

Intégration des élèves dysphasiques *au secondaire*



Partenariat :

École secondaire Les Compagnons-de-Cartier, CS des Découvreurs

École L'Envol, CS des Navigateurs

Fonds de soutien aux priorités régionales de la Capitale Nationale et
de la Chaudière-Appalaches

Petit texte pour un grand projet!

Vous n'imaginez pas la chance que vous avez et le trésor que vous venez de découvrir...

Vous avez présentement entre les mains un coffre à outils en or qui met à votre disposition une panoplie d'idées et de moyens concrets et pratiques. Il est de plus, accompagné d'exemples pour vous aider à construire un enseignement adapté aux besoins des adolescents dysphasiques. Ce coffre à outils se veut « pratico pratique ». Il vous présente des moyens et des pistes de solution pour faciliter vos interventions.

Ce qui est aussi intéressant, c'est la polyvalence de cet outil. Il peut vous servir aussi auprès des autres élèves ayant des problèmes d'apprentissages.

Ne cherchez plus dans les quincailleries, ce coffre à outils est maintenant disponible dans une commission scolaire près de chez vous.

Félicitations aux auteurs pour cette belle initiative.

*François Mathieu, M.A.
Neuropsychologue*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. HISTORIQUE ET CONTEXTE DU PROJET.....	2
2. DESCRIPTION DU PROJET ET DE LA TROUSSE D'OUTILS	3
3. COMPOSITION DE L'ÉQUIPE	3
4. CADRE DE LA DÉMARCHE.....	5
4.1. Notre modèle : La communauté d'apprentissage.....	5
4.2. Stratégies privilégiées d'animation et de gestion des ressources humaines.....	5
5. À PROPOS DE LA DYSPHASIE	5
5.1. Qu'est-ce que la dysphasie?.....	6
6. PORTRAIT DE L'ADOLESCENT DYSPHASIQUE	8
7. UN OUTIL : DEUX VERSIONS	13
7.1. Le Mémomaître, une règle à suivre : du nécessaire à l'essentiel.....	13
7.2. Un aide-mémoire sous la main	15
7.3. Fiche signalétique d'outils efficaces	15
7.4. Votre élève et son profil à l'écrit : Grille des répercussions du langage oral sur le langage écrit....	15
8. UN POUR TOUS! TOUS POUR UN! ENSEIGNER POUR TOUS ET FAIRE LA DIFFÉRENCE POUR CHACUN	16
Tableau 1: Impacts courants de la dysphasie sur les différentes sphères du développement.....	9
Tableau 2: Petit aide-mémoire	11
ANNEXE A : TABLEAU DE GROUPE	18
ANNEXE B : CHAÎNE COMMUNICATIONNELLE.....	20
ANNEXE C : LE MÉMOMAÎTRE	21
ANNEXE D : AIDE MÉMOIRE/SOUS-MAIN.....	27
ANNEXE E : DÉMARCHE D'ANALYSE POUR GUIDER LA DIFFÉRENCIATION EN ÉVALUATION.....	29
ANNEXE F : GRILLE DE RÉPERCUSSIONS D'UN PROBLÈME DE LANGAGE ORAL SUR LA MÉTALINGUISTIQUE ET LE LANGAGE ÉCRIT	31
ANNEXE G : FICHES SIGNALÉTIQUES	35
FRANÇAIS	
G-1 : LES MIDIS IMPRO	37
G-2 : MON PROFIL DE LECTEUR.....	40
G-3 : LIRE ET ANALYSER DES TEXTES INFORMATIFS.....	43
G-4 : ACTIVITÉ DE LECTURE DANS LES GROUPES.....	45

