour désigner chaque composante
- Présenter des exemples et contre-exemples des différentes formes d'écriture
- Présenter des contextes variés de la vie quotidienne pour amener l'élève à extraire la règle d'usage de la forme d'écriture.
- Présenter graduellement des contextes nouveaux pour amener l'élève les comparer et choisir une forme d'écriture adéquate.
- Amener l'élève à associer la règle d'usage de la forme d'écriture au contexte modèle et à l'utiliser pour le nouveau contexte
- Présenter des situations en lien avec la vie quotidienne
- Favoriser les manipulations et les représentations (illustrations, schémas, objets de mesure...)
- Construire une droite numérique avec les élèves
- Fournir à chaque élève sa droite numérique comme référentiel
- Utiliser des couleurs différentes pour les nombres négatifs et les nombres positifs
- Utiliser une droite numérique vierge et amener les élèves à y inscrire les nombres cités et à les organiser
- Prévoir une section dans le lexique personnel de l'élève (sens des opérations, propriétés, etc.)
- Matériel de manipulation
- Exemples visuels affichés en classe
- Faire référence à des moments dans la vie quotidienne où les élèves doivent faire des choix d'opérations, où l'on peut observer les relations entre les opérations et leurs propriétés (ex : distributivité)
- Prévoir une section dans le lexique personnel de l'élève
- Exemples visuels
- Faire le lien avec les activités de la vie quotidienne (ex : argent et monnaie)
- Soutenir l'appropriation des concepts des fractions avec du matériel de manipulation adapté et varié
- Présenter des schémas représentant les notions
- Faire le lien avec les activités de la vie quotidienne
- Prévoir une section dans le lexique personnel de l'élève (exemples de calculs, priorités des suites d'opérations, facteurs premiers, régularités)
- Offrir un exemple visuel auquel les élèves pourront se référer (multiplication d'un nombre à trois chiffres par un nombre à deux chiffres et division d'un nombre à quatre chiffres par un nombre à deux chiffres)
- Soutenir l'appropriation des divers concepts à l'aide de matériel de manipulation adapté et varié
- Rendre visuelle la procédure pour faire l'approximation d'une opération
- Faire référence à des moments dans la vie quotidienne où les élèves doivent calculer mentalement ou faire une approximation d'un résultat
- Soutien visuel quant à la position des chiffres
- Prévoir une section dans le lexique personnel de l'élève (dixième, centième, multiplication par 10, 100 et 1000)
- Rendre disponible du matériel de manipulation adapté et varié ainsi que des schémas.
- Faire référence à des moments de la vie quotidienne
- Cuisiner
- Prévoir une section dans le lexique personnel de l'élève (fractions équivalentes, réduction de fraction)
- Créer avec les élèves une procédure (à noter dans le lexique) pour les opérations sur les fractions

Les savoirs essentiels
Probabilités

Contenu de formation
(concepts et processus)

<ul style="list-style-type: none"> • Expérimentation d'activités liées au hasard. • Prédiction d'un résultat (certain, possible ou impossible). • Probabilité qu'un événement simple se produise (plus probable, également probable, moins probable). • Dénombrement de résultats possibles d'une expérience aléatoire à l'aide d'un tableau, d'un digramme en arbre. • Simulation avec ou sans l'aide de l'ordinateur. • Comparaison des résultats d'une expérience aléatoire aux résultats théoriques connus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience aléatoire • Événement • Probabilité théorique et probabilité fréquentielle • Calcul de la probabilité d'un événement • Dénombrement des cas possibles
<p>Suggestions de piste de différenciation pédagogique</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Bien expliquer le sens des mots utilisés en probabilité : probable, certain, impossible, aléatoire, expérience, simulation, etc. • Associer une image ou un pictogramme avec chacun des concepts (ex : certain, possible, impossible) • Faire vivre des expérimentations d'activités liées au hasard avec du matériel concret • Favoriser le pairage pour les expérimentations • Utiliser la simulation par ordinateur lorsque possible 	
<p>Les savoirs essentiels Statistiques</p>	<p>Contenu de formation (concepts et processus)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Formulation de questions d'enquête • Collecte, description et organisation de données à l'aide de tableaux • Interprétation des données à l'aide de diagramme circulaire • Sens et calcul de la moyenne arithmétique 	<ul style="list-style-type: none"> • Population, échantillon • Données • Tableau : caractères, effectifs, fréquences • Lecture de représentations graphiques : diagramme à bandes, diagramme à ligne brisée, diagramme circulaire • Moyenne arithmétique • Étendue • Réalisation d'un sondage ou d'un recensement • Organisation et choix de certains outils permettant de rendre compte des données recueillies
<p>Suggestions de piste de différenciation pédagogique</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des sondages dans la classe, dans l'école • Donner des exemples d'enquête • Travailler avec les élèves les éléments entourant la notion: «questions précises pour avoir des réponses précises (questions ouvertes versus questions fermées) • Utiliser le brainstorming ou un organisateur graphique pour trouver ce que l'on cherche • Les accompagner dans la formulation de questions pertinentes en lien avec leurs intérêts • Toujours offrir un soutien visuel pour structurer leur pensée et l'organisation de leurs données. • Utiliser des couleurs différentes dans les diagrammes • Réactivation des connaissances antérieures préalables à la compréhension des différentes sortes de diagramme 	
<p>Les savoirs essentiels Géométrie</p>	<p>Contenu de formation (concepts et processus)</p>

