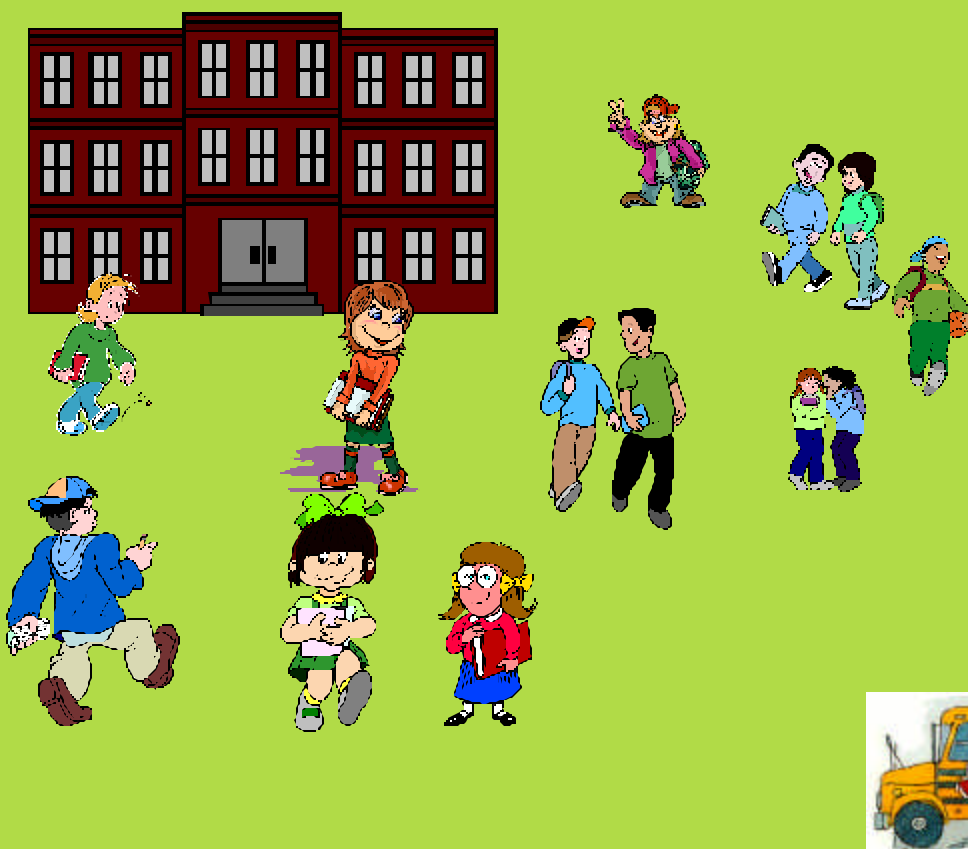




L'intégration, oui mais ...

Comment ?



**Chantal-Andrée Richard**

Service régional


Personne-ressource en trouble du langage  
et en déficience auditive

**Marie-Eve Dufour**

Service régional

Personne-ressource pour les élèves  
en difficulté d'apprentissage

Nancy Tremblay, secrétaire



# A vant-propos

C'est un énorme plaisir de vous présenter ce guide qui se voit le reflet de notre passion pour les élèves en difficulté. Nous avons entrepris son élaboration dans le but de faciliter l'intervention auprès des élèves à risque de votre classe. En vous y référant, vous n'aurez qu'à identifier le type de difficulté rencontré par votre élève et vous serez rapidement en mesure de cibler des interventions spécifiques à mettre en place afin de lui offrir une mesure d'aide adaptée à ses besoins. Loin de nous la prétention d'avoir répertorié la totalité des interventions susceptibles d'apporter une aide concrète. Vous avez développé vos propres moyens et ceux proposés se verront au rafraîchissants ou innovateurs. Il est à vous de jouer, de vous les approprier et de les imprégner de vos couleurs.

Nous vous souhaitons de belles découvertes!

Marie-Eve Dufour  
Personne-ressource pour les élèves  
en difficulté d'apprentissage

Commission scolaire du Littoral  
789, rue Beaulieu  
Sept-Iles QC G4R 1P8

Tél. : (418) 962-5558  
Télec. : (418) 968-2942  
Courriel : [mdufour@cSDLittoral.qc.ca](mailto:mdufour@cSDLittoral.qc.ca)

Chantal-Andrée Richard  
Personne-ressource en trouble  
du langage et en déficience auditive

Commission scolaire de l'Estuaire  
16, 5<sup>e</sup> Avenue, C.P. 190  
Forestville QC G0T 1E0

Tél. : (418) 587-2235  
Télec. : (418) 587-6007  
Courriel : [chantal.andree.richard@csesturaire.qc.ca](mailto:chantal.andree.richard@csesturaire.qc.ca)

**Surtout, n'oubliez pas de croire en vos élèves, c'est  
le point de départ de leur réussite !!!**

# Merci

aux enseignants des écoles ...

# Merci

# Merci

Marie-Immaculée (Les Escoumins)  
Les Dunes (Pointe-aux-Outardes)  
Saint-Joseph (Baie-Trinité)  
Sainte-Marie (Ragueneau)  
Père-Duclos (Frankelin)  
Saint-Cœur-de-Marie (Colombier)  
Mgr-Bouchard (Rivière-Portneuf)  
Notre-Dame-du-Bon-Conseil (Longue-Rive)  
Mgr-Scheffer (Lourdes de Blanc-Sablon)

Gabriel-Dionne (Tête-à-la-Baleine)  
Sainte-Augustine (Saint-Augustin)  
Marie-Sarah (La Romaine)  
Netagamiou (Chevery)  
Saint-Joseph (Port-Meunier)  
Gamache (Sept-Iles)  
Mère d'Youville (Port-Cartier)  
Jacques-Cartier (Sept-Iles)  
Des Découvertes (Fermont)

## qui ont participé à l'atelier de formation : *L'intégration oui mais...comment?*

Grâce à votre participation, à votre créativité, à vos connaissances mais surtout à votre désir de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés, nous pouvons, aujourd'hui, enrichir votre guide des interventions suggérées lors des rencontres.

Vous retrouverez vos suggestions à l'intérieur du document aux chapitres « La lecture » et « L'écriture » à la suite des pistes d'intervention pour chaque profil de lecteurs et de scripteurs en difficulté.

**Une fois de plus, on peut croire que...  
l'union fait la force !!!**

**Marie-Eve Dufour**

**Service régional**

Personne-ressource sur les  
difficultés d'apprentissage

**Chantal-Andrée Richard**

**Service régional**

Personne-ressource sur les  
troubles du langage et la  
déficience auditive

---

**Service régional Côte-Nord**

Novembre 2001

**Enrichissement**

**2-1**

## **1- Les élèves à risque**

- Les difficultés de langage
- Les difficultés d'apprentissage

## **2- Le rôle de l'enseignante face à l'élève en difficulté**

## **3- La lecture**

- Les grands principes
  - Les profils de lecteurs en difficulté de lecture et pistes d'intervention
- Outils

## **4- L'écriture**

- Les grands principes
  - Les profils de scripteurs en difficulté de lecture et pistes d'intervention
- Outils

## **Conclusion**

## **Bibliographies (livres et matériel)**

## **Annexes**



# Les élèves à risque



## Les élèves à risque

Dans le présent document la catégorie visée est celle des élèves à risque qui regroupe entre autres les élèves en difficulté d'apprentissage et ceux en retard de langage. Voici qui est reconnu comme élève à risque par le ministère de l'Éducation du Québec.

Les élèves à risque sont des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils :

- présentent des difficultés pouvant mener à un échec;
- présentent des retards d'apprentissage;
- présentent des troubles émotifs;
- présentent des troubles de comportement;
- présentent un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.

L'identification de ces élèves aux fins de la déclaration des effectifs scolaires au ministère de l'Éducation n'est plus exigée. Le financement des services adaptés dont ils ont besoin est normalisé<sup>9</sup>.

- 
- Élèves handicapés  
ou  
élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) :

DÉFINITIONS : Québec, Ministère de l'Éducation (2000)

# Les difficultés de langage

Les difficultés de langage sont très complexes; en effet, il peut s'agir d'un retard de langage ou d'un trouble du langage. Dans le cas d'un retard, la difficulté est passagère et se corrige. Par contre, pour le trouble, la difficulté est significative et persistante.

## Retard de langage

L'expression retard de langage désigne des retards sur le plan de l'expression ou de la compréhension qui entravent la communication. Ce phénomène affecte la phrase dans sa structure normale, l'émission des sons, le rythme de la parole, etc.

- ▶ Retard de l'expression du langage :
  - l'enfant ne dispose que de peu de mots;
  - l'enfant a de la difficulté à prononcer certains phonèmes ou les confond « v » pour « b », « f » pour « s », etc.;
  - l'enfant perçoit mal la qualité des mots et le rapport qu'ils ont entre eux;
  - l'enfant s'exprime avec un langage inintelligible.
- ▶ Retard de compréhension du langage :
  - méconnaissance de mots;
  - les verbes sont mal compris;
  - l'idée qui se dégage de l'ordre des mots et du rapport qu'ils ont entre eux est mal saisie;
  - l'enfant est souvent hors-sujet.

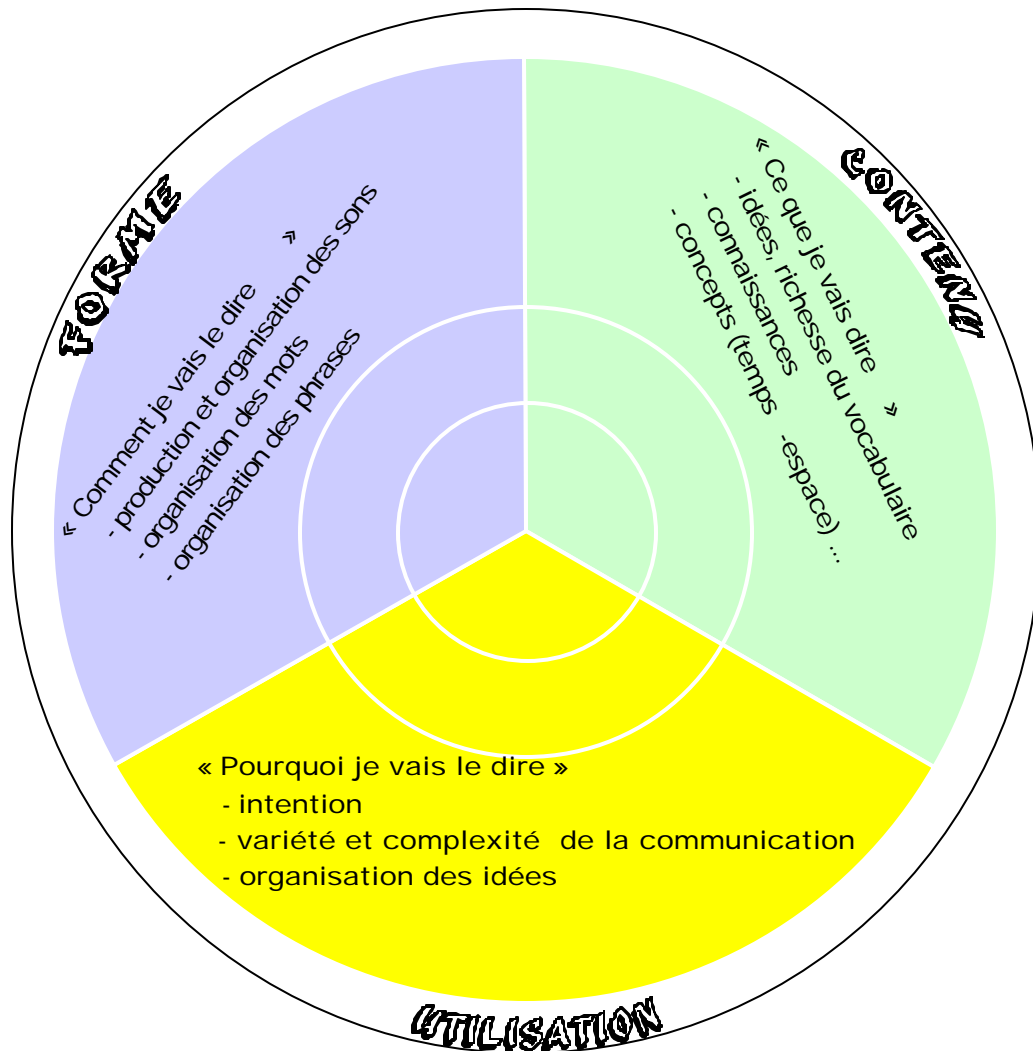
## Trouble du langage

C'est une difficulté éprouvée par la formation du langage qui peut s'expliquer par des raisons d'ordre neurologique. Il s'agit d'une dysfonction congénitale dans le circuit auditif central. Le diagnostic est confirmé à la suite d'un suivi orthophonique de même qu'à l'expertise d'autres intervenants (audiologiste, psychologue, neurologue, etc.).