G-5 : ANALYSER UN ARTICLE	47
G-6 : FRANÇAIS - LECTURE	49
G-7 : TOILE DES ÉVÉNEMENTS/ÉCRITURE.....	51
G-8 : DE MES NOTES À MON ARTICLE	53
G-9 : RÉDIGER UN TEXTE.....	55
G-10 : TABLEAU DE COMPARAISON	60
G-11 : GUIDE DE SURVIE DU SCRIPTEUR EN HERBE	62
G-12 : ÊTRE COMPÉTENT ET AUTONOME EN ÉCRITURE, C'EST POSSIBLE.....	66
G-13 : ÊTRE COMPÉTENT ET AUTONOME EN ÉCRITURE	74
G-14 : IMAGERIE MENTALE/VISUALISATION	76
G-15 : UTILISATION D'ORGANISATEURS TEXTUELS.....	78
G-16 : POUR RÉSOUDRE UN PROBLÈME OU POUR ÉLABORER DES FACTEURS QUI CAUSENT UN EFFET..	81
ANGLAIS	
G-17 : LE GESTE ET LA PAROLE: DEUX VOIX PLUTÔT QU'UNE	84
G-18 : UN CASSE-TÊTE À CONSTRUIRE	91
UNIVERS SOCIAL	
G-19 : INTERPRÉTER UNE RÉALITÉ SOCIALE À L'AIDE DE LA MÉTHODE HISTORIQUE.....	94
MATHÉMATIQUES	
G-20 : RÉSOUDRE UNE SITUATION DE PROBLÈME.....	98
G-21: FAIRE APPRENDRE POUR QUE ÇA RESTE...TOUT UN DÉFI.....	100
G-22 : L'ALGÈBRE, JE M'EN BALANCE!.....	106
G-23 : SCIENCES LABORATOIRE.....	114
G-24 : RAPPORT DE LABORATOIRE.....	117

Introduction

Cet ouvrage a été réalisé à plusieurs mains. Il est le fruit de l'expérience et de l'expertise de gens de terrain qui, au quotidien ont tenté de trouver des moyens simples pour faciliter l'apprentissage d'un de leurs élèves. Oui, seulement d'un de leurs élèves qui est dysphasique. Parce que c'est ainsi; ça commence toujours par un seul. Un seul pas, un seul geste, un seul enseignant. Et c'est vraiment cela qui fait toute la différence, à chaque fois!

Ces héros du quotidien partagent tous certaines caractéristiques communes. Ils sont curieux. Ils entrent en contact facilement. Ils osent. Ils sont exigeants tout en étant vigilants. Ils sont souvent sans s'en douter, en recherche dans l'action. Ils partagent généreusement leur savoir-faire avec l'entourage. Ils ont leurs propres ambitions et ils sont créatifs. Ils sont des passionnés qui favorisent le changement. On se rappelle toujours d'eux, longtemps après. Ils s'inscrivent indiscutablement comme co-créateurs de ce que nous devenons.

Ce travail vous met en contact avec ces collègues. Nous vous donnerons certaines informations jugées essentielles, mais il est impossible de tout vous dire. D'autres aussi auront la parole, nous vous indiquerons alors les liens à suivre.

Cet ouvrage a été réalisé par plusieurs experts qui ont aussi écouté la voix de leur cœur. Pour non seulement comprendre la différence que nous faisons comme intervenant, mais surtout, pour sentir quoi faire et comment le faire. Parce qu'essentiellement, c'est ce que chacun de nous cherchons à accomplir : exprimer pleinement tout notre potentiel.



1. Historique et contexte du projet

« Les meilleures occasions se présentent souvent dans nos vies sous forme de problèmes » John Powell

À l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier, nous travaillons depuis longtemps à l'intégration des élèves HDAA¹ en classe régulière. Plusieurs outils ont été élaborés par notre milieu déjà. De plus, la majeure partie des enseignants du régulier a reçu la formation offerte par notre commission scolaire en collaboration avec le service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant un trouble du langage afin de mieux intervenir auprès d'élèves présentant des troubles du langage.

En juin 2008, notre équipe arrive au constat que nous avons besoin d'aller un peu plus loin. En effet, plusieurs s'entendent pour dire qu'il demeure difficile d'enseigner à des groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes tout en répondant aux besoins de chacun. Certains se sentent isolés, d'autres à bout de souffle. Après une recherche de modèles d'intervention ou d'outils disponibles, force nous est de constater que côté « matériel terrain » peu de choses existent.