<p>Espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> Repérage sur un axe et dans le plan cartésien <p>Solides :</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance du développement de polyèdres convexes Expérimentation de la relation d'Euler (relation entre les faces, les sommets et les arêtes d'un polyèdre convexe). <p>Figures planes :</p> <ul style="list-style-type: none"> Description de triangles : triangle rectangle, triangle isocèle, triangle scalène, triangle équilatéral Classification des triangles Mesure d'angles en degrés à l'aide d'un rapporteur d'angles Étude du cercle : rayon, diamètre, circonférence, angle au centre <p>Frises et dallages :</p> <ul style="list-style-type: none"> Observation et production (grilles, papier calque) de frises par translation : translation, flèche de translation (longueur, direction, sens) Observation et production de dallages à l'aide de la translation. 	<p>Solides</p> <ul style="list-style-type: none"> Aire latérale ou totale de prismes droits, de cylindres droits ou de pyramides droites Aire latérale ou totale de solides décomposables <p>Figures planes</p> <ul style="list-style-type: none"> Triangles, quadrilatères et polygones réguliers convexes Segments et droites remarquables : bissectrice, médiatrice, médiane, hauteur Base, hauteur Cercle, disque et secteur Rayon, diamètre, corde, arc Angle au centre Constructions géométriques <p>Mesure</p> <ul style="list-style-type: none"> Angle et arc en degrés Longueur Périmètre, circonférence Aire, aire latérale, aire totale <p>Longueurs</p> <ul style="list-style-type: none"> Périmètre d'une figure plane Circonférence d'un cercle et longueur d'un arc Périmètre d'une figure provenant d'une similitude Segments provenant d'une isométrie ou d'une similitude Mesure manquante d'un segment d'une figure plane <p>Aires</p> <ul style="list-style-type: none"> Aire de polygones décomposables en triangles et en quadrilatères Aire de disques et de secteurs Aire de figures décomposables en disques, en triangles ou en quadrilatères
<p>Suggestions de pistes de différenciation pédagogique</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Thermomètre (qui monte) pour comprendre la notion d'axe vertical Soutien visuel, octroyer des couleurs différentes sur un modèle à deux axes (positif en bleu, négatif en rouge) Jeu de « Battle Ship » Un élève ou l'enseignant donne des coordonnées pour effectuer un dessin sur un plan cartésien. (Peut être réalisé en équipe de deux ou en grand groupe) Soutien visuel, représentation des divers solides Manipulation, créations artistiques avec des solides Création d'un lexique mathématique personnel avec illustrations Leur faire comprendre d'abord les termes à l'aide de matériel congrès et ensuite faire l'expérimentation de la formule (relation d'Euler) Créations artistiques, décorations Créer une section dans le lexique personnel (frises et dallages) 	
<p>Les savoirs essentiels Mesure</p>	<p>Contenu de formation (concepts et processus)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Longueurs : Unités conventionnelles (km, m, dm, cm, mm); relations entre les unités de mesure • Angles : degré • Surfaces, volumes: unités conventionnelles, relations entre les unités de mesure • Capacités, masses : unités non conventionnelles, unités conventionnelles et relations entre les unités • Temps : relations entre les unités de mesure • Température : unité conventionnelle 	<p><u>N.B. : Au secondaire, l'information concernant la mesure est intégrée à la géométrie.</u></p> <p>Mesures</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix de l'unité de mesure pour les longueurs ou les aires • Relations entre les unités de longueur du SI • Relations entre les unités d'aire du SI <p>Angles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complémentaires, supplémentaires • Créés par deux droites sécantes : opposés par le sommet, adjacents • Créés par une droite sécante à deux autres droites : alternes-internes, alternes externes, correspondants <p>Recherche de mesures manquantes</p> <p>Angles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesures manquantes dans différents contextes
<p>Suggestions de pistes de différenciation pédagogique</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Manipulation de matériel concret et varié (corde, laine) • Prévoir une section dans le lexique personnel • Création d'une maquette de chambre à coucher, activités de cuisine. • La gestion et l'estimation du temps est très difficile, les aider en modélisant la comparaison entre les diverses unités ou outils de mesure du temps. (horloge, calendrier, sablier, montre, minute, seconde, heure) • Chronométrer les activités quotidiennes • Utilisation de divers outils de mesure (tasses, thermomètre, balance, etc) 	



Chapitre 4

La collaboration



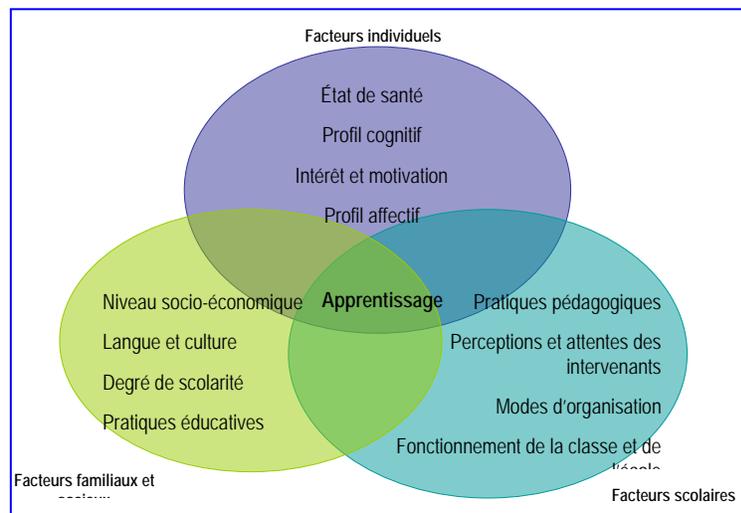
LA COLLABORATION ENTRE LES INTERVENANTS

Le plan d'intervention

Les besoins et la réussite des élèves ayant une déficience langagière nécessitent la concertation et la collaboration de plusieurs intervenants. Qu'ils soient du milieu scolaire, familial, communautaire ou de la santé, en soutien direct ou indirect auprès de l'élève, tous partagent un même but. Tout au long de son parcours scolaire, l'élève sera accompagné sur une plus ou moins longue période, par du personnel engagé et soucieux de l'aider à apprendre, se développer et s'épanouir.