Ce trouble entraîne :

- ▶ une difficulté de **perception auditive** : pour l'enfant, nous parlons trop vite bien qu'il ne soit pas sourd;
- ▶ une difficulté de **généralisation** : son vocabulaire est limité et les apprentissages se font lentement;
- ▶ un **trouble de perception et de gestion du temps** : l'enfant a de la difficulté à se situer dans le temps et à s'adapter aux changements d'horaire;
- ▶ un **trouble d'abstraction** : il aime le concret et ce qu'il peut manipuler.

Dans ce cas-ci nous aborderons plus particulièrement le retard de langage qui affecte principalement la communication. Celle-ci se compose de trois éléments; la forme, le contenu et l'utilisation. Le degré de sévérité du retard est déterminé en grande partie par le nombre de composantes atteintes systématiquement.



Il existe bien sûr des stratégies, des attitudes qui peuvent vous guider dans votre intervention afin d'aider l'enfant dans sa compréhension ou stimuler son expression.

## QUELQUES TRUCS GÉNÉRAUX POUR LA CLASSE

### 1- Stratégies de communication pour favoriser la compréhension



#### Attirer l'attention de l'enfant

- Contrôler le bruit ambiant
- Se mettre à son niveau physique
- Nommer l'enfant
- S'assurer d'un contact visuel
- Au besoin, utiliser un indice physique (toucher le menton, l'épaule, prendre la main ...)



#### Donner des consignes claires

- Éviter la vitesse de parole
- Donner une consigne à la fois
- Utiliser du vocabulaire connu et concret
- Accentuer les mots importants
- Accompagner de gestes, d'images
- Appuyer de matériel imagé (image, catalogue, calendrier)
- Ajouter de l'intonation et une expression faciale
- Effectuer une démonstration
- Diminuer graduellement ces indices
- Formuler différemment si l'enfant n'a pas compris
- Écrire au tableau les points importants, les mots clés

#### « je » et le « tu »

- Reformuler lorsqu'il y a erreur  
Ex. : moi manger pomme  
Adulte : tu veux dire je mange une pomme
- Encourager les habiletés d'écoute
  1. être assis
  2. regarder la personne qui parle
  3. ne pas bouger



#### Vérifier si l'enfant a compris

- Poser des questions
- Demander de reformuler
- Ajouter l'information qui manque
- Reformuler autrement
- Le rendre conscient lorsqu'il n'a pas compris, le verbaliser



#### Verbaliser les émotions et les aspects plus difficiles pour l'enfant

Source : Centre de réadaptation l'Émergent, Baie-Comeau

## 2- Stratégies pour faciliter l'expression du langage

- Utiliser du matériel visuel
- Inciter à produire des gestes pour compléter le message
- Susciter des situations pour faire parler l'enfant :
  - Créer un besoin
  - Modifier un peu la routine
  - Oublier des choses
- Lui donner des modèles
- Encourager tout effort
- Rythmer les phrases
- Donner des indices pour les sons difficiles

## 3- Dans les activités

- Activité courte, intéressante
- Varier le type d'activité : alterner les activités verbales et de manipulation
- Donner une structure, un modèle
- Compléter l'information verbale par des mots écrits au tableau, des schémas, des dessins
- Des mots isolés sans contexte sont plus difficiles à comprendre que mis dans des phrases

## 4- Pour favoriser la généralisation

- Répéter
- Utiliser des synonymes
- Varier les situations pour réutiliser le mot, le concept nouveau
- Intégrer les notions nouvelles au quotidien
- Reprendre les mêmes notions dans différentes activités
- Utiliser un thème

## 5- La routine

- Respecter une routine simple
- Se référer à un horaire imagé pour faciliter le repère
- Complexifier graduellement
- Illustrer toute activité, tout changement

Vous trouverez en annexe une grille d'observation et d'évolution du langage qui pourront être un repère intéressant dans le dépistage des difficultés chez l'enfant.

---

Source : Centre de réadaptation l'Émergent, Baie-Comeau



Difficultés  
d'apprentissage

# Les élèves en difficulté d'apprentissage

Il existe deux catégories d'élèves en difficulté d'apprentissage :

Les élèves en <b>difficulté</b> d'apprentissage	Les élèves en <b>trouble</b> d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Généralement, les difficultés sont ponctuelles, momentanées ou passagères</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Les difficultés sont persistantes voire permanentes (retard de 2 ans et plus) en français et en mathématique</li><li>➤ Amène l'élève à subir des échecs répétitifs</li></ul>

Les difficultés peuvent se manifester au niveau de :

- ✓ L'**attention/concentration** (sélectionner, traiter, retenir, structurer et utiliser l'information)
- ✓ La **mémoire** (visuelle, auditive, à court et à long terme)
- ✓ La **communication** (difficulté à suivre une consigne)
- ✓ La **conceptualisation**
- ✓ La **coordination**
- ✓ La **socialisation** (isolement)
- ✓ L'**autonomie** (dans l'exécution d'une tâche)
- ✓ Du **raisonnement** (analyser, se questionner, établir des liens)

Des difficultés en lecture peuvent s'observer dans les sphères suivantes :

- **Microprocessus** : Ils permettent la compréhension de l'information contenue dans **une phrase** (identification des mots écrits, lecture par groupes de mots et microsélection).
- **Macroprocessus** : Ils permettent la **compréhension globale** du texte par des **liens** qui font du texte un tout cohérent (utilisation de la structure du texte, repérage des idées principales et résumé).
- **Processus d'intégration** : Ils permettent d'effectuer des liens entre les phrases d'un texte (comprendre les référents et les connecteurs) et à faire de l'inférence.
- **Processus d'élaboration** : Ils permettent d'aller plus loin que le texte, de dépasser les attentes de l'auteur (prédire, s'imaginer mentalement, réagir, intégrer l'information et raisonner).
- **Processus métacognitifs** : Ils permettent de gérer les processus de lecture et la perte de compréhension et d'utiliser des stratégies pour y remédier).

Les difficultés en écriture se situent dans :

- La recherche d'idées
- L'organisation et la structure des idées
- Le vocabulaire (restreint)
- Le bagage orthographique (écriture phonétique)
- Etc.

Les difficultés en mathématique se retrouvent au niveau de :

- La compréhension du problème
- La démarche de résolution de problèmes
- L'analyse
- La comparaison
- Le raisonnement
- La compréhension des concepts



Le rôle

de l'enseignante ...

## Le rôle de l'enseignante face à l'élève en difficulté

« J'ai un élève en difficulté d'apprentissage dans ma classe...  
que puis-je faire pour lui? »

Certaines écoles ont la chance de compter sur des services en orthopédagogie pour soutenir les enseignantes dans leurs interventions auprès des élèves à risque. L'enseignante a un rôle à jouer **avant** de référer un jeune.

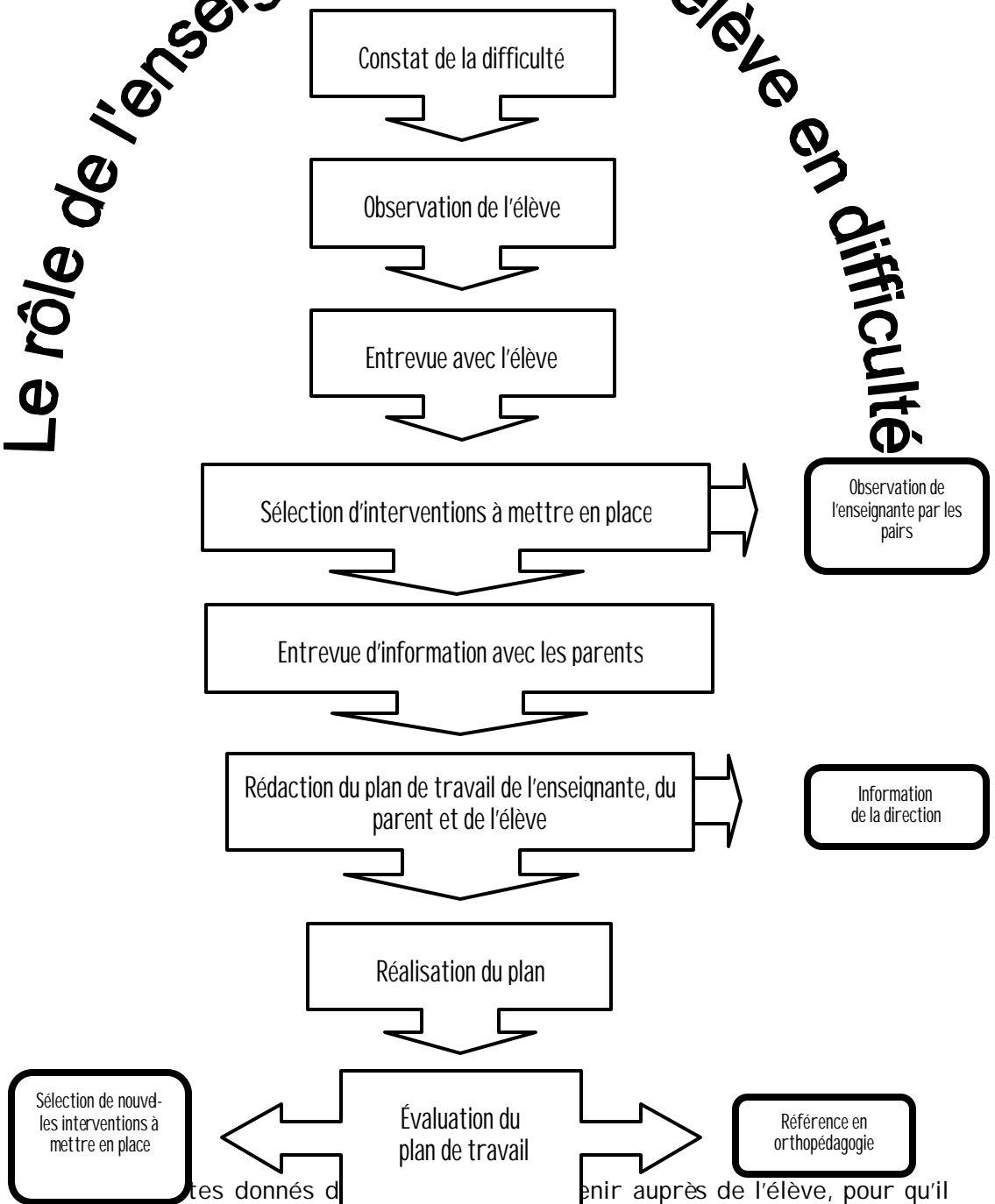
Étant donné que l'élève passe la majeure partie du temps avec sa titulaire, c'est celle-ci qui a la responsabilité première de ses apprentissages. L'enseignante est donc celle qui peut constater l'apparition et/ou la persistance des difficultés chez l'élève. Il lui revient la **responsabilité** d'amorcer le processus d'intervention.

Voici une proposition de démarche à suivre afin de maximiser la qualité des actions entreprises pour supporter l'élève et favoriser sa réussite.

1. L'enseignante constate la ou les difficultés.
2. L'enseignante compile ses observations qui doivent être mesurables et observables. Pour ce faire, elle peut utiliser les productions de l'élève, ses résultats aux examens et aux exercices, ses comportements lors de l'exécution de tâches, etc. L'analyse des observations fournira des points de repère précis.
3. L'enseignante discute avec l'élève afin de comprendre sa perception de ses difficultés. Ensemble, ils recherchent et ciblent des moyens à mettre en place pour remédier à la difficulté. À cette étape, il est essentiel de responsabiliser l'enfant face à ses apprentissages. Il doit avoir un rôle à jouer dans « l'ascension de la pente ».
4. L'enseignante cible des interventions à mettre en place pour fournir une aide spécifique à l'élève en difficulté (récupération!!!).

5. L'enseignante peut demander d'être observée par une autre enseignante, par la personne responsable des élèves à risque, par le directeur, etc. (si elle se sent à l'aise avec cette situation). Ces derniers pourront lui suggérer des moyens d'adapter son enseignement (varier les approches pédagogiques, la structure du temps, de l'environnement, etc.).
6. L'enseignante informe les parents des réelles difficultés de leur enfant et les situe en contexte. Elle se sert de ses observations pour le faire (sans jugement de valeur). Elle demande leur collaboration en ciblant, avec eux, des moyens à mettre en place à la maison qui respectent les compétences parentales.
7. L'enseignante consigne, dans un plan de travail rigoureux, les interventions et actions engendrées par l'élève, ses parents et elle-même. Elle fixe des objectifs, un échéancier et apporte un suivi aux personnes impliquées. Elle informe la direction du plan d'action. Elle révisera son plan au moment venu.
8. À la suite de la révision du plan, si les résultats escomptés ne sont pas atteints, soit vous tentez de nouvelles interventions, soit vous demandez une aide extérieure.
9. Dès que l'enfant est suivi en orthopédagogie, l'élaboration d'un plan d'intervention en équipe multidisciplinaire est exigée par la loi et est la responsabilité de la direction d'école. (Voir le schéma à la page suivante).

# Le rôle de l'enseignante face à l'élève en difficulté



... ces données d'... venir auprès de l'élève, pour qu'il s'exerce et pour que son milieu familial lui vienne en aide. Vous constatez que

les difficultés persistent et vous croyez avoir fait tout ce dont il vous était possible d'accomplir seule, il est peut-être temps de vous associer à quelqu'un pour maximiser le support et guider l'élève sur le chemin de la réussite.