Il faut aussi mentionner qu'à l'école secondaire les Compagnons-de-Cartier, les services complémentaires jouent un rôle actif tant en ce qui a trait à l'accompagnement de chacun de nos élèves en classe par l'élaboration en équipe multidisciplinaire de tableaux de groupe² que par son travail en collégialité avec les enseignants par équipe niveau.

Du côté de la direction, l'objectif est clair. L'intégration d'un élève dysphasique en classe régulière doit être perçue de façon favorable et positive. Ce dernier objectif ne pouvant se réaliser que si l'on mise sur le développement des compétences professionnelles de nos enseignants. C'est donc en les outillant et en leur redonnant confiance dans leur capacité d'intervenir de façon adéquate auprès des élèves intégrés que nous favoriserons l'émergence de pistes de solutions mieux adaptées à ce nouveau contexte de travail.

Notre besoin est rapidement identifié : élaborer des d'outils d'intervention simples qui permettraient de donner un soutien concret à l'enseignant spécialiste de matière qui intègre un élève dysphasique dans sa classe, au secondaire.

Ce projet se concrétise grâce à l'aide du Fonds de soutien aux priorités régionales de la Capitale Nationale et de la Chaudière-Appalaches. La démarche se consolide grâce au partenariat établi avec des collègues de la commission scolaire Des Navigateurs.

La commission scolaire Des Navigateurs est une alliée de choix dans cette démarche. Grâce à ce partenariat, nous avons accès à une expertise professionnelle avertie qui évolue dans un contexte pédagogique différent du nôtre. En effet, on y retrouve des enseignants spécialisés en trouble du langage qui travaillent dans des classes spécialisées, en équipe avec une orthophoniste.

¹ EHDA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

² Tableau de groupe : Tableau d'un groupe classe où sont pointées les stratégies d'enseignement gagnantes en regard des besoins de certains élèves. (Voir annexe A)²



Nos différences, loin de nous confronter, sont vite perçues comme complémentaires. C'est autour de la volonté de chacun des partenaires d'apporter à l'élève les meilleures conditions d'apprentissage possibles que nous faisons consensus. Les moyens choisis par chacun des milieux ne sont ici, pas remis en question. Le défi que nous décidons alors conjointement de relever demeure tout de même de taille.

2. Description du projet et de la trousse d'outils

Le projet : *Intégration des élèves dysphasiques au secondaire* est un projet visant l'élaboration d'une trousse d'outils, utilisable en classe par un enseignant spécialiste de matière qui intègre un élève dysphasique au secondaire.

Il a aussi pour objectif d'expérimenter un modèle de concertation, d'initier une réflexion sur les pratiques pédagogiques, de contribuer à la valorisation et au développement des compétences professionnelles des différents intervenants et d'assurer une certaine diffusion des stratégies d'enseignement gagnantes.

La conception de la trousse d'outils s'est réalisée en équipe multidisciplinaire où chacun à tour de rôle, a exercé son leadership et a démontré son expertise professionnelle. La démarche privilégiée en est une de résolution de problème vécue en communauté d'apprentissage : une équipe multidisciplinaire se concerta pour résoudre une problématique complexe dans le but de trouver une solution simple et adaptée à ses besoins.

La trousse d'outils quant à elle, se présente sous une version papier où sont intégrés dans une pochette un CD-ROM., un aide-mémoire et un Mémomaître plastifiés.

Nous avons aussi misé sur la conception d'un outil « qui ne jaunit pas ». Ce que nous entendons principalement par cette formulation, c'est que les outils proposés sont du matériel de référence et qu'ils visent essentiellement à faire émerger dans l'action au quotidien l'expertise de son utilisateur tout en lui facilitant la tâche.

Mentionnons à titre d'exemple, la règle des stratégies d'enseignement, le Mémomaître présentée à la section 7.1. et l'aide-mémoire présenté à la section 7.2.

Ces deux derniers feront l'objet d'un tiré à part sous forme de feuillet afin de promouvoir l'utilisation de ce type d'outils auprès des enseignants en général.