Une analyse rigoureuse de la situation de chaque élève est de mise et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports présente trois facteurs qui peuvent influencer cette situation dans son cadre de référence sur les difficultés d'apprentissage (2003). Il convient d'admettre que la prise en compte de ces trois facteurs est essentielle afin qu'il y ait apprentissage.

Tableau : Les facteurs d'influence (MELS 2003)¹



La démarche du plan d'intervention nous permet de rassembler à une même table, les intervenants, les parents et l'élève lui-même. Il est essentiel de profiter de cette opportunité pour convenir d'objectifs communs, orientés en fonction des besoins et des caractéristiques de l'élève, où chacun, à l'intérieur de son champ d'expertise, peut contribuer à leur réalisation.

Les parents sont ici des partenaires indispensables et leur implication peut faire une grande différence dans le bon déroulement du parcours scolaire de leur enfant. Il est donc primordial de les intégrer à part entière dans cette démarche.

La classe langage et l'école sont des lieux d'intervention privilégiés. Les élèves présentant des difficultés langagières y vivront de multiples situations d'apprentissage qui favoriseront la maîtrise des savoirs essentiels et le développement des compétences.

¹ MELS 2003



Ces apprentissages sont rendus possibles grâce à la participation et la mise en commun de tous les membres de l'équipe-école qui entretiennent un lien direct ou indirect avec les élèves. Tous partagent un objectif commun soit le développement optimal de l'élève durant son parcours scolaire. Ce travail réalisé en équipe multidisciplinaire s'inscrit parfaitement dans un modèle de collaboration.

La collaboration

À cet effet, St-Arnaud (2000) mentionne que lors d'intervention, la structure de coopération est celle qui permet d'obtenir les meilleurs résultats. Jim Howden et Marguerite Kopiec (2002) y font également référence et suggèrent différents moyens pour susciter et maintenir la collaboration au sein de l'équipe-école.

Dans une structure de collaboration, les intervenants déterminent conjointement les objectifs à atteindre, favorisent la participation active de l'élève, se reconnaissent des champs de compétence respectifs. Chaque intervenant assume des responsabilités propres à son champ d'expertise et à ses fonctions dans un esprit de coopération.

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique (LIP 180), l'implantation du nouveau curriculum, la nouvelle politique de l'adaptation scolaire (Une école adaptée à tous ses élèves, 2002), le cadre de référence sur les services éducatifs complémentaires (Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite, 2002) et l'entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation (2003) favorisent l'émergence de plus en plus répandue du travail en collaboration. Tant l'élève et ses parents que les intervenants du milieu scolaire et des organismes extérieurs (ex. : les CLSC, les centres de réadaptation, les centres hospitaliers, etc.) sont des partenaires engagés dans une démarche commune. Tous visent la réussite de l'élève dans son parcours scolaire.

Pour maintenir un haut niveau de collaboration entre les différents partenaires qui interviennent auprès de l'élève, voici quelques suggestions de pistes d'action.

Offrir des activités de sensibilisation auprès :

- ② du Conseil d'établissement (lieu de prise de décisions administratives et d'orientations éducatives) ;
- ② de l'ensemble du personnel de l'école ;
- ② des transporteurs ;
- ② des personnes dispensant des activités parascolaires ;
- ② des autres élèves de l'école.



Impliquer les parents : mission possible !

Marcon (1999) mentionne que lorsque des contacts réguliers sont pris avec les parents dans le but de transmettre des informations, il y a accroissement de la participation parentale au processus de scolarisation de l'élève. Un geste simple en soi, mais qui peut faire toute la différence.

Desbiens (2006) cite une affirmation de Chistenson et Sheridan (2001) qui explique que la collaboration entre l'école et les parents est optimale lorsque cinq conditions sont remplies :

- ② déterminer des buts communs;
- ② adopter des attitudes positives qui invitent à résoudre la situation problème;
- ② l'absence de blâmes tant de la part des enseignants que des parents;
- ② créer un climat de confiance et de respect mutuels;
- ② partager les responsabilités (y compris la prise de décisions communes concernant l'enfant).

Voici quelques autres gestes peuvent aussi favoriser l'implication des parents :

- ② fournir du soutien pour favoriser leur compréhension de l'impact de la difficulté langagière chez leur enfant ;
- ② habiliter les parents à soutenir la réussite scolaire et sociale de leur enfant et les informer des ressources disponibles (associations, allocations spéciales, etc.) ;
- ② suggérer aux parents des moyens pour poursuivre le développement de la communication orale de leur jeune, pour l'aider dans des activités de lecture et d'écriture, ainsi que pour favoriser le développement de son autonomie et de son estime de soi ;
- ② s'assurer de leur participation au plan d'intervention ;
- ② inviter les parents à participer à l'intervention orthophonique ;
- ② sensibiliser les parents à l'importance d'effectuer les exercices et à appliquer les recommandations suggérées par l'orthophoniste;
- ② privilégier une conception participative de la collaboration plutôt que hiérarchique.