**Vous n'êtes pas seule... (la direction, le service d'orthopédagogie, les autres enseignantes, les services de soutien régionaux, etc.).**

La personne responsable des élèves à risque est la spécialiste des difficultés d'apprentissage dans votre école. Elle peut vous apporter une aide :

- ✓ élaboration du plan de travail de l'élève en difficulté;
- ✓ information et enseignement de stratégies à utiliser avec l'élève en difficulté;
- ✓ enseignement en équipe (titulaire et orthopédagogue);
- ✓ élaboration et réalisation d'ateliers en classe;
- ✓ évaluation d'un élève;
- ✓ observation d'un élève;
- ✓ observation de l'enseignement et suggestion de réajustement;
- ✓ suivi de l'élève.

\*\*\* Afin de favoriser la réussite d'un élève suivi en orthopédagogie, il est essentiel que les actions entreprises en individuel soient transférées en classe. Pour ce faire, l'enseignante doit connaître ce qui est travaillé et le réinvestir en classe. Il est donc nécessaire, que les intervenants se concertent, qu'ils se structurent et qu'ils offrent un encadrement de qualité à l'élève (feuille de coordination, feuille de route, etc.).

\*\*\* **En tout temps l'élève et ses parents doivent être informés de l'évolution de la situation\*\*\*.**



Inspiré du livre  
« *Au pays des gitans* »,  
de M. Leclerc

# La lecture



## Les grands principes à respecter en lecture

Lire est sans aucun doute un acte complexe. Pour en faire l'apprentissage et voir à maximiser le développement de cette compétence, la combinaison des principes en lecture est nécessaire. Certains doivent être enseignés à l'élève tandis que d'autres relèvent davantage de conditions favorables à mettre en place par l'enseignante. Le but ultime de cette gestion est de rendre l'élève autonome dans cette tâche qui lui est presque vitale (outil L1/Autoévaluation de l'enseignante).

### ➤ Insister sur la recherche de sens

Lire c'est comprendre, c'est rechercher du sens. Malheureusement, on rencontre souvent des élèves qui ont tendance à décortiquer le texte en sons, en mots et en phrases mais qui n'établissent aucun lien entre les idées du texte et leurs propres connaissances. Ils ne s'attardent donc pas à cerner le sens. Il est du rôle de l'enseignante de s'assurer que l'élève vise la compréhension d'un message lorsqu'il le lit et de voir à développer cette autonomie. Pour ce faire, elle doit lui enseigner à **utiliser** les **stratégies** en lecture.

### ➤ Amener l'élève à gérer sa perte de compréhension

Le lecteur habile développe spontanément des stratégies efficaces en lecture qui lui permettent de comprendre le texte. Ce n'est malheureusement pas le cas de l'élève en difficulté. Pour palier à cet état, il est essentiel non seulement d'enseigner systématiquement le « quoi » (la stratégie) mais de s'assurer d'éduquer l'élève sur le « comment » et le « quand » de l'utilisation de cette stratégie.

L'identification du déficit qui provoque l'incompréhension chez l'élève est primordiale. Elle permettra de faire le choix de la voie d'action à privilégier :

#### 1. grapho-phonétique : « Est-ce que ta phrase sonne bien »?

L'enseignante amène l'élève à vérifier le mot lu en utilisant le code graphique.

## 2. sémantique : « Est-ce que ta phrase a du sens »?

L'enseignante doit amener l'élève à se servir du contexte pour se corriger.

### ➤ Préparer l'enfant à lire

Il est important de préparer nos élèves à lire tout au long du primaire. L'enseignante doit insister sur l'activation et l'organisation des connaissances antérieures en questionnant l'élève sur le sujet traité dans le texte, les mots nouveaux, etc.

Exemple :

- Se donner une intention de lecture : « Pourquoi lis-tu ce texte »?
- Repérer des indices : « Que disent le titre, les sous-titres et les images »?
- Prévoir le contenu : « De quoi penses-tu que le texte parlera »?

On peut également se servir de la démarche de lecture du matériel utilisé en classe.

### ➤ Prévoir des périodes de lecture

La planification **quotidienne** d'une séance de lecture personnelle est fortement recommandée. Au cours de cette période, il est important que l'enseignante se présente comme modèle-lecteur. L'aménagement d'un coin de lecture diversifiée et adaptée au niveau de développement des élèves est important. L'enseignante doit s'assurer d'effectuer une rotation régulière des livres afin de soutenir l'intérêt de ses élèves.

### ➤ Favoriser l'interaction entre les élèves

L'élève doit avoir l'occasion de s'exprimer sur ses lectures. Il doit ressentir que son opinion est importante et que quelqu'un s'y intéresse. Le travail en sous-groupes permet la discussion, la coopération et favorise les échanges.

Quelques activités suggérées :

- Faire de la lecture collective.
- Demander aux élèves de se lancer des défis.
- Organiser des séances où l'élève lira pour un élève plus jeune.
- Former un club de lecture (école ou classe).
- Former des cercles de lecture.
- Demander aux élèves de faire de la lecture en dyade.
- Interroger l'élève sur ce qu'il lit afin de lui démontrer notre intérêt (période de bibliothèque).
- La période L.I.S.E. (lecture individuelle silencieuse et ensemble).

### ➤ **Soutenir la motivation à lire**

« **La motivation est le résultat d'un apprentissage réussi !** »

L'élève doit retirer de la satisfaction lorsqu'il lit. Il est du ressort de l'enseignante de créer des situations de lecture stimulantes et de maintenir ce contexte.

Quelques suggestions à présenter aux élèves :

- Placer l'élève dans une situation de réussite.
- Faire régulièrement la lecture aux élèves.
- Promouvoir la lecture (bottin des livres les plus intéressants de la bibliothèque-classe, présentation de divers types de livres en créant un suspense sur l'intrigue, etc.). (**outil L2a et L2b/Le livre que j'ai lu...**)
- Insérer la lecture dans des projets stimulants.
- Compiler des relevés de lecture.
- Élaborer un carnet de lecture.
- Planifier des activités-défis en lecture (question de la semaine).

**Pour soutenir cette motivation au-delà du contexte scolaire, quelques suggestions peuvent être faites aux parents :**

- Laisser les enfants lire le menu au restaurant et faire le choix de leur repas.
- S’amuser à trouver des mots connus dans une revue avec leur enfant.
- Écrire des petits messages à leur enfant.
- Rédiger la liste d’épicerie avec l’enfant et lui demander de la lire pour que l’on puisse faire les achats nécessaires.
- Rechercher un numéro dans l’annuaire.
- Faire des recettes ou des bricolages où l’on doit suivre des consignes.
- Lire les affiches sur la route.
- Partager la lecture avec l’enfant (chacun leur tour, le parent et l’enfant lisent une phrase).

➤ **Bien connaître les intérêts de l’élève**

On sait maintenant que la compréhension en lecture est intimement liée aux connaissances et aux expériences antérieures sur le sujet. Il est donc important de bien connaître les intérêts des élèves afin de choisir adéquatement les textes et les livres qui leur seront proposés; une boîte à suggestions pourrait être un bon moyen de recueillir les sujets.

➤ **Tenter de cerner l’attitude de l’élève en situation de lecture**

Conception de l’acte de lire (*outil L3/Ton attitude à l’égard de la lecture*).

Observation de l’élève en situation de lecture.

# Profils de lecteurs en difficulté de lecture et pistes d'intervention

## Le lecteur décodeur

C'est l'élève qui fait un usage excessif et exclusif du décodage. Il lui est difficile de bien décortiquer les sons, les mots et les phrases. En situation de lecture, il ne s'arrête pas à comprendre ce qu'il lit, il ne recherche pas de sens. Il est donc nécessaire de l'amener à utiliser davantage l'entrée sémantique afin qu'il combine celle-ci à la stratégie grapho-phonétique. Ainsi, il sera moins rigide et, en cas d'incompréhension, il pourra se dépanner en utilisant l'une ou l'autre d'entre elles. De plus, étant donné que le code graphique lui cause une difficulté, il serait peut être important de revenir sur quelques notions de base.

### Interventions suggérées :

- Fournir une intention de lecture à l'élève ou l'amener à s'en formuler une. Il doit être en mesure d'y répondre à la fin de sa lecture.
- Proposer de courts textes contenant un vocabulaire familier.
- Insister sur la lecture silencieuse.
- Demander à l'élève d'expliquer dans ses propres mots ce qu'il vient de lire (**Rappel de texte/outil L4**).
- Proposer à l'élève de se créer une image mentale de ce qu'il lit.
- Suggérer à l'élève de dessiner ce qu'il lit.
- Compléter une image à partir d'indices du texte (**Colorie ... /outil L5**).
- Associer un mot ou un court texte à une image.
- Réaliser un bricolage ou une recette en exécutant les consignes écrites.
- Reconstituer une histoire en construisant une bande dessinée.

- Amener l'élève à faire des prédictions et à les vérifier.
- Anticiper oralement la fin d'une histoire.
- Compléter une phrase trouée en recherchant un sens.
  - ✓ Ex. : **J'ai vu mon ami sur la \_\_\_\_\_.**
- Fournir une phrase trouée et donner des choix à encercler pour la compléter.
  - ✓ Ex. : **Ma maison courir très auto .**  
**est gentille**  
**avait grande**
- Trouver un non-mot à l'intérieur d'une phrase.
  - ✓ Ex. : **Le lapin mardou des carottes.**
- Lire des histoires et s'arrêter pour demander à l'enfant de deviner le mot qui suit, prédire la suite ou raconter ce qui a été lu.
- Avant la lecture, encercler les mots reconnus globalement (revue, journaux, etc.).
- Trouver l'erreur dans une phrase.
  - ✓ Ex. : **Le sapin mange des carottes.**
- Enregistrer l'élève pour mesurer sa progression.

## Le lecteur centré sur le sens

C'est l'élève qui est exclusivement **centré sur le sens**. Il lit et substitue un mot par un autre qui peut avoir du sens dans la phrase et ce, sans s'appuyer sur le code graphique. Ce qu'il lit ne correspond pas toujours à ce qui est écrit (ex. : La maison de mon ami est belle/la maison de mon ami est jolie).

- Travailler la conscience phonologique (associer un son à une lettre, fusionner des lettres pour faire un son (syllabe) et associer des syllabes pour faire des mots). (*outil L8a et L8b/Exemples d'activités*)
- Amener l'élève à vérifier ses hypothèses en se basant sur les indices graphiques.

## Le lecteur décodeur

- Apprendre des mots globalement.
- Enlever quelques lettres aux mots du texte.
- Demander à l'élève de reconstruire une phrase découpée en morceaux.
- Évaluer les sons qui posent problème chez l'élève.
- Travailler les sons non maîtrisés.
- Travailler la structure de la phrase (sujet, verbe, complément).
- Développer l'habileté à reconnaître des sons et des mots globalement.
- Proposer des activités de surlecture en dyade.
- Séparer son texte en groupe de mots (pour libérer la mémoire).
- Faire écouter des livres-cassettes à l'élève et lui demander de suivre du doigt.
- Vérifier la compréhension par des jeux.
- L'enfant doit mettre des images en ordre après avoir lu le texte.
- L'enfant doit trouver les images manquantes après avoir lu le texte.

- Jouer à faire des rimes.
- Jouer à trouver des ressemblances (papa, panier, patate) et des différences entre les mots (saison, raison, maison).
- Trouver des sons communs dans des mots.
- Faire des mots en cascade (changer une lettre ou une syllabe [mouche/bouche/douche]).
- Trouver la syllabe manquante pour compléter le mot (cho \_\_ lat).
- Demander à l'élève de lire oralement pour le guider dans la correction de ses méprises.
- Repérage de sons ou de mots dans un texte (reconnaissance globale).

**\*\*\* Pour que les situations d'apprentissage soient signifiantes, utiliser des textes et non des listes de mots ou de syllabes. \*\*\***

## **Le lecteur devineur**

C'est l'élève qui fait le repérage de certaines lettres sur lesquelles il se base pour prononcer un mot (ex. : maison/maman). Il peut faire des omissions (dapeau/drapeau), des inversions (rabre/arbre), et des substitutions (verte/vente) sans se soucier du sens du texte.

### **Interventions suggérées :**

- En lecture, à voix haute, faire suivre du doigt les mots lus.
- Vérifier si le mot lu est exact à l'aide du décodage.
- Présenter de courts textes signifiants.
- Faire observer à l'élève les différences et les ressemblances entre le mot écrit et le mot lu.
- Donner des exercices sans indice graphique ou avec des indices graphiques à la fin des mots (ex. : Mon ami \_\_\_\_\_ des fraises. / Le chat court après une \_\_\_\_ ris).
- Travailler la reconnaissance globale par l'imagerie mentale.
- Amener l'élève à vérifier son hypothèse à l'aide de la stratégie non-utilisée (La pelure est jaune au lieu de la pelouse est jaune). Dans ce cas, on lui demandera de se vérifier à l'aide du code graphique.