3. Composition de l'équipe

L'équipe du projet : *Intégration des élèves dysphasiques au secondaire*, est formée des différents intervenants œuvrant auprès d'élèves dysphasiques. La participation des personnes ressources au Service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant des difficultés langagières, a aussi été sollicitée.



LISTE DES PARTICIPANTS : RÔLES ET FONCTIONS

Commission scolaire des Découvreurs

- Natalie Blais, directrice adjointe, École secondaire Les Compagnons-de-Cartier, responsable du projet
- Jonathan D'Amours, stagiaire en orthopédagogie, Université du Québec à Rimouski
- Nathalie Dallaire, enseignante de français troisième secondaire et enseignante ressource
- Renée Fiset, psychologue
- Ginette Gagnon, orthopédagogue, coordonnatrice et rédactrice du projet
- Steve Harvey, enseignant de mathématiques deuxième secondaire et enseignant ressource.
- Valérie Leclerc, enseignante d'anglais première secondaire et enseignante ressource
- Isabelle Pontbriand, conseillère pédagogique en adaptation scolaire et collaboratrice à la révision du texte
- Hélène Walsh, éducatrice spécialisée

Commission scolaire des Navigateurs

- Véronique Caron, orthophoniste
- Danielle D'Astous, orthopédagogue, responsable technique du projet
- Manon Després, éducatrice spécialisée
- Charleen Dussault, conseillère pédagogique et orthophoniste, responsable technique du projet.
- Jessica Gagnon, stagiaire en classe de langage
- Mona Jolicoeur, enseignante de mathématiques première secondaire
- Marie-Claude Laflamme, enseignante de français première secondaire
- Marie-Ève Proulx, enseignante en classe de langage
- Mélanie Théberge, enseignante en classe de langage
- André Whittom, directeur, École l'Envol, coresponsable du projet
- Mélanie Yanch, enseignante d'anglais

Service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant des difficultés langagières

- Marie-Geneviève Allard, orthophoniste
- Louise De Champlain, orthopédagogue et collaboratrice à la révision du texte

REMERCIEMENTS TOUT PARTICULIERS À DES COLLABORATEURS ASSOCIÉS :

Florence Edmond, secrétaire école l'Envol

Ginette Fréchette, secrétaire école l'Envol

David Lebel, graphiste

François Mathieu, neuropsychologue

Ghislaine Montreuil, secrétaire école Les Compagnons-de-Cartier

Nadine Thériault, orthopédagogue et graphiste



4. Cadre de la démarche

4.1. Notre modèle : La communauté d'apprentissage¹

L'originalité de notre projet tient en partie à l'orientation que l'équipe s'est donnée au départ. Nous avons choisi de nous engager dans une démarche de prise en charge du développement de nos compétences professionnelles. Ce qui nous a permis de contribuer, par le partage de nos expériences et notre ouverture personnelle, au cheminement des autres.

Notre communauté d'apprentissage a misé sur la complémentarité des compétences professionnelles de chacun. La force de notre équipe s'est appuyée sur la reconnaissance du travail de terrain déjà accompli par chacun, sur la qualité de nos échanges et sur la certitude que nos interventions peuvent faire une différence dans la réussite d'un élève dysphasique au secondaire. Le leadership étant exercé à tour de rôle, chacun de nous comprend donc que son apport est unique et qu'il devient indispensable à la création collective d'un outil « qui ne jaunit pas ».

4.2. Stratégies privilégiées d'animation et de gestion des ressources humaines

Nous avons privilégié le modèle de la communauté d'apprentissage parce qu'il représente le véhicule idéal pour incarner les valeurs partagées par les participants.

- ▮ Faire appel non pas seulement à l'expertise de l'expert, mais solliciter aussi son potentiel créatif comme individu.
- ▮ Mettre en place un climat de travail, des conditions organisationnelles et une approche de gestion des ressources humaines favorisant l'émergence de ce potentiel créatif. Des gens heureux au travail sont plus productifs et sont les matériaux qui définissent la qualité et la performance d'une organisation.
- ▮ Reconnaissance individuelle + Défi personnel + Mandat commun sont les composantes clés de la réussite dans une démarche de résolution de problème en communauté d'apprentissage.