Soutenir la concertation entre les intervenants en vous assurant :

- ④ d'adopter des attitudes qui favorisent le partenariat (ex. : écoute, empathie, respect d'opinions différentes, etc.) ;
- ④ de favoriser la communication entre les intervenants (temps de concertation structuré) ;
- ④ de rendre disponible l'information ;
- ④ d'encourager le partage et la responsabilisation de chacun des intervenants ;
- ④ de prévoir des périodes de rencontres régulières entre les intervenants de la classe langage afin :
 - de s'entendre sur des objectifs communs ;
 - de favoriser le partage d'expertise ;
 - de planifier des activités communes (ex. : activités d'écoute, de conscience phonologique, de métalinguistique, etc.) ;
 - de suivre les progrès de l'élève et les plans d'intervention ;
 - de planifier et organiser les activités de langage en lien avec l'évaluation des élèves de la classe ainsi que leurs besoins communs et respectifs (enseignant et orthophoniste) ;
 - d'adapter l'enseignement et choisir le matériel ;
 - d'utiliser les mêmes supports visuels, gestuels et kinesthésiques.



Les transitions : un travail d'équipe

L'ensemble des problématiques avec lesquelles un élève ayant des difficultés langagières doit composer peuvent faire en sorte qu'il vive une prise de conscience de sa différence, un deuil ou présenter une très grande sensibilité face au regard et à l'opinion des autres jeunes de son âge. Il est essentiel que les intervenants se préoccupent aussi de cet aspect et soient en mesure d'accompagner l'élève dans ces moments forts de sa vie.

L'adolescence et l'entrée au secondaire mènent tout élève à vivre un questionnement sur soi-même, sa relation avec les autres et sur son cheminement de vie. Notre élève vient tout juste de quitter le primaire avec sa structure et son organisation rassurantes pour l'école secondaire, habituellement fréquentée par un plus grand nombre d'élèves et ayant une structure et une organisation complètement différentes. L'étape suivante sera certainement le marché du travail et toute cette réflexion peut s'avérer inquiétante pour l'élève et sa famille.

Pour toutes ces raisons et pour bien d'autres encore, la planification et l'accompagnement dans la transition entre le primaire et le secondaire est l'affaire de tous.

Types de transitions

Tilleczek & Ferguson (2007) dégagent 3 types de transitions entre le primaire et le secondaire et Desbiens précise chacune d'entre elles dans son diaporama *Soutien à la transition du primaire vers le secondaire* présenté à la rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation en novembre 2009. Les suggestions proposées ne le sont qu'à titre indicatif. Chaque école doit développer son propre plan de planification

Des changements surviendront au niveau de la pédagogie, de l'évaluation et des matières enseignées. Même si les élèves travaillent certains éléments du primaire, il n'en reste pas moins que l'acte d'enseigner, peu importe la notion, est différent. Voici quelques pistes tirées de Desbiens (2009) et de pratiques gagnantes utilisées dans des écoles secondaires de la Montérégie pour les trois types de transitions.

- ② Décloisonnement dès le troisième cycle du primaire;
- ② Participation d'enseignants du secondaire à l'enseignement de certaines matières;
- ② Présentation des nouvelles matières qui seront vues au secondaire;
- ② Activités impliquant des contacts récurrents entre les élèves du primaire et du secondaire;
- ② Visites et échanges virtuels, utilisation des TIC pour suivre une partie de cours en ligne;
- ② Collaboration entre les enseignants du primaire et du secondaire ainsi que les professionnels et les parents pour le classement des élèves;
- ② Présenter des travaux « types » faits par des élèves du secondaire



Transition sociale

De nouveaux réseaux d'amis se créent, le nombre d'enseignants et de nouveaux rapports avec eux s'installent. L'élève rencontre pour la première fois certains types d'intervenants (policier éducateur, intervenant en toxicomanie, conseiller d'orientation). Le nombre d'élèves fréquentant l'école est considérablement plus élevé ainsi que le nombre d'interactions entre eux.

- ② Organiser des activités d'accueil;
- ② Parrainage entre les élèves plus vieux et les plus jeunes, du régulier ou non;
- ② Activités parascolaire avec les enseignants ou activités hors programme pour favoriser l'établissement des liens;
- ② Établissement d'un local « Oasis » où tous les enseignants sont de garde chacun leur tour;
- ② Diminuer le nombre d'enseignants gravitant autour des élèves;
- ② Diminuer la taille des groupes et en favoriser la stabilité;
- ② Améliorer la qualité du climat relationnel dans les écoles secondaires;
- ② Rencontre formelle ou informelle avec les parents pour présenter les enseignants et les intervenants des classes langage;
- ② Prévoir une ressource dédiée à la transition des élève;
- ② Prévoir une mosaïque du personnel disponible pour consultation.

Transition procédurale

L'école est nouvelle pour l'élève et beaucoup plus grande (bâtiment), de nouveaux espaces sont à découvrir, les horaires et la gestion du temps sont différents ainsi que les règles de vie. L'élève peut avoir à changer de locaux, se servir d'un cadenas à son casier pour y chercher ou y déposer du matériel dans un temps donné.