N.B : Plusieurs des interventions suggérées pour les deux types de lecteur précédents peuvent être pertinentes à utiliser.

## Le lecteur « phraseur »

C'est l'élève qui utilise le décodage sans difficulté. Lorsqu'on l'écoute lire, c'est très fluide. Cependant, il lit phrases par phrases sans rechercher de lien entre elles. Il ne reconnaît pas le sens des connecteurs, des référents et des mots de liaisons. Lorsqu'on l'interroge sur le contenu de sa lecture, on se rend rapidement compte qu'il ne comprend pas ce qu'il lit.

### Interventions suggérées :

- Questionner l'élève à la fin de la phrase.
- L'amener à vérifier ses hypothèses.
- Travailler les référents et les connecteurs.
- Travailler l'organisation d'un texte (le mot, la phrase, le paragraphe qui forme un tout : le texte).
- Compléter des phrases manquantes à l'intérieur d'un paragraphe en lui donnant du sens.
- Présenter des analogies à l'élève (s'il manque des morceaux à un casse-tête, en est-ce un ?).
- Travailler la structure de texte.

N.B : Plusieurs interventions suggérées pour le lecteur décodeur peuvent être intéressantes à présenter à l'élève « phraseur ».

## Le lecteur phraseur

- À la suite de la lecture de chacun des paragraphes d'un texte, demander à l'élève d'identifier l'idée importante et de la verbaliser dans ses propres mots.
- L'enseignante souligne ou demande à l'élève de souligner les éléments essentiels du texte (personnage principal, lieu, action, noyau de la phrase). Cette aide est un « coup de pouce » à la compréhension.
- Replacer des images ou des parties de texte en ordre chronologique (on peut insérer des éléments non représentatifs).
- Aider l'élève à faire un usage approprié des stratégies de lecture.
- Questionner l'élève sur les éléments essentiels à la compréhension (référents, pronoms, connecteurs, etc.).
- Dessiner l'idée importante de chacun des paragraphes d'un texte.
- Sur un cube, on inscrit des questions (Qui ?, Où ?, Quoi ?, etc.). À la suite d'une lecture, les élèves se regroupent et jouent à « Ce que je me rappelle de l'histoire » en utilisant le cube. L'activité pourra éventuellement servir à enseigner la structure d'un récit.



# Les outils



## Autoévaluation de l'enseignante

Cochez les affirmations qui correspondent à ce que vous faites pour aider l'élève qui connaît des difficultés en lecture.

	Oui	Non
1. Je recours à la collaboration d'élèves plus vieux pour aider certains de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'organise un partenariat avec d'autres classes pour permettre à mes élèves de développer certaines compétences (par exemple, faire la lecture à des plus jeunes).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je développe une certaine complicité avec des adultes afin que les efforts de mes élèves soient soutenus par des encouragements (par exemple, faire la lecture d'un texte à la secrétaire de l'école).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'utilise les personnes bénévoles comme personnes-ressources auprès des élèves en difficulté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je place l'élève en situation de réussite en modifiant son programme de lecture afin qu'il réponde à ses besoins.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'utilise des moyens me permettant de connaître les intérêts de l'élève et de dresser son profil pédagogique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'ai trouvé des mentors ou d'autres soutiens externes (par exemple, des tuteurs) pour aider l'élève en difficulté dans certaines circonstances (devoirs, activités de lecture, notes de cours, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Le livre que j'ai lu ...



TITRE : \_\_\_\_\_

CODE : \_\_\_\_\_

Dans ce livre, on parle de :

animaux	<input type="checkbox"/>	Halloween	<input type="checkbox"/>
plantes	<input type="checkbox"/>	Noël	<input type="checkbox"/>
sports	<input type="checkbox"/>	Pâques	<input type="checkbox"/>
nourritures	<input type="checkbox"/>		
arbres			
autres			

Ce que j'ai aimé : \_\_\_\_\_

---



---

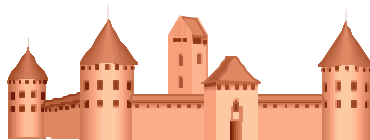
## Le livre que j'ai lu ...

TITRE : \_\_\_\_\_

CODE : \_\_\_\_\_

Dans ce livre, on raconte une histoire sur :

Les sorcières	<input type="checkbox"/>	Les princesses	<input type="checkbox"/>
Les dragons	<input type="checkbox"/>	Le père Noël	<input type="checkbox"/>
Les fées	<input type="checkbox"/>	Une fillette	<input type="checkbox"/>
Les nains	<input type="checkbox"/>	Un garçon	<input type="checkbox"/>
Autres			



## == TON ATTITUDE À L'ÉGARD DE LA LECTURE ==

1. Aimes-tu la lecture ? Pourquoi ?

---

---

---

2. Veux-tu apprendre à lire ? Pourquoi ?

---

---

---

3. Quand lis-tu à la maison ?

---

4. Avec qui lis-tu ?

---



5. Parle-moi du livre que tu as le plus aimé.

---

---

---

6. À la fin de l'année, quel genre de lecture penses-tu être capable de faire ?

---

---

---

## Rappel de texte

Titre du texte :

\_\_\_\_\_



1. De quoi parle-t-on dans ce texte ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Comment est le personnage principal ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Que se passe-t-il dans l'histoire ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Où et quand l'histoire se passe-t-elle ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Comment l'histoire se termine-t-elle ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_

Lis le texte et complète l'image en suivant les consignes.



### La promenade

**Myra aime beaucoup son chien noir et brun.**

**Il s'appelle Pato.**

**Elle le promène tous les jours.**

**Aujourd'hui, elle a décidé de se rendre au parc.**

**Myra a mis son pantalon bleu et son chandail rose.**

**À gauche, on aperçoit trois sapins verts.**

**À droite, on voit un enfant qui joue avec son ballon gris.**

**Pato jappe de bonheur.**

**Il parle au papillon rouge qui vole près de son nez.**

**Bonne promenade Myra!**

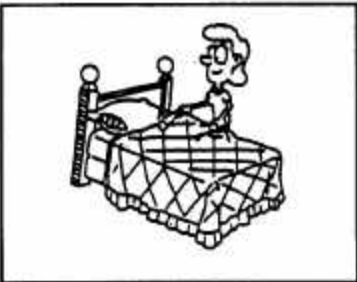
Associe la phrase qui correspond à l'image.



Marie va au parc pour promener son garçon Maxime.



Marie a fait une tarte aux pommes pour dessert.

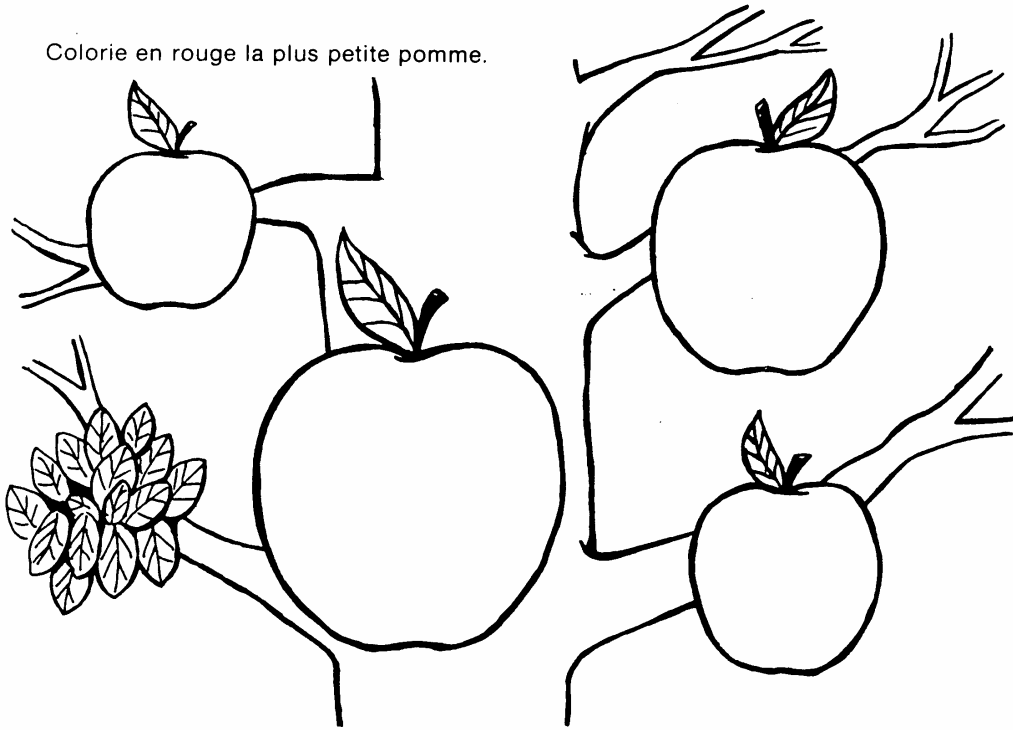


Marie fait l'épicerie.

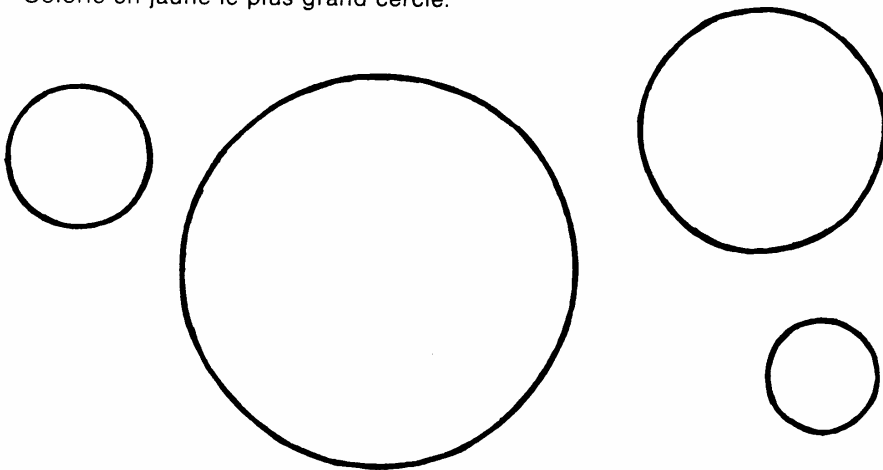


Marie fait le lit de sa fille Caroline.

Colorie en rouge la plus petite pomme.



Colorie en jaune le plus grand cercle.



# Je pense à quelque chose :

---

## lettres et sons initiaux

**Objectif** Consolider la correspondance son-lettre en position initiale dans le mot.

**Activité de référence** 7D : Je pense à quelque chose.

**Activité** Dites : « Nous allons maintenant jouer à un jeu qui s'appelle *Je pense à quelque chose*. Je vais écrire le mot auquel je pense. Je vais vous donner des indices, et vous devrez deviner mon mot. » Écrivez le mot de façon que vous puissiez le cacher durant le jeu et le dévoiler seulement quand il aura été deviné.

Ensuite, montrez aux enfants la lettre initiale du mot à deviner et nommez-la (dans ce jeu, les lettres initiales doivent faire partie de celles qui ont déjà été apprises). Après avoir présenté la lettre, demandez aux enfants quel en est le son : « Je pense à quelque chose dont le nom commence par la lettre s. Quel est le son de la lettre S ? / s-s-s /. Bien. Regardez autour de vous pour trouver quelque chose dont le nom commence par la lettre s. »

Chaque suggestion faite par les enfants doit être analysée par tous afin de s'assurer que le mot commence bel et bien par le bon son, faites en sorte que ce soit la classe qui en fasse l'observation. Quand les suggestions des enfants ne commencent pas par le bon son, faites en sorte que ce soit la classe qui en fasse l'observation. Par contre, les suggestions qui commencent par le bon phonème doivent être approuvées et écrites au tableau et les lettres initiales mises en évidence.

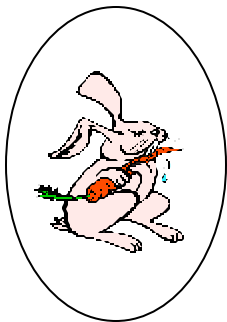
**Variante** Jouez avec des objets cachés en faisant appel à des indices comme : « Le mot secret commence par la lettre s, il s'agit d'un animal qui n'a

pas de pattes ni de fourrure », et ainsi de suite.

L8b

Référence : STANKÉ, Brigitte. *Conscience phonologique*, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2000, p. 85.

Fais un x sur les images qui riment avec lapin.



SONS

Forme un mot à partir de ces deux syllabes.





Inspiré du livre  
« *Au pays des gitans* »,  
de M. Leclerc

# L'écriture



## Les grands principes à respecter en écriture

L'écriture est d'abord et avant tout une construction de sens. En écriture, les grands principes permettront à l'enseignante, qui s'y réfère, de développer l'habileté à rédiger de courts textes chez les élèves qui éprouvent des difficultés. En grande partie, ces principes relèvent de la mise sur pied de certaines conditions facilitant l'apprentissage chez l'élève.