5. À propos de la dysphasie

Avant d'aborder directement le sujet, parlons tout d'abord de communication. Le langage oral est une partie seulement de la communication. Il n'occupe que 35% de toute communication entre deux personnes. La majeure partie d'un message étant non verbale; qu'on pense à titre d'exemple, à l'intonation, aux mimiques, à la gestuelle, à la position du corps, à la coloration de la peau et à l'expression des yeux qui, bien souvent nous en disent plus long que les mots.

¹ Les communautés d'apprentissage professionnelles. Sylvia M. Roberts et Eunice Z. Pruitt (adaptation: Lucie Arpin et Louise Capra), Éditions La Chenelière, 2010.



Bébé, nous avons tous appuyé d'abord, notre compréhension du monde sur notre sensibilité à décoder ce non dit. Avec l'acquisition de la parole¹, cette sensibilité s'est peu à peu émoussée pour laisser place au langage. Nous englobons dans le langage, la compréhension et l'expression d'un message à l'oral, ainsi que la lecture et l'écriture.

Chez la personne dysphasique, le langage restant déficitaire, cette sensibilité particulière « à comprendre avec les yeux », n'a jamais été supplantée et demeure son moyen privilégié pour saisir notre message.

Le langage reste l'élément le plus important pour ce qui est du développement de notre cerveau. C'est le matériau qui contribue à l'élaboration et à l'expression de la pensée². Un objet nommé, existe³. Le langage a donc des répercussions sur les différents aspects de notre développement cognitif, affectif et social. En fait, le langage demeure l'élément qui jouera pour le reste de notre vie, un rôle prépondérant, tant au niveau de nos relations sociales que dans la transmission et l'acquisition de nos connaissances.

Cette prise de conscience de la différence fondamentale entre notre mode d'appréhension privilégié du monde qui nous entoure via le mode verbal par l'oral et l'écrit, et celui privilégié par la personne dysphasique via le mode visuel et kinesthésique; image et expérimentation, doit dorénavant demeurer présente à notre esprit. C'est cette conscientisation qui va nous permettre de comprendre la dysphasie, non seulement de l'extérieur, mais aussi de l'intérieur et ainsi de mieux tracer l'orientation à donner à nos interventions.

5.1. Qu'est-ce que la dysphasie?

VUE DE L'EXTÉRIEUR :

La dysphasie est un trouble du développement du langage d'origine neurologique dont les causes sont peu connues. On observe un facteur d'hérédité. Elle atteindrait 5% de la population et en majorité les garçons.

C'est un handicap permanent dont les effets peuvent varier dans le temps et s'atténuer grâce à des interventions précoces, de la rééducation et des adaptations pédagogiques appropriées, mais, la personne elle, demeurera dysphasique.

Ce trouble important peut affecter la sphère de la compréhension, de l'organisation et de l'expression du langage. On dit alors que l'aspect expressif est touché quand il s'agit de parler (production de mots ou élaboration d'un discours) ou que l'aspect réceptif est touché quand il s'agit de comprendre (n'intègre pas bien l'information ou les consignes).

Quand les deux aspects sont atteints, on parlera alors de dysphasie de type mixte. Le volet expressif réfère à l'élève qui communique, qui parle. Le volet réceptif réfère à l'élève qui reçoit l'information, qui la décode. Comme ces différents aspects peuvent être touchés à différents degrés et que chaque personne est unique, il n'y a pas deux dysphasies identiques. De plus,

¹ Capacités physiologiques pour exprimer oralement les messages.

² Annexe B : La chaîne communicationnelle, Pascal Lefebvre, 1996.

³ Pensons à la dizaine de mots décrivant les catégories de neige utilisés par les Inuits. Pour nous, ces types de neige n'existent pas comme faisant partie d'une réalité tout simplement parce que nous n'avons pas de mots pour les nommer.



cette personne porte, les couleurs de sa propre histoire, de sa culture et de son environnement. La majorité des personnes atteintes d'une dysphasie présentent une intelligence tout à fait normale.