- ② Organiser une visite de l'école secondaire, des portes-ouvertes;
- ② Afficher des photos ou visiter le site web de l'école;
- ② Passer un ou plusieurs cours en compagnie des élèves du secondaire;
- ② Commencer à travailler la structure secondaire au troisième cycle primaire (utilisation d'un cadenas, aller chercher le bon matériel pour un cours en particulier, respecter le temps des battements);
- ② Favoriser et organiser les échanges entre les enseignants du primaire et du secondaire afin d'harmoniser les programmes d'études;
- ② Organiser des échanges entre les élèves avec le support technique des TIC (vidéoconférence);
- ② Fournir un plan de l'école avec les lieux les plus utilisés en surbrillance;
- ② Identifier clairement les locaux et les intervenants qui y travaillent pour donner des repères aux élèves.



Chapitre 5

Suggestions de lectures et d'outils



DES SUGGESTIONS DE LECTURE ET D'OUTILS

Apprentissage

ABRAMI Philip C., ET AUTRES (1993), Glashan, *Using cooperative learning*, Dubuque, Wm. C. Brown Communications.

Armstrong, Thomas. (1999). *Les intelligences multiples dans votre classe*. Consultante Ann Donahue. Traduit de l'américain par Jean Blaquièrre. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Arpin, L., Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets. Fondements, démarche et médiation pédagogique du maître dans la construction des savoirs*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire, primaire et secondaire.

BRAZEAU, Pierre (1998), *Apprendre et enseigner autrement*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill

Campbell, Bruce. (1999). *Les intelligences multiples. Guide pratique*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Primaire.

Caron, Alain. (2002). *Programme Attentix. Gérer, structurer et soutenir l'attention en classe*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Primaire.

CLARKE JUDY. (1992). *Apprenons ensemble*, Montréal, Chenelière.

Daigneault, G., Leblanc, J. (2003). *Des idées plein la tête. Exercices axés sur le développement cognitif et moteur*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Primaire.

Gagné, Pierre Paul. (1999). *Pour apprendre à mieux penser. Trucs et astuces pour aider les élèves à gérer leur processus d'apprentissage*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Primaire.

Gagné, Pierre Paul. (2001). *Être attentif... une question de gestion! : un répertoire d'outils pour développer la gestion cognitive de l'attention, de la mémoire et de la planification. Avec la collaboration de Danielle Noreau (orthophoniste) et Line Ainsley (orthopédagogue)*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Hoerr, Thomas R. (2002). *Intégrer les intelligences multiples dans votre école. Traduction et adaptation de Gervais Sirois*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Jensen, Eric. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage : mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner. Adaptation française par Gervais Sirois. Traduit de l'américain par Madeleine Renaud*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Leclerc, Martine. (2001). *Au pays des gitans. Recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Primaire.



LEGENDRE, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^{ème} édition, Montréal : Guérin.

Morissette, R., Vaynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

PRESSEAU Annie, (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

PARADIS Pierre, (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*, Canada, Guérin.

Saint-Laurent, Lise. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

STEVAHN, Laurie, Barrie BENNETT et Carol ROLHEISER (1995), *L'apprentissage*, Toronto, Educational Connections

TARDIF, Jacques. (1992). *Pour l'enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992

Tardif, J., Ouellet, Y. (1995). *Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire*. Cahiers de la recherche en éducation, vol. 2, n° 1, p. 57 à 88.

Tardif, Jacques. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques/Écoles, Collection Théories et pratiques de l'enseignement.

Tardif, Jacques. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques, Collection Théories et pratiques dans l'enseignement.

Différenciation pédagogique

Caron, Jacqueline. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire, primaire et secondaire.

TOMLINSON, Carol Ann(1999), *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill

Tomlinson, Carol Ann. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom*. – 2nd edition. Alexandria : Editions ASCD.

Gestion de classe

Archambault J. et Chouinard R (2003), *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur

BOUSHEY, Gail et Joan MOSER (2009), *Les 5 au quotidien*, Mont-Royal, Modulo

Caron, Jacqueline. (1994). *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative, volume 1 – Recueil d'outils organisationnels, volume 2*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Volume 1 : préscolaire, primaire et secondaire (464 pages) – Volume 2 : préscolaire, primaire et secondaire.

Caron, Jacqueline. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire, primaire et secondaire.

NAULT, Thérèse et France LACOURSE (2008), *La gestion de classe*, Anjou, CEC



Habiletés sociales, coopération et collaboration

Chambers, B., Patten, M.-H., Schaeff, J., Mau, D.-W. (1997). Adaptation française de Monique Doyon. *Découvrir la coopération. Activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire, 1^{er} et 2^e cycles du primaire.

Collectif dirigé par Martine Sabourin, Lucie Andreoli, Blanche Campeau, Francine Gévy et Marc Trudel. (2002). *Coopérer pour réussir. Scénarios d'activités coopératives pour développer des compétences – 2^e et 3^e cycles du primaire*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire et 1^{er} cycle du primaire (184 pages) – 2^e et 3^e cycles du primaire.

GAUDET, Denise (1998), et autres, *La coopération en classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill

Howden, J., Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours - Des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Primaire et secondaire.

Howden, J., Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès : un calendrier d'implantation de la coopération*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire, primaire et secondaire.

HOWDEN, J. et KOPIEC M. (2002) *Cultiver la collaboration*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

TRÉPANIÉ, Nathalie (2005), *L'intégration scolaire des élèves en difficulté*, Montréal, Nouvelles AMS

Trudeau, H., Desrochers, C., Tousignant, J.-L. et coll. (1997). *Et si un geste simple donnait des résultats*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. 2^e et 3^e cycle du primaire et 1^{er} cycle du secondaire.