**(outil E1/Autoévaluation de l'enseignante)**

### ➤ **Faire écrire l'élève dans des contextes significatifs et valoriser ses productions**

Une activité d'écriture sera d'autant plus motivante si l'on saisit une situation de vie courante pour présenter un projet d'écriture. De cette façon, on peut utiliser chaque occasion pour exploiter différentes formes d'écriture. Par exemple, il peut s'agir de l'anniversaire d'un proche, d'une invitation pour un spectacle, de l'élaboration de mini-livres à présenter aux parents, etc.

Afin de maximiser l'intérêt de l'élève envers ses productions, l'enseignante doit s'assurer que celles-ci auront une utilité. En ce sens, une exposition des productions de la classe, un envoi à un destinataire réel ou une lecture publique se voit l'un comme l'autre une manière de valoriser l'élève.

### ➤ **Déterminer les sujets qui intéressent l'élève**

Il est essentiel, afin de motiver l'élève à écrire, qu'il identifie les sujets qui le passionnent. Pour ce faire, on peut procéder à une entrevue avec l'élève ou lui administrer un questionnaire.

➤ **Inciter l'élève à être actif dans sa démarche d'apprentissage**

Il est important de responsabiliser l'élève face à ses apprentissages. L'enseignante doit amener l'élève à :

- Utiliser un aide-mémoire afin de faire les vérifications nécessaires (lieu, temps, solution, etc.).
- S'autoévaluer.
- Recourir à l'aide d'un pair (profiter de la compétence d'un autre élève).
- Suivre la démarche d'écriture du matériel utilisé en classe.
- Échanger sur ses stratégies avec ses pairs.

## Profils de scripteurs en difficulté de lecture ou d'écriture et pistes d'intervention

### Le scripteur qui éprouve de la difficulté à structurer ses écrits

C'est l'élève qui produit des textes désorganisés. Il peut, par exemple, tellement fournir de détails sur un personnage ou un évènement qu'il se perd et n'aboutit pas à l'essentiel de son histoire.

#### Interventions suggérées :

- À partir de textes, lui faire prendre conscience des structures existantes.
- Lui présenter des textes sans structure et lui demander de trouver les erreurs et de les structurer adéquatement.
- Vérifier la structure de ses idées à l'oral avant de les mettre à l'écrit. On peut le faire à partir de questions : où, quand, comment, qui et quoi.
- Fournir un cadre de rédaction (**outil E 2/graphiques**).
- Demander à l'élève de raconter son histoire à un pair. Ce dernier doit s'assurer que les éléments importants sont présents .
- Partir d'images d'histoires séquentielles pour structurer ses idées (**outil E3/Histoire séquentielle**).
- Utiliser des boîtes pour structurer les idées de l'élève (**outil E4/Raconte ta propre histoire**).
- Travailler à l'oral des formes d'histoires déformées (**outil E5/Une bonne histoire**).
- Compléter des textes où certains éléments sont manquants.

## Le scripteur qui éprouve de la difficulté à structurer ses écrits

- L'enseignante modélise les stratégies de rédaction.
- La classe compose un texte collectif en suivant une structure.
- En groupe, en dyade ou individuellement, on corrige la structure erronée d'un texte.
- Demander à l'élève de vérifier les incohérences d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte en réalisant une lecture à voix haute.
- À partir de l'introduction, déduire la suite d'un texte (l'intrigue, les solutions, le problème, etc.).
- Inventer la fin d'une histoire et la comparer avec celle déjà existante.
- Enseigner à l'élève à se faire un plan.
- Apprendre à l'élève à éliminer le superflu en l'aidant à se référer à son plan.
- Lorsque l'élève se perd dans les détails, le faire revenir à la roue des questions (Où ?, Quand ?, Comment ?, etc.).
- Restreindre le nombre de mots ou de phrases que l'élève doit produire.
- Diviser la composition en plusieurs étapes (introduction, développement et conclusion) et exprimer des exigences et des attentes précises pour chacune d'entre elles.
- Présenter les images d'une bande dessinée comme cadre de rédaction.
- Partir d'un dessin pour structurer le texte.

## Le scripteur qui n'a pas d'idées

C'est l'élève qui manque de confiance en ses idées, qui n'a pas d'images dans sa tête, qui met des barrières à sa créativité. Il peut, en situation d'écriture, perdre son temps, laisser sa page blanche et facilement se laisser distraire.

### Interventions suggérées :

- Présenter des sujets significatifs à l'élève.
- Présenter une situation réelle de production.
- La boîte à idées (**outil E6/La boîte à idées**).
- Partir d'une illustration, d'une affiche remplie de détails et faire verbaliser l'élève sur des mots qui la décrivent ... (**outil E7/Que vois-tu?**).
- Travailler à partir d'histoires séquentielles.
- Créer une situation où l'élève a plusieurs choix de production.
- Amorcer l'histoire et inciter l'élève à la poursuivre en le guidant par des questions (où, quand, quoi, comment) (**outil E8/Maintenant j'écris**).
- Construire une banque d'idées avec le groupe et inviter l'élève à s'y référer pour sa rédaction.
- Inviter l'élève à raconter son histoire à l'aide d'une marionnette avant de la rédiger.
- Fournir des mots clés qui serviront de points de départ à la rédaction.
- Présenter des histoires collectives écrites (**outil E9/Les histoires collectives écrites**).
- Compléter des histoires.
- Modifier la fin d'une histoire populaire (Le petit Chaperon rouge).
- Jouer à faire comme si... (**outil E10/Faire comme si...**).
- Jouer aux conséquences (**outil E11/Le jeu des conséquences**).
- Raconter une histoire sous la forme d'un rêve.

## Le scripteur qui n'a pas d'idées

- Proposer des exercices de visualisation aux élèves.
- Activer les idées en dyade.
- Proposer un plan à l'élève.
- Faire écrire l'élève sur une situation qu'il vient de vivre ou une réalisation qu'il a accomplie (visite, exposition, production artistique, confection, lecture, etc.).
- L'élève enregistre son histoire ou la dessine. Ensuite, il la transcrit ou écrit des phrases pour décrire ses dessins.
- Dégager les connaissances antérieures de l'élève sur le sujet.
- Faire part du sujet de la composition quelques jours avant pour lui permettre de se préparer.
- Fournir un cadre ou un organisateur d'idées à l'élève.
- Fournir une liste de mots qui serviront de point de départ pour rédiger.
- Encourager, valoriser les plus petites réussites.
- Encourager le travail en coopération, en projet.
- Multiplier les situations de lecteur.

## Le scripteur qui ne révise pas son texte

C'est l'élève qui écrit d'un seul jet, qui ne se questionne pas sur la pertinence de ses idées et la précision de son orthographe. Il remet son texte tel quel sans y apporter d'ajustements.

### Interventions suggérées :

- Remplir la grille des étapes du projet d'écriture (préparation, brouillon, révision, correction et publication). (*outil E12/J'ai écrit...*)
- Demander à l'élève d'inscrire des marques de correction sur son brouillon.
- Demander à l'élève de s'autoévaluer .
- Amener les élèves à se corriger en dyade.
- Fournir des objectifs de correction précis à l'élève.
- Modéliser la façon de se corriger.

## Le scripteur qui ne met ni point ni majuscule

C'est l'élève qui commence une phrase et qui ne la termine pas. Il peut composer un paragraphe sans mettre le moindre point ni la moindre majuscule.

### Interventions suggérées :

- Faire une lecture sans arrêter aux points et questionner l'élève.
- Demander à l'élève d'encadrer chacune des phrases d'un paragraphe qu'il écrit.
- Fournir un texte sans point à l'élève et lui demander de le séparer en phrases.
- Expliquer le sens de la phrase.
- À partir d'une banque de mots (sujet, verbe, complément) l'élève doit construire une phrase et la terminer par un point.

## Le scripteur qui utilise toujours les mêmes mots

- remplacer.
- Fournir des listes de mots selon des thèmes.
- Construire une boîte de mots nouveaux (*outil E13/Serpent*).
- Partir d'un mot et ressortir tout ce à quoi il lui fait penser.
- Jouer à embellir la phrase.
- S'amuser à trouver des synonymes (*outil E14/D'autres mots qui veulent dire ...*).
- Partir d'un objet qui comporte plusieurs parties et demander aux élèves d'en nommer une. S'il ne peut le faire, il est éliminé.
- À l'oral, l'élève expose une devinette à un autre qui doit trouver le mot en question.
- Lui demander de catégoriser.

## L'élève qui fait beaucoup de fautes

C'est l'élève qui éprouve des difficultés à orthographier les mots et à appliquer de simples règles apprises.

- Enseigner des **stratégies d'apprentissage** des mots de vocabulaire à l'élève (*outil E15/Stratégies*).
- Faire des jeux de mémorisation.
- Faire observer l'application de règles dans un texte.
- Transformer une phrase (féminin, singulier, pluriel, masculin).
- Enseigner le comment faire.

## Le scripteur qui utilise toujours les mêmes mots

- Lorsque l'élève lit des phrases qu'il aime, il les consigne et les réutilise dans une future rédaction.
- Augmenter la quantité d'écrits traités en classe.
- Jouer à changer le verbe dans une phrase sans en changer le sens.
- Souligner les répétitions et demander à l'élève de les corriger.
- Relire son texte à haute voix. Cela permet à l'élève d'identifier des répétitions qu'il n'aurait pu cibler par une lecture silencieuse.
- Jouer à Tabou.
- Jouer à « Scatergories ».
- Présenter divers jeux qui encouragent l'expression spontanée (suite de mots).
- Jouer à amplifier des objectifs (gros, énorme, immense).
- Jouer au dictionnaire.
- Enseigner l'utilisation du dictionnaire des synonymes.
- Enrichir le vocabulaire à l'oral en présentant des mises en situation.
- Faire des schémas de mots au tableau.
- Demander aux élèves d'apporter des objets en classe et leur faire ressortir des mots se rapportant aux objets. L'activité peut se faire en groupe (tableau) ou dans un cahier où l'image de l'objet aura été insérée au centre de la page.

## L'élève qui fait beaucoup de fautes

- Coller des étiquettes de référence des règles sur le bureau de l'élève.
- L'élève se crée un dictionnaire personnel des mots qu'il trouve difficiles.
- Amener l'élève à développer des trucs mnémotechniques. Cette activité peut se faire en groupe ou en dyade. Il peut être très enrichissant de permettre aux élèves de partager leurs trucs entre eux.
- Corriger des phrases qui comportent des erreurs.
- Augmenter la quantité d'écrits traités en classe.
- Faire des corrections guidées.
- Enseigner à utiliser les outils de référence.
- Pour l'apprentissage des mots de vocabulaire, séparer les mots en syllabe au moyen de traits obliques.
- Placer les mots à apprendre en ordre alphabétique.
- Faire composer des phrases avec les mots de vocabulaire.
- L'élève donne une dictée de mots à ses parents et il la corrige.
- Développer l'imagerie mentale.
- Surligner les difficultés phonétiques du mot.
- Épeler les mots en chantant, en imitant des animaux.
- Dessiner et imager les mots lorsque c'est possible.
- Faire transcrire les mots à apprendre à l'ordinateur.
- Offrir un pictogramme du mot à apprendre à l'élève.
- Demander à l'élève de nous expliquer sa méthode d'étude des mots de vocabulaire. La corriger au besoin ou lui suggérer différents moyens pouvant lui être utiles.
- Jouer au Tic-tac-toc des mots. Chacun leur tour, en équipe de deux, les élèves se dictent des mots ayant fait l'objet d'un apprentissage précédent. Lorsqu'ils réussissent à orthographier le mot correctement cela compte pour une marque (X ou O). Dans le cas contraire, on passe à l'autre et ainsi de suite jusqu'au moment d'un Tic-tac-toc.