DIFFICULTÉS POUVANT ÊTRE ASSOCIÉES À LA DYSPHASIE ¹

L'abstraction et la perception du temps (généralement présente)

La généralisation (généralement présente)

L'anticipation

Le raisonnement analogique

L'imagerie mentale

La mémoire de travail

L'attention et la concentration

La motricité fine et/ou globale

La perception auditive

L'organisation spatiale

La parole (articulation, voix, débit)

Troubles praxiques (difficulté à programmer des mouvements volontaires)

Les fonctions exécutives² : activation, inhibition de l'impulsivité, flexibilité cognitive, organisation/planification, mémoire de travail, régulation des émotions.

On pourra aussi observer une plus grande fatigabilité occasionnée par l'énergie dépensée par les efforts déployés.

VUE DE L'INTÉRIEUR :

Pour ce faire, laissons la parole à monsieur Philippe Blasband, père d'un enfant dysphasique, réalisateur belge d'un film sur ce sujet : « La couleur des mots » :

« Imaginez à présent que vous vous trouviez dans un pays où l'on parle une langue inconnue, mais très similaire à la vôtre, comme l'italien pour un francophone, (...) Vous croyez comprendre des bribes. Vous tentez de baragouiner un mot ou l'autre. À certains moments vous comprenez; à d'autres pas du tout. Votre expérience peut être comparée à celle d'une personne dysphasique sévère. »

Chez les immigrants de la première génération, on trouve toutes les variétés possibles de méconnaissance de la langue que l'on constate chez les dysphasiques plus légers; certains parlent mieux qu'ils ne comprennent, d'autres comprennent mieux qu'ils ne parlent, certains n'utilisent que des mots, mais très simples; certains ne comprennent pas les sous-entendus; la plupart ne maîtrisent pas les niveaux de langage; etc. Ceci se compare aux différents types de dysphasies ».

Prenons maintenant, ceux qui sont arrivés depuis longtemps. « Quarante ans plus tard, on trouve chez eux toute une panoplie de niveaux; depuis ceux qui parlent un (italien) impeccable jusqu'à ceux qui mélangent allégrement les deux langues. (...) mais même eux, ne maîtrisent pas tout à fait cette langue comme un (italien) de souche. Même eux, si on leur parle trop rapidement, avec des phrases trop complexes, il y a toujours un stade où ils décrochent; ils n'entendent plus que des suites de sons inintelligibles.

¹ Service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant des difficultés langagières et Services adaptés, Cégep Ste-Foy.

² Apprendre...une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives. Pierre-Paul Gagné, Normand Leblanc et André Rousseau, Éditions La Chenelière, 2009.



Mais tous ces immigrés (...) ils ont tous une langue maternelle, qu'ils maîtrisent ou tout au moins qu'ils ont maîtrisée. Ils ont tous cette base- là. Ce qui n'est pas le cas des dysphasiques. Pour les dysphasiques, il n'y a pas de langue maternelle. Ils ne parlent qu'une langue et ils l'apprennent comme une seconde langue. C'est en cela qu'il est difficile de comprendre les dysphasiques de l'intérieur. Comment imaginer ne pas avoir de langue maternelle? Nous qui (.....) sommes constitués, formés, structurés, par cette langue maternelle, nous ne pouvons pas imaginer ce que c'est que d'avoir une langue maternelle qui vous échappe et s'enfuit. »

6. Portrait de l'adolescent dysphasique

L'élève qui arrive au secondaire amène avec lui tout son bagage : somme de ses expériences du primaire. Ceci est vrai aussi pour l'adolescent dysphasique. Le plus souvent, des efforts substantiels auront été déployés tant au niveau des parents que des intervenants en ce qui a trait à la rééducation de son langage, à son intégration sociale et au développement de son autonomie.