Langage et communication

Courchesne, Danièle. (1999). *Histoire de lire. La littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Primaire.

De Gaetano, Jean Gilliam. (1999). Adaptation française de Brigitte Stanké. *Attention, j'écoute. Activités pour développer la compréhension de consignes verbales*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire et primaire.

De Gaetano, Jean Gilliam. (2002). *De l'image à l'action. Pour développer les habiletés de base nécessaires aux apprentissages scolaires*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire et primaire.

De Gaetano, J. G., Stanké, B. (2003). *Écouter, comprendre et agir*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Dore, L., Michaud, N. (1999). *Plaisir d'apprendre. Activités d'apprentissage en lecture, écriture et mathématiques*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire et 1^{er} cycle du primaire – CD inclus.

Drolet, M., Giasson, J., Saint-Laurent, L. (2001). *Lire et écrire à la maison. Programme de littérature familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire et 1^{er} cycle du primaire – Ensemble de 5 vidéocassettes.



Gascon, Lise. (2000). *Le théâtre dans ma classe, c'est possible*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Primaire – Vidéocassette.

Jager-Adams, Marilyn et coll. (2000). *Conscience phonologique*. Adaptation française de Brigitte Stanké. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire et primaire.

Nadon, Yves. (2002). *Lire et écrire. En première année et pour toute sa vie*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. 1^{er} cycle du primaire.

Soutien régional, région de Québec. (Octobre 2001). *De l'oral à l'écrit. Guide d'intervention au premier cycle auprès d'élèves présentant des troubles du langage oral*.

Stanké, B., Tardieu, O. (1999). *Une phrase à la fois. Activités morphosyntaxiques*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire et primaire.

Stanké, Brigitte. (2001). *L'apprenti lecteur. Activités de conscience phonologique*. Montréal : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Préscolaire et primaire.

Références ministérielles

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1^{er} cycle

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). Cadre de référence – L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). Cadre de référence – L'évaluation des apprentissages au secondaire

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). Cadre de référence – Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). Échelles des niveaux de compétence, enseignement primaire.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009) Les échelles des niveaux de compétence au primaire : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=877>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006) Les échelles des niveaux de compétence au secondaire : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/de/echellessec.htm>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009) Progression des apprentissages au primaire : <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2010) Progression des apprentissages au secondaire : <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Une école adaptée à tout ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire

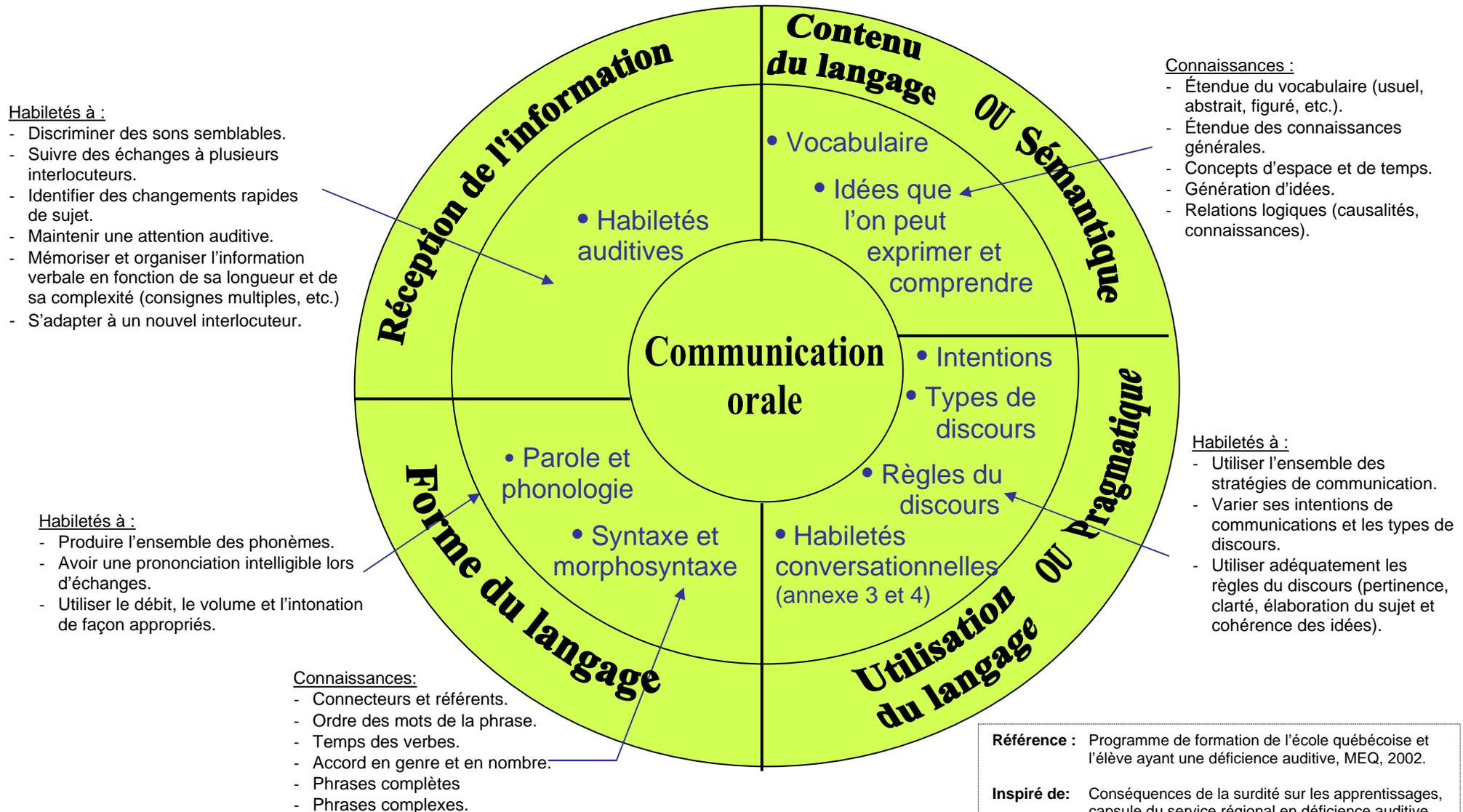
Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Cadre de référence – Pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Cadre de référence – Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève.

Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (2003). Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes – Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation

Annexe 1 COMMUNICATION ORALE : CONNAISSANCES ET HABILITÉS

* Un élève présentant une dysphasie peut présenter des difficultés dans l'une ou plusieurs des ces «zones»





Annexe 2

Les trois phases de l'enseignement

Phases	Description
Phase de préparation	Cette phase est celle où l'on active les connaissances antérieures (déclaratives, procédurales et conditionnelles ¹) de l'élève à l'aide de diverses questions, mais aussi celle où l'on touche à sa motivation. Que ce soit en lui expliquant la valeur de la réalisation de la tâche, le contrôle qu'il peut exercer ou les exigences inhérentes, la motivation de l'élève face à la tâche est un facteur incontournable. C'est aussi dans la phase de préparation que l'on fera, avec l'élève, une exploration rapide du matériel à utiliser. Bref, c'est ici que l'on informe et discute avec l'élève de tout ce qu'il doit savoir (contenus, matériel, buts, retombées et étapes de réalisation) pour effectuer la tâche demandée.
Phase de réalisation	À cette étape, l'élève est dans l'action et l'enseignant joue un rôle de modèle ¹ et de guide. Ce dernier observe et questionne l'élève pour l'amener à faire des liens entre ce qu'il fait et les résultats qu'il obtient. L'élève, de son côté, fait interagir ses connaissances nouvelles et antérieures afin de réaliser la tâche. Il recueille, sélectionne et organise ses connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) et stratégies efficaces qui sont importantes à retirer de la tâche effectuée. L'élève valide ses hypothèses, objective sa démarche et évalue sa motivation.
Phase d'intégration	C'est ici que l'élève sera amené à décontextualiser ses apprentissages afin de pouvoir les recontextualiser ailleurs, de manière réelle ou hypothétique, et les utiliser à nouveau. On lui demandera de verbaliser son cheminement et de l'appliquer, tout d'abord, dans des tâches graduellement plus complexes et ensuite dans situations pertinentes en dehors du contexte de classe. L'élève sera aussi amené à établir son niveau de maîtrise en se questionnant sur le besoin de développer plus profondément certaines connaissances qu'il estime nécessaire à consolider.

¹ Types de connaissances (Selon Legendre 2005)

- ⊙ Connaissances déclaratives (conceptuelles et linguistiques): c'est le QUOI
- ⊙ Connaissances procédurales (stratégies): c'est le COMMENT
- ⊙ Connaissances conditionnelles (contextuelles): c'est le QUAND et le POURQUOI

² Dans l'enseignement explicite, le soutien à apporter à l'élève se présente ainsi :

- ⊙ **Modelage** : L'enseignant commente à voix haute ce qui se passe dans sa tête lors de l'exécution de la tâche (stratégies et connaissances utilisées, questionnement, etc.)
- ⊙ **Pratique guidée** : L'enseignant soutient l'élève en lui offrant une rétroaction de façon régulière lorsque celui-ci effectue la tâche.
- ⊙ **Pratique autonome** : L'élève exécute la tâche de façon autonome et l'enseignant n'offre de la rétroaction qu'au besoin ou de façon ponctuelle.



ANNEXE 3

TABLEAU DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : 1er cycle du secondaire

Pour agir en tant qu'auditeur, interlocuteur et locuteur, l'élève développe des stratégies de communication orale en adaptant un processus non linéaire. Ces stratégies sont applicables à l'ensemble ou à certaines des familles de situations: 1. s'informer en ayant recours à l'écoute, 2. défendre son point de vue en interagissant oralement, 3. informer en prenant la parole individuellement. Ces familles sont identifiées dans le tableau des stratégies par leur chiffre respectif.