# Les outils



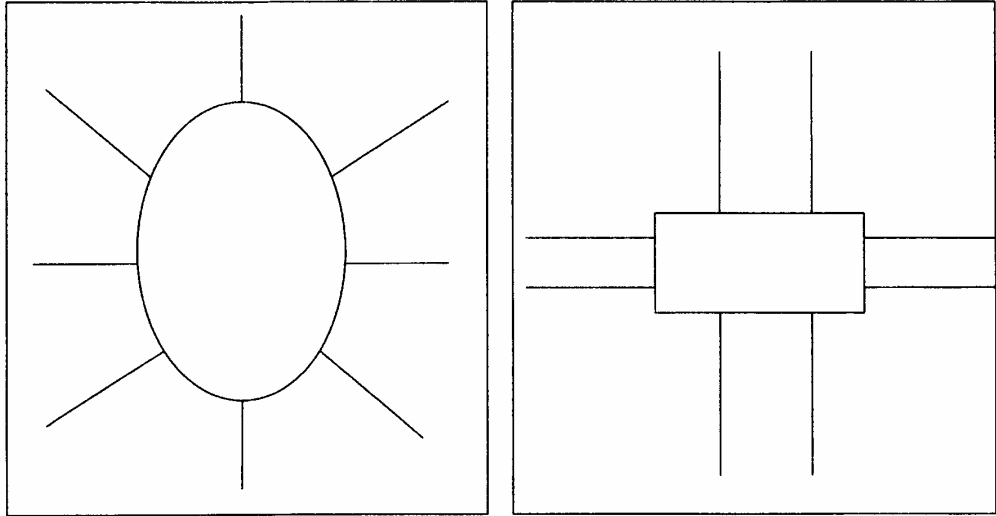


## Autoévaluation de l'enseignante

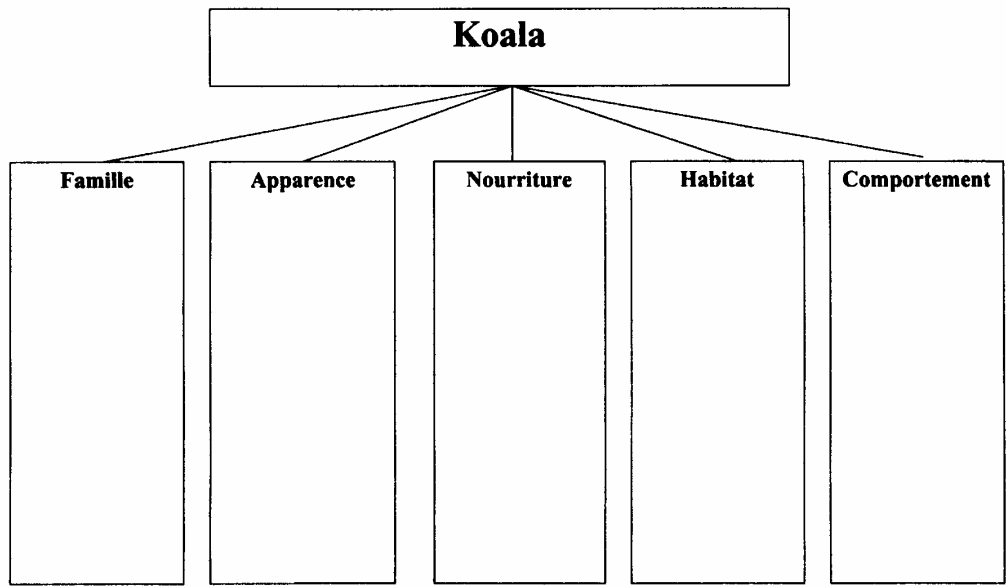
Cochez les affirmations qui correspondent à ce que vous faites pour aider l'élève qui connaît des difficultés en écriture.

	Oui	Non
1. Je m'assure de proposer des situations d'écriture où l'élève a un destinataire réel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je choisis des tâches d'écriture qui sont en relation avec le vécu de l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je m'assure que l'élève a plusieurs choix de situations d'écriture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je fournis à l'élève des outils appropriés (aide-mémoire, grille d'autoévaluation, boîte à idées, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'engage les parents dans le processus d'apprentissage en les informant des activités d'écriture en cours et en les renseignant sur la façon dont ils peuvent aider leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Durant le travail d'équipe, je favorise l'intégration des élèves connaissant des difficultés en m'assurant qu'ils puissent jouer un rôle actif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je m'assure que l'élève qui éprouve des difficultés à écrire bénéficie des ressources nécessaires dans les différentes matières en lui fournissant, par exemple, des photocopies, des notes de cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je m'assure que les différents intervenants coordonnent leurs actions; par exemple, la personne qui enseigne l'anglais connaît les difficultés de mon élève et sait comment intervenir; celle qui s'occupe des élèves en difficulté est renseignée sur les thèmes travaillés en classe et sur les préoccupations que suscite l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Lorsque je dois m'absenter, je laisse une note à la personne suppléante pour lui demander de ne pas défavoriser l'élève en difficulté dans les exercices d'écriture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je rencontre régulièrement l'enseignante responsable des élèves en difficulté ainsi que les autres intervenants de mon école pour faire le point sur la situation des élèves en difficulté de ma classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

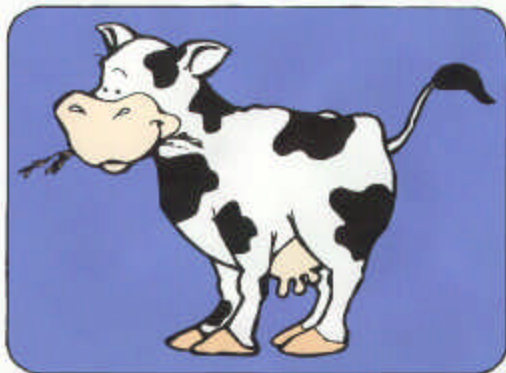
**Graphiques d'un texte de type descriptif**



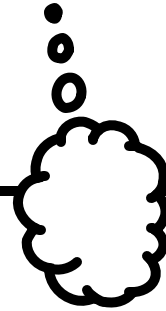
**Graphique d'un texte de type descriptif**



# Histoire séquentielle



Raconte ta propre histoire



Il était une fois

---

---

---

Tout à coup

---

---

---

Finalement

---

---

---

# Une bonne histoire

## Qu'est-ce qu'une bonne histoire ?

Il est difficile de faire comprendre ce qu'est une bonne histoire. Une façon d'y arriver, c'est de procéder par un exemple contraire. Dire aux enfants: « Je vais vous raconter une histoire. »

« Il était une fois un garçon qui avait un chien. Un jour, il décide d'aller promener son chien. Après lui avoir mis sa laisse, il sort de chez lui et se dirige vers le parc. Il fait le tour du parc, puis il revient à la maison. Il enlève la laisse de son chien, puis il s'installe pour regarder la télévision. »

« Ça y est, mon histoire est finie. »

Quoi ? C'est tout ? s'écrieront les enfants très déçus. Ce n'est pas une histoire, ça!

On peut alors discuter de ce qu'on entend par « une bonne histoire ».

D'abord, qu'est-ce qui manque dans l'histoire qu'on vient de raconter ?

- L'idée de départ n'est ni originale ni dynamique.
- On ne dit rien des personnages, des lieux, des circonstances. (Comment s'appelle le garçon ? le chien ? En quelle saison sommes-nous ? Etc.)
- Il ne se passe rien.
- La fin est prévisible et banale.

On peut maintenant discuter de ce qu'est « une vraie bonne histoire ».

## Les ingrédients

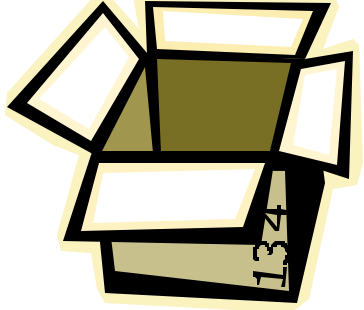
Je ne vais pas vous donner la recette d'une bonne histoire parce que cette recette n'existe pas. Plus encore, je dirais que si cette recette existait, il faudrait s'efforcer de la modifier sinon toutes les histoires se ressembleraient. Mais on peut tout de même proposer les ingrédients qu'on doit retrouver dans toute bonne histoire.

1. Une idée de départ originale et dynamique;
2. Des personnages bien campés, des circonstances et des lieux bien décrits;
3. Des rebondissements, c'est-à-dire des aventures, des surprises;
4. Une fin satisfaisante, pas trop prévisible.

Ceci dit, il s'agit de choisir et de doser ces éléments.

E6

Référence : MAIOP, Henriette, *La boîte à idées*, Graficor, Montréal, 1992, p. 78.



La boîte à idées

1. Tu prends une boîte.
2. Tu penses à une histoire.
3. Tu dessines le personnage principal sur le devant de la boîte.
4. Tu dessines l'intrigue (le problème) de ton histoire au dos de la boîte.
5. Tu dessines la solution (comment le problème a été réglé) sur le fond de la boîte.
6. Tu dessines les personnages secondaires sur les côtés de la boîte.
7. Tu places à l'intérieur de la boîte quelques objets représentant les éléments importants de ton histoire.

E7

Que vois-tu ?





Maintenant, j'écris.



Imagine que tu aperçois un alligator dans la cuisine à 2 h 30 du matin, comme cette pauvre Mélanie. Elle s'est réveillée en sursaut grâce aux cris de son perroquet. Le long saurien a fait tomber la moustiquaire de la porte et cherche à rejoindre les deux petits caniches qui aboient furieusement.

Imagine la suite de l'histoire.

**Voici des questions qui peuvent t'aider.**

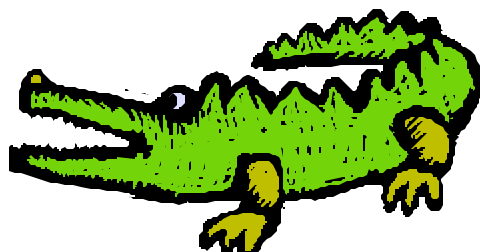
Que va-t-il se passer ?

Mélanie réussira-t-elle à s'en sortir ?

Qu'arrivera-t-il aux deux chiens ?

Que fera-t-on de l'alligator ?

Comment réagirais-tu si tu étais à la place de Mélanie ?



## LES HISTOIRES COLLECTIVES ÉCRITES

**C**hacun prend un papier et un crayon. À partir d'une idée fournie par le meneur de jeu, chacun écrit une phrase pour faire avancer l'histoire, puis passe le papier à son voisin qui y ajoute une phrase. Les papiers circulent jusqu'à ce que toutes les histoires aient été complétées. (Mêmes règles du jeu que pour les histoires collectives orales.)

# FAIRE COMME SI ...

Pour regarder autour de soi d'une autre façon, on peut faire semblant, « faire comme si ... ». Quand on a bien joué à « faire comme si ... », on est en général tout prêt à inventer une histoire ou un poème à partir de l'une ou l'autre des idées surgies durant cet exercice.

## COMMENT PROCÉDER

- D'abord, proposer quelques idées pour « faire comme si ... »
  - Σ Qu'arriverait-il si ... la chaise sur laquelle on est assis devenait une chaise volante ?
  
- Pousser cette idée par des questions.
  - Σ Où irait-on en chaise volante ? (Loin de l'école, en Floride, en France, autour du monde, sur la Lune ...)  
Pourquoi ? (Pour voir le monde, pour visiter ses grands-parents, pour explorer ...)  
Comment conduirait-on la chaise volante ? (Avec un volant, par la pensée, avec une voile, par ordinateur ...)  
Si tout le monde possédait une chaise volante, comment contrôlerait-on le trafic ? (Par des feux de circulation sur les nuages, des policiers en chaise volante ...).

Voici d'autres idées pour « faire comme si ... » : Qu'arriverait-il si ...

- on était petit comme une souris ?
- on était grand comme un géant ?
- il existait une potion pour rendre invisible ?
- il n'y avait plus d'électricité ?
- on pouvait comprendre le langage des animaux ?
- l'argent poussait sur les arbres ?
- un enfant devenait Premier ministre ?
- les personnages qui sont dans les livres en sortaient ?
- on était en verre ?
- les maisons étaient en verre ?
- on pouvait réinventer l'école
- tout ce qu'on touche se changeait en chocolat ?

Le mieux, c'est de suggérer d'abord deux ou trois idées pour « faire comme si .... ». Après les avoir développées, on demande aux enfants d'en trouver d'autres.

E11

---

Référence : MAJOR, Henriette, *La boîte à idées*, Graficor, Montréal, 1992, p. 54.

# LE JEU DES CONSÉQUENCES

## COMMENT PROCÉDER

Ce jeu se joue en équipes.

- **Sur une feuille, chacun décrit une situation problème.**

- Σ
  - Julie a renversé de la sauce sur sa robe neuve.
  - En jouant à la balle, Joseph a cassé une vitre chez le voisin.
  - En lavant son chien, Carmela a mis la salle de bains sens dessus dessous.
  - Etc.

- **Chacun passe sa feuille à son voisin, qui doit écrire une conséquence à la situation décrite.**

- Σ
  - Julie a renversé de la sauce sur sa robe neuve. Elle a trouvé ça joli.

- **Chacun passe de nouveau la feuille à son voisin, qui doit écrire une deuxième conséquence.**

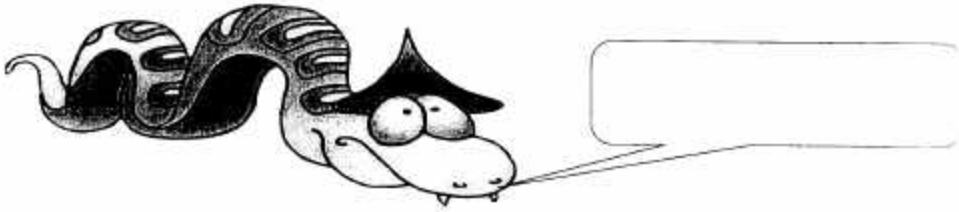
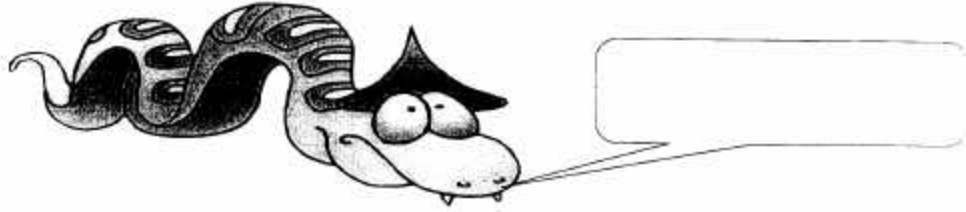
- Σ
  - Julie a renversé de la sauce sur sa robe neuve. Elle a trouvé ça joli. Elle a décidé d'ajouter d'autres taches.