Au secondaire, inscrit dans une classe régulière, ce travail se continue, mais, l'accent sera mis sur des mesures de soutien et d'adaptation en classe plutôt que sur la rééducation du langage proprement dit. Le développement du langage oral se fera par l'intermédiaire du langage écrit, comme l'indique très à propos, madame Lyne Gingras¹ : « Continuer à développer l'oral par l'intermédiaire de l'écrit, améliorer le langage oral améliore le langage écrit et vice-versa. L'intervention doit inclure : l'oral, l'écrit, l'écoute et la lecture. »

Notre adolescent dysphasique est confronté aux mêmes défis et ressent les mêmes besoins qu'un autre de ses camarades. Comme eux, il a ses difficultés particulières et ses compétences personnelles. Ce qui le distingue par contre, c'est que les troubles langagiers étant persistants tant sur le plan perceptif que sur le plan réceptif, le défi posé par le secondaire le confrontera dans sa capacité à s'adapter à une plus grande complexité encore et ce, à tous les niveaux du développement : affectif, cognitif et social. C'est là que l'on peut jouer un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de ces conditions d'adaptation.

¹ Les troubles de langage chez l'adolescent

Document Service Régional de soutien-élèves avec troubles sévères de langage, *Lyne Gingras, Module 1



Tableau 1: Impacts courants de la dysphasie sur les différentes sphères du développement¹

Plan <i>affectif</i>	Plan <i>sociale</i>	Plan <i>cognitif</i>
<ul style="list-style-type: none"> ■ A connu de nombreux échecs. ■ A une image de soi fragile. ■ Attribue ses difficultés à son manque d'intelligence. ■ Difficulté à exprimer ses sentiments. ■ Anxiété. ■ Peur de l'échec. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ A peu d'amis. ■ Difficulté à tenir une conversation. ■ Difficulté à argumenter ou à négocier. ■ Difficulté à comprendre l'humour, les sous-entendus, les proverbes, les mots à double sens, le code de langage particulier aux ados. ■ Difficulté à s'adapter aux circonstances, à comprendre les codes sociaux. ■ Habiletés sociales peu développées. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cherche ses mots. ■ Ne pose jamais de questions ou en pose trop. ■ Ne peut expliquer ce qu'il ne comprend pas. ■ Pose des questions non pertinentes. ■ Ne semble pas écouter. ■ Ne rencontre pas les exigences. ■ Oublie facilement l'information, le matériel. ■ Est mal organisé dans son matériel et ses travaux. ■ Ne semble pas comprendre les règles de vie implicites et explicites. ■ Difficulté d'abstraction, d'anticipation et de généralisation. ■ Difficulté à objectiver. Métacognition.

¹ L'adolescent présentant une dysphasie - Rencontre décembre 2002 : Réseau secondaire. Montréal. José Pouliot, personne-ressource régionale région de Montréal, 2002.



Cependant, notre adolescent dysphasique a plus d'un atout dans son sac. C'est un jeune qui se plaît en compagnie de l'adulte. Il est naturellement confiant et collaborateur. Pour lui, l'adulte est là pour l'aider et le guider. Il a le désir profond de communiquer. Il a un sens de l'observation aigu et une perception visuelle très développée. Il fait beaucoup d'apprentissage par imitation. Il est très persévérant et assidu. Il veut réussir.

Son parcours « du combattant » peut forger chez lui une personnalité plus mature pour son âge. À titre « d'immigrant dans sa propre langue » comme l'appelle le réalisateur Blasband, on observe parfois chez lui, une certaine intuition ou une originalité dans sa façon de « comprendre avec les yeux ».

Pour mieux saisir cela, visionnez un film de Charlie Chaplin seul et ensuite, en compagnie d'un adolescent dysphasique. Laissez-le réagir et commenter ce qu'il voit. Contentez-vous seulement d'être disponible à tout ce qui se passe et observez comment pour lui, cela peut être facile de saisir toutes les subtilités du jeu de ce grand artiste. Au même titre qu'en situation de lecture vous, vous lui faites faire des liens et des inférences en jonglant avec les mots, lui, il le fera pour vous, avec les images. Il se pourrait bien alors, qu'il vous fasse « voir » et le film et lui, d'une façon toute à fait nouvelle.