ÉLÉMENTS DU PROCESSUS DE COMMUNICATION ORALE

STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE			
PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE	COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION	RÉAGIR À L'ÉCOUTE; AJUSTER SA PRISE DE PAROLE	ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHÉ
<ul style="list-style-type: none"> o Cerner ses intentions et ses besoins. (1-2-3) o Tenir compte des conditions de réalisation de la tâche ou du projet ainsi que de ses caractéristiques d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur. (1-2-3) o Se donner un environnement propice à la communication. (1-2-3) o Déterminer les caractéristiques à privilégier chez ses interlocuteurs ou son auditoire. (2-3) o Choisir un rôle ou une posture. (1-2-3) o Choisir le point de vue d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif. (2-3) o Activer ses connaissances sur le sujet, sur le genre de communication orale et, s'il y a lieu, sur le ou les locuteurs. (1-2-3) o Cibler les éléments à privilégier. (1-2-3) o Prévoir une ou plusieurs façons de noter des éléments significatifs. (1-2) o Préparer un aide-mémoire schématique et, au besoin, un support visuel. (3) o Solliciter la collaboration d'une ou de plusieurs personnes ou prévoir un matériel d'enregistrement. (2-3) o S'appuyer sur des communications orales dans lesquelles ont été observées des façons intéressantes de prendre la parole. (2-3) 	<ul style="list-style-type: none"> o Établir le contact et le maintenir. (1-2-3) o S'appuyer sur son bagage culturel. (1-2-3) o Reconnaître ou faire ressortir les éléments importants ou utiles. (1-2-3) o Relier des idées entre elles. (1-2-3) o Reconnaître ou utiliser des procédés de mise en relief. (1-2-3) o Être attentif aux variétés de langue et aux différents usages du français. (1) o Utiliser une variété de langue standard. (2-3) o Distinguer diverses modalités d'énonciation. (1) o Adapter ses propos, sa façon de les présenter et de les soutenir. (2-3) o S'appuyer sur des marques d'organisation. (1-2-3) o S'intéresser aux modalités d'enchaînement. (1-2) o Se situer par rapport aux propos entendus. (1-2) o Offrir la possibilité à son auditoire d'intervenir. (3) 	<ul style="list-style-type: none"> o Constaté les effets produits par les propos entendus, par la façon de les dire, par la variété de langue utilisée et par la présence d'éléments non verbaux. (1) o Ajuster ses propos ainsi que sa façon de les aborder et de les soutenir. (3) o Expliciter ses réactions à l'écoute ou à l'échange verbal. (1-2) o Recourir consciemment aux marques du français standard. (3) o Partager ses réactions à l'écoute ou à l'échange verbal. (1-2) o Solliciter la rétroaction d'une ou de plusieurs personnes. (3) o Justifier ses réactions. (1-2) o Fournir une rétroaction, la justifier et, si possible, proposer des pistes d'amélioration. (2-3) 	<ul style="list-style-type: none"> o Expliciter sa démarche et ses stratégies (1-2-3) o Juger de la pertinence des stratégies utilisées. (1-2-3) o Reconsidérer son choix de posture de même que sa façon de remplir le rôle adopté et de respecter les règles établies. (1-2-3) o S'interroger sur le point de vue adopté et sur l'avantage de l'avoir maintenu ou modifié. (2-3) o Évaluer son aisance pour ce qui est de choisir la variété de langue appropriée et d'utiliser les marques du français standard. (2-3) o Préciser sa contribution à la progression de l'échange. (2) o Reconsidérer l'organisation et la progression de ses propos. (3) o Situer l'apport de la communication orale. (1-2) o Vérifier la clarté de l'intérêt de ses propos auprès de son auditoire. (3) o Dégager sa capacité d'adaptation à des situations variées et, en particulier, à différents interlocuteurs. (1-2-3) o Noter ses progrès et les points à améliorer (1-2-3)

Référence : PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : Enseignement secondaire 1^{er} cycle, MELS, 2004, p.123 à 128



ANNEXE 4

TABLEAU DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE PRIMAIRE

Les phrases suivies d'un astérisque représentent des éléments ajoutés au tableau du Programme de formation du primaire. Elles sont considérées comme des règles d'interaction de base à acquérir pour l'élève ayant une déficience langagière.

Stratégies d'exploration	Stratégies d'écoute
<ul style="list-style-type: none">○ Suivre les règles convenues pour un bon fonctionnement des échanges (ex. : discussion, conseil de coopération, cercle magique, tour de parole*, etc.).○ Dire tout ce qui semble lié au sujet sans en évaluer la pertinence.○ Chercher à préciser sa pensée.○ Recourir à des gestes, des exemples, des illustrations, des objets pour appuyer ses paroles.○ Utiliser de nouveaux mots ou de nouvelles expressions.○ Prendre des risques de formulation, même s'il doit y avoir des répétitions, des maladresses, des hésitations.○ Engager la communication*.	<ul style="list-style-type: none">○ Adopter une attitude d'ouverture.○ Prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé).○ Écouter chaque interlocuteur*.○ Utiliser le langage non verbal pour montrer son incompréhension, son intérêt, son accord ou son désaccord.○ Interpréter le langage non verbal (signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui).○ Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit.○ Déduire le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte.○ Vérifier sa compréhension des propos des autres.○ Dégager des liens entre les propos échangés.○ Terminer la communication adéquatement*.
Stratégies de partage	Stratégies d'évaluation
<ul style="list-style-type: none">○ Détecter l'incompréhension de ses interlocuteurs*.○ Clarifier ses propos ou ses réactions.○ Questionner ses interlocuteurs pour accroître sa compréhension, pour approfondir un sujet ou pour obtenir de la rétroaction.○ Adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs (registre de langue, choix du vocabulaire, structuration des énoncés).○ Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne.○ Soutenir ou valoriser les propos d'autrui (mots d'encouragement, signes de tête, gestes supportants).○ Recourir à des éléments prosodiques (intonation, débit, volume, rythme) pour appuyer ses propos.○ Signaler son incompréhension*.○ Ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant;○ Rester dans le sujet*.	<ul style="list-style-type: none">○ Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions.○ Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation d'interaction.○ Préciser des éléments moins compris de sa communication (méta communication).

Référence : PROGRAMME DE LA FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : Éducation préscolaire - Enseignement primaire, MELS, 2001 p.93