On continue ainsi jusqu'à ce que chacun ait récupéré sa feuille initiale. On peut alors s'amuser à lire à haute voix la description des problèmes et de leurs conséquences.

## J'ai écrit : Est-ce que ...



- |   | Oui                      | Non                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. J'ai trouvé un destinataire.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Il s'agit de : _____  |                          |                          |
| 2. J'ai fait un plan ou un soleil.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. J'ai rédigé un brouillon.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. J'ai laissé des marques de ces modifications.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. J'ai mis mon texte au propre.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. J'ai consulté un camarade de classe pour vérifier mon texte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Il s'agit de : _____  |                          |                          |



Nom : \_\_\_\_\_

### D'autres mots qui veulent dire ...

➤ Grand

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

➤ Gros

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

➤ Gentil

1. \_\_\_\_\_

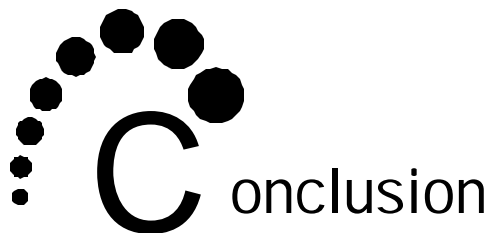
2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

		
Je regarde le mot à apprendre	Je dis les lettres, les syllabes et le mot	Je regarde à nouveau le mot à apprendre
		
Je me parle de ce mot dans ma tête	Je photographie les lettres du mot	Je retrouve dans ma tête les lettres du mot
		
J'écris les lettres du mot que je vois dans ma tête	Je compare ce que j'ai écrit avec le mot de mon cahier	Je prends une décision
		
Le mot que j'ai écrit est pareil à celui de mon cahier	Le mot que j'ai écrit n'est pas pareil à celui de mon cahier	retour à carte Qu'est-ce que je peux faire de différent ?



Conclusion



Le but de ce document est de suggérer certaines interventions à ceux et celles qui oeuvrent auprès des élèves à risque. Il offre une référence additionnelle dans le domaine. Nous espérons avoir répondu à vos attentes en ce sens et nous serons très heureuses de voir à l'évolution de ce document en y ajoutant toutes suggestions provenant du milieu scolaire.

Notre rôle ne s'arrêtant pas qu'à offrir cette sensibilisation, nous souhaitons que vous n'hésitez pas à nous interpeller en cas de besoins. En effet, nous sommes disponibles à répondre à toutes demandes concernant : un soutien dans l'organisation des services adaptés, une aide dans l'établissement et la réalisation du plan d'intervention, un support pédagogique et éducatif lors de la conception et de la réalisation de projets particuliers, une formation ou un perfectionnement selon vos besoins et en fonction de votre réalité scolaire, une question ponctuelle et un besoin en documentation. Rappelons que toute demande doit concerner le domaine des difficultés d'apprentissage, des troubles du langage et de la déficience auditive.

À notre grand plaisir!

Marie-Eve Dufour  
Personne-ressource pour les élèves  
en difficulté d'apprentissage

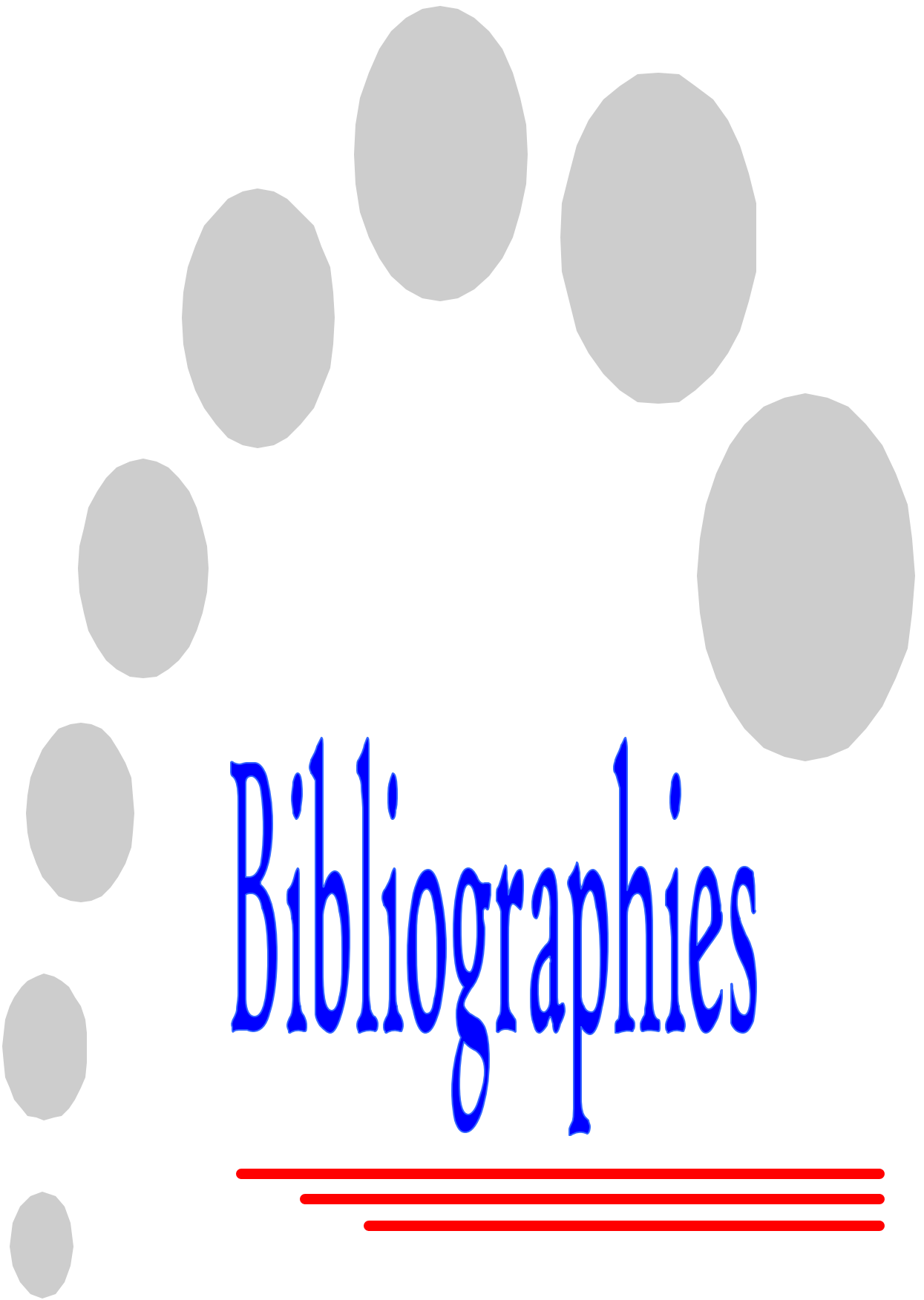
Commission scolaire du Littoral  
789, rue Beaulieu  
Sept-Iles QC G4R 1P8

Tél. : (418) 962-5558  
Télec. : (418) 968-2942  
Courriel : mdufour@cSDLittoral.qc.ca

Chantal-Andrée Richard  
Personne-ressource en trouble  
du langage et en déficience auditive

Commission scolaire de l'Estuaire  
16, 5<sup>e</sup> Avenue, C.P. 190  
Forestville QC G0T 1E0

Tél. : (418) 587-2235  
Télec. : (418) 587-6007  
Courriel : chantal.andree.richard@csesturaire.qc.ca



# Bibliographies



# Bibliographie des livres

MAJOR, Henriette. *La boîte à idées*, Éditions Graficor, 1992.

Ce livre de 127 pages est composé d'une multitude de suggestions d'activités pour stimuler la relativité à l'oral et à l'écrit. Que ce soit pour explorer le vocabulaire, les adjectifs, les lieux, les objets, les personnages, les idées, inventer une histoire ou encore un poème, vous trouverez de quoi briser votre routine.

DIONNE, Jean-J., GIASSON, Jocelyne, ROYER, Égide, SAINT-LAURENT, Lise, SIMARD, Claude et collaborateurs. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, 1995.

Ce livre de 299 pages est l'outil indispensable pour les enseignants souhaitant établir une collaboration avec l'orthopédagogue de l'école, dans le but d'aider l'élève en difficulté. Effectivement, ce livre propose de nouvelles perspectives concernant l'aide à apporter aux élèves en difficulté ainsi que des pistes et des outils concrets d'intervention.

GIASSON, Jocelyne, THÉRIAULT, Jacqueline. *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983.

Ce livre de 375 pages présente les processus de lecture d'un point de vue théorique et pratique. Les auteures sont persuadées que l'enseignement de la lecture doit être basé sur une bonne compréhension des processus en lecture aussi bien pour le lecteur débutant que pour l'enfant du préscolaire.

VAN GRUNDERBEEK, Nicole. *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, 1994.

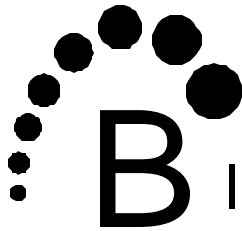
Ce livre de 159 pages s'adresse aux orthopédagogues, aux enseignants oeuvrant auprès des élèves en difficulté. On propose des interventions intéressantes spécifiques aux types de difficultés que rencontre l'élève.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, 1990.

Ce livre de 255 pages est destiné aux intervenants préoccupés par les problèmes de compréhension en lecture. Madame Giasson présente des interventions spécifiques touchant les processus en lecture qui joue un rôle primordial dans la compréhension en lecture.

LECLERC, Martine. *Au pays des gitans*, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2001

Ce livre est utile et pratique pour tout enseignant qui intègre un élève en difficulté dans sa classe. Il nous informe sur les différentes difficultés que les élèves rencontrent et nous propose, par l'appui d'outils concrets, des manières d'intervenir pour favoriser la réussite du jeune.



# Bibliographie du matériel

Éditions Scolartek

Colette Baillargeon

## 1- La chasse aux fautes 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>

Voilà une façon amusante de réviser les règles du masculin-féminin, du singulier-pluriel, des accords de verbes, des homophones et autres, pour chacun des degrés.

## 2- Animologie-III

Chantale Bourgie

Animologie-3 est un jeu de défis mathématiques, destiné à travailler la logique et la compréhension chez l'enfant. On y retrouve divers types de phrases dont : la phrase simple, la phrase avec des concepts, la phrase négative, la phrase avec déplacement simple ou complexe, la phrase avec un nombre restreint d'indices, la phrase avec des concepts de position.

## 3- J'apprivoise les sons

Claire Lespérance

Ce manuel a été créé dans le but de stimuler les enfants à identifier un son vedette à travers une série de dessins. Idéal pour développer la conscience phonologique de base.

## 4- Colorie-textes

Claire Lespérance

Avec Colorie-textes-I I les enfants font la lecture d'un petit texte (75 à 125 mots) accompagné d'une illustration incomplète. Après leur lecture, ils colorient et achèvent l'illustration selon des consignes claires. Ces exercices allient le dessin à la lecture et à la compréhension de texte.

## Les éditions La Chenelière

### 1- Conscience phonologique

Cet ouvrage propose une foule d'activités et de jeux amusants faciles à adapter. Il constitue le complément idéal des programmes préparatoires à l'apprentissage de la lecture. Les enseignants peuvent organiser ces activités intéressantes dans n'importe quel type de classe.

ADAMS ET COLL., Marilyn Jager (adaptation française de Brigitte Stanké), *Conscience phonologique*, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 198 pages.

### 2- Attention, j'écoute

Cet ouvrage présente des activités conçues pour développer le traitement, l'intégration et la compréhension de l'information auditivo-verbale chez les jeunes apprenants. Il intéressera les enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire, les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques et les directions d'école.

DeGAETANO, Jean Gilliam (adaptation française de Brigitte Stanké), *Attention, j'écoute*, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 112 pages.

### 3- Une phrase à la fois

Cet ouvrage favorise le développement de l'expression verbale chez les jeunes apprenants. Les activités de construction de phrases de complexité variable encouragent entre autres l'utilisation de termes spatiaux, d'adjectifs possessifs, de compléments de temps et de conjonctions. Il répond aux besoins des orthopédagogues, des orthophonistes, des soutiens linguistiques et des enseignants qui oeuvrent auprès d'enfants présentant des difficultés d'expression verbale.

STANKÉ, Brigitte et Odile TARDIEU, *Une phrase à la fois*, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 128 pages.

### 4- Pour apprendre à mieux penser

L'auteur explique en termes concrets comment accompagner l'élève dans ses démarches d'apprentissage en tenant compte de ses préférences sensorielles, de son style d'apprentissage et de ses compétences cognitives. Pour *Apprendre à mieux penser* est offert avec un cd-rom qui contient toutes les affiches du livre en couleurs, maintes suggestions de sites Web à visiter ainsi que des textes complémentaires pour les enseignants et pour les parents.