Un tableau très éclairant sur l'interprétation à donner au comportement ou à l'attitude d'un élève dysphasique en contexte de classe a été réalisé par *La Table régionale de réflexion sur les services éducatifs dispensés au secondaire aux élèves ayant une difficulté langagière ou une dysphasie*¹. Voici deux extraits de ce document :

Petit aide-mémoire... (extrait 1)

Lorsque nous travaillons avec une personne présentant une dysphasie, nous devons :

- *Nous assurer d'avoir attiré son attention avant de lui parler.*
- *Donner des consignes claires.*
- *Utiliser des éléments visuels pour appuyer les consignes verbales.*
- *L'amener à réfléchir en lui laissant des délais raisonnables.*
- *Exécuter devant lui une nouvelle tâche et lui indiquer clairement ce qu'il doit observer.*
- *Vérifier régulièrement sa compréhension pour l'aider à suivre les échanges.*

¹ Table régionale de réflexion sur les services éducatifs dispensés au secondaire aux élèves ayant une difficulté langagière ou une dysphasie. Service régional de soutien et d'expertise, région de Montréal, 2006.



Tableau 2: Petit aide-mémoire (extrait 2)

Si l'élève...	Vous avez l'impression que...	Mais en réalité...	Voici quelques trucs!
<ul style="list-style-type: none"> ■ N'écoute pas, est dans la lune, joue avec les objets sur son bureau sans arrêt, est distrait par les bruits environnants. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il a un problème d'attention. ■ Il n'est pas intéressé ou motivé. ■ Il ne veut pas réussir. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il ne comprend pas l'information à cause du choix des mots ou des structures de phrases utilisées. ■ Il n'a pas assez de temps pour traiter l'information verbale. ■ Il reçoit trop d'informations verbales dans un court laps de temps pour ses capacités. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aller chercher l'attention de l'élève en l'interpellant. ■ Utiliser un vocabulaire simple et des phrases courtes. ■ Fournir un support gestuel, écrit, imagé. ■ Laisser du temps entre les phrases.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ne pose pas de questions. ■ Ne demande pas d'explication. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il n'est pas autonome. ■ Il n'est pas motivé. ■ Il n'a pas de mémoire. ■ Il n'est pas organisé. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il veut camoufler son incompréhension. ■ Il n'est pas conscient de son incompréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Établir un climat non compétitif où l'erreur est acceptée et exploitée. ■ Le faire reformuler les messages produits par les autres. ■ Valoriser les tentatives de formulation de questions.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ne fait pas le travail demandé ou exécute une tâche autre que celle attendue. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il n'est pas attentif. ■ Il travaille « tout croche ». ■ Il n'obéit pas. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il n'a pas compris la consigne. ■ Il a reçu trop d'informations et n'arrive pas à cibler ce qui est essentiel. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Donner peu de consignes. ■ Donner des consignes courtes entrecoupées de pauses. ■ Donner des consignes dans le même ordre que l'exécution de la tâche. ■ Vérifier la compréhension, en questionnant l'élève (ne pas seulement lui demander s'il a compris, car il pourrait



			<p>répondre oui, même s'il ne peut dire ce qu'il a saisi du message.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Fournir un support gestuel, écrit, pictographique, etc. ■ Illustrer, écrire les consignes, donner un modèle.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Oublie une ou des étapes dans une tâche. ■ Ne suit pas l'ordre des étapes de la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il n'a pas de mémoire. ■ Il ne se concentre pas assez. ■ Il n'écoute pas les consignes. ■ Il est paresseux. ■ Il n'est pas appliqué. 	<p>Il a de la difficulté à retenir plus de 2 ou 3 consignes verbales simples à la fois.</p> <p>Il a de la difficulté à organiser les informations reçues.</p> <p>Par exemple :</p> <p>Pendant un cours d'arts plastiques, l'élève ne peut retenir les 7 étapes d'un bricolage (d'un projet) qui lui ont été présentées verbalement et sans support visuel. Il se rappelle les 2 premières et la dernière, ce qui lui donne un produit final très différent de ce qui est attendu!</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Exécuter la tâche devant l'élève en nommant explicitement les différentes parties ou étapes. ■ Donner accès à des structures d'appui (liste des étapes d'une tâche, gestes