GAGNÉ, Pierre-Paul. *Pour apprendre à mieux penser*, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 286 pages.

## 5- Le plan de rééducation individualisé (PRI)

Enfin des moyens préventifs concrets qui permettent de pallier le redoublement. Cet ouvrage présente des outils pratiques à l'usage des orthopédagogues, des enseignantes et enseignants, des conseillers pédagogiques, des parents, des professeurs universitaires et des étudiants et étudiantes.

LEBLANC, Jacinthe. *Le plan de rééducation individualisé (PRI)*, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 144 pages.

## Commission scolaire de Beauport

### 1- Les aventures de Méninge

Claire Sarrazin  
Marc Chouinard

Ce livre de lecture est conçu pour les enseignants du préscolaire dans le but de développer la conscience phonologique et syllabique. Il comprend un livre de lecture et une banque d'activités.

Éditions Clementoni

---

---

Service régional Côte-Nord

Septembre 2001

1- Trouver, c'est gagner! Un défi lancé à l'alphabet 7 ans et +

Petits jeux pour développer le vocabulaire et la catégorisation.

Les éditions l'Envolée

1- Bingo des animaux Thérèse Daigneault

Ces bingos sont conçus pour enrichir le vocabulaire, développer l'écoute et le sens de l'observation et favoriser l'expression orale.

2- Ça ne rime pas! Thérèse Daigneault

Avec ce jeu, l'élève doit placer une petite carte (feu d'artifice) sous les images qui ne riment pas avec celle qui se trouve au début. Ce jeu permet de développer la conscience phonologique chez l'élève.

3- Ça commence par ... Thérèse Daigneault

Il faut, par ce jeu, reconnaître, à l'oral, un phonème placé en début de mot. L'élève pourra ainsi développer sa conscience phonologique.



# Annexes

## LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

	3 - 4 ANS	4 - 5 ANS	5 - 6 ANS
<b>Langage expressif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enfant s'exprime avec un langage de 75 à 90 % intelligible.</li> <li>• Plusieurs mots sont incorrects et il n'en connaît pas toujours le sens.</li> <li>• Utilise des phrases simples pouvant aller de (3 à 5 mots).</li> <li>• Répète souvent les mêmes mots.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilise à l'occasion un langage enfantin.</li> <li>• Commence à utiliser des phrases plus longues et plus variées.</li> <li>• Trouve des mots qui riment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilise un langage enfantin seulement lorsqu'il ou elle est malade, frustré (e) ou veut de l'attention.</li> <li>• S'exprime avec assez de facilité, ce qui lui donne de l'indépendance et de la satisfaction.</li> </ul>
<b>Communications de données personnelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dit son nom, son âge, son sexe.</li> <li>• Connaît le nom des membres de sa famille (père - mère - frère - soeur).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dit sa date de naissance (le jour et le mois).</li> <li>• Dit son adresse et son numéro de téléphone.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaît son adresse complète et son numéro de téléphone.</li> <li>• Démontre de la confiance en parlant avec ses pairs et les adultes.</li> </ul>
<b>Communication en général</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parle d'objets et d'événements de son vécu.</li> <li>• Exprime ses besoins et ses émotions immédiats.</li> <li>• Raconte une histoire en omettant plusieurs faits, croyant que l'auditeur les connaît déjà.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salue et répond à des salutations verbales.</li> <li>• Remercie en retour d'un compliment ou d'un service.</li> <li>• Participe à une conversation sans la monopoliser.</li> <li>• Répond au téléphone et appelle la personne requise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilise le langage pour diriger, pour raconter, pour imaginer, pour raisonner, pour prédire, pour projeter.</li> <li>• Répond au téléphone, prend un message simple et le transmet.</li> <li>• Livre verbalement un message en deux parties. Ex. : *Maman demande que tu ramasses le courrier et que tu viennes dîner+.</li> </ul>

## LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

	3 - 4 ANS	4 - 5 ANS	5 - 6 ANS
<b>Mémoire des phrases</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilise les pronoms (toi - moi) des pluriels et des adjectifs.</li> <li>• Utilise le passé composé.</li> <li>• Place un article devant le nom.</li> <li>• Pose beaucoup de questions avec * Pourquoi+.</li> <li>• Utilise des tournures négatives autres que « non +.</li> <li>• Utilise des nouveaux mots interrogatifs * quel+ * quand+ * comment+.</li> <li>• Utilise - le pronom personnel * elle+; - des prépositions de lieu : * à, dans, aux+.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définit un mot en terme de son usage.</li> <li>• Emploie le conditionnel présent (pourrais).</li> <li>• Interroge à propos des personnes et des choses.</li> <li>• Raconte un événement avec un certain respect du déroulement.</li> <li>• Développe une variété d'habiletés langagières (l'expression - le débit, le volume, la précision).</li> <li>• Utilise : - les articles indéfinis - les pronoms possessifs (le mien, le tien).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définit des mots simples.</li> <li>• Pose beaucoup de questions avec * Comment+ et * Pourquoi+.</li> <li>• Emploi * hier+, * demain+ et * aujourd'hui+ au bon moment.</li> <li>• Emploi certains pluriels irréguliers (cheval - oeuf).</li> <li>• Demande la signification des mots.</li> <li>• Raconte des événements avec un respect du déroulement et de la conclusion. Ex. : Raconte une expérience comportant 3 ou 4 étapes.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peut répéter une phrase.</li> <li>• Répète 4 lignes de mémoire (comptines courtes).</li> <li>• Connaît quelques chansons.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peut répéter une suite de 5 éléments Ex. : 5 frappements de mains.</li> <li>• Peut reconnaître les sons.</li> <li>• Connaît quelques chansons.</li> </ul>	

## LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

	3 - 4 ANS	4 - 5 ANS	5 - 6 ANS
<b>Phonétique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le groupe consonantique est en voie d'acquisition : a généralement acquis les *p, b, m,+ en position initiale et *p, b, m, n+ en position</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A généralement acquis les : *g, t, d, n, c, k+ en position initiale et les *t, d, k, g+ en position finale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A généralement acquis les phonèmes f, (ph), v, l, s, z, r, j, ch.</li> </ul>

<b>Langage réceptif</b>	<p><i>finale.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le *t+ est généralement acquis dans des mots simples comme *carotte+.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les sons doubles et les consonnes (l, r, s, z, ch, j) peuvent être encore difficiles.</li> <li>• Maîtrise progressivement des mots longs, complexes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Émet encore certaines maladroites d'articulation.</li> </ul> <p><b>N.B. :</b> <b>Certaines consonnes comme le f, s, ch, v, z, j, l et r peuvent ne pas être correctement coarticulées avant 7 ans sans qu'il y ait trouble d'articulation.</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A un langage réceptif qui devance de beaucoup son langage expressif.</li> <li>• Peut suivre une directive simple comme: (Apporte-moi le/la ..., ... devant, ou : lève ta main, encercle, ne bouge pas, ferme la porte...).</li> <li>• Peut reconnaître des mots qui riment.</li> <li>• Aime écouter des histoires.</li> <li>• Peut être attentif pendant 5 minutes lorsqu'on lui raconte une histoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A un langage réceptif qui devance de beaucoup son langage expressif.</li> <li>• Peut suivre des directives qui comprennent trois ou quatre consignes.</li> <li>• Comprend la question ex. : Comment es-tu venu ? *ou+ Où est ton papa ?</li> <li>• Prend conscience du vocabulaire qui a rapport avec son environnement (le nom des couleurs, les prépositions (...derrière..., ... en dessous de ...) etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'intéresse à écouter et à partager ses idées avec les autres lors d'une conversation ou d'une discussion.</li> <li>• Écoute avec intérêt la radio, les disques, les films, la télévision et autres.</li> <li>• Cherche habituellement plus de renseignements auprès des adultes et des autres enfants.</li> <li>• Peut suivre une série complexe de directives. Ex. : *Prends le livre, mets-le sur la table et apporte-moi une pomme+.</li> </ul>

## GRILLE D'OBSERVATION DU LANGAGE

Nom de l'enfant: \_\_\_\_\_ Nom de la mère: \_\_\_\_\_ ? (Jour) \_\_\_\_\_ (Soir) \_\_\_\_\_

Date de naissance: \_\_\_\_\_ École: \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_ Nom de la personne qui réfère: \_\_\_\_\_

NIVEAU	OBSERVATIONS	OUI	NON	PARFOIS	REMARQUES
<b>1. Compréhension du langage</b> . L'enfant éprouve de la difficulté lorsque les consignes sont complexes ou lorsque la situation offre peu d'indices. . L'enfant regarde les autres avant d'exécuter une consigne. . L'enfant est souvent distrait.	. L'enfant exécute une consigne simple. . L'enfant exécute une consigne de deux éléments ou plus. . L'enfant écoute attentivement en classe.				
<b>2. Contenu</b> . Malgré la stimulation reçue, l'enfant a un vocabulaire pauvre, utilise beaucoup les « choses », « affaires », cherche les mots ou se trompe de mots. . L'enfant a de la difficulté à raconter une histoire et à faire des descriptions. La structure du discours et le contenu sont confus.	. L'enfant identifie et étiquette des objets de son environnement . L'enfant présente un vocabulaire varié et précis (noms, verbes, adjectifs, adverbes). . L'enfant emploie un vocabulaire pertinent à ses émotions. . L'enfant enrichit son vocabulaire à partir de ses expériences vécues. . L'enfant parle des objets et les définit selon leur usage (descriptions, devinettes). . L'enfant est capable de raconter une histoire courte avec la structure globale de la narration (début – milieu – fin).				
NIVEAU	OBSERVATIONS	OUI	NON	PARFOIS	REMARQUES
<b>3. Forme</b> . L'enfant a de la difficulté à pro-	. L'enfant réalise les phonèmes (ch, j, r) et les conson-				

<p>duire les sons en parole continue.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Ses apprentissages demeurent lents malgré les indices et les efforts.</li> <li>. Difficulté à produire les mots plus longs (trois syllabes et plus).</li> <li>. L'enfant a de la difficulté à mettre en place les composantes de la phrase.</li> <li>. Il oublie les petits mots (articles, pronoms, etc.).</li> <li>. Il a de la difficulté avec le je et le tu.</li> <li>. Il met des verbes à l'infinitif.</li> <li>. Il ne formule que des phrases simples (sujet – verbe – complément).</li> </ul>	<p>nes doubles (br, tr, pl, ll ...) sans difficulté. Ces phonèmes sont souvent stabilisés pendant la maternelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. L'enfant dit correctement ce que représente l'image. L'important c'est l'émission du phonème et non l'identification de l'image.</li> <li>. L'enfant produit généralement de façon adéquate les mots longs et/ou complexes (Ex. : spectacles, porte).</li> <li>. L'enfant respecte le nombre de syllabes dans les mots (vitamine – tamine).</li> <li>. L'enfant utilise le je-tu.</li> <li>. L'enfant emploie le possessif (mon – à moi – ton – à toi – sa – ses – ma – mes – le mien – le tien – le sien).</li> <li>. L'enfant respecte le genre dans l'usage des articles, pronoms personnels et adjectifs.</li> <li>. L'enfant emploie des verbes au présent, passé et futur proche.</li> <li>. L'enfant fait des phrases complexes (subordonnées relatives, coordonnées ...).</li> <li>. L'enfant formule adéquatement des questions (qu'est-ce que ... est-ce que ...).</li> <li>. L'enfant emploie la forme pronominale.</li> </ul>				
NIVEAU	OBSERVATIONS	OUI	NON	PARFOIS	REMARQUES
<p>4. Utilisation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Les propos de l'enfant sont confus, inadéquats.</li> <li>. Il a de la difficulté à répondre, à choisir, à expliquer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. L'enfant raconte en séquences une expérience récente.</li> <li>. L'enfant s'exprime spontanément lors de situations de communication libre.</li> </ul>				

<ul style="list-style-type: none"> <li>. Il prononce bien les phonèmes, mais communique mal ses idées et ses besoins.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. L'enfant demande de l'information.</li> <li>. L'enfant s'intéresse et participe à la conversation des autres.</li> <li>. L'enfant est capable d'informer (donner des détails).</li> <li>. L'enfant respecte le tour de rôle.</li> <li>. L'enfant élabore des raisonnements (... parce que ...).</li> <li>. L'enfant regarde son interlocuteur.</li> </ul>				<table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>							
<p><b>5. Métalinguistique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. L'enfant a de la difficulté à jouer avec les mots (rimes, syllabes, sons).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. L'enfant est capable de trouver des synonymes, antonymes, homonymes.</li> <li>. L'enfant fait des rimes.</li> <li>. L'enfant peut corriger des mots légèrement transformés (aufobus ↔ autobus).</li> <li>. L'enfant peut reconnaître les sons et syllabes identiques (ba teau ↔ ballon).</li> <li>. L'enfant reconnaît les mots longs et les mots courts.</li> </ul>				<table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>							
<p>Autres particularités / difficultés :</p> <table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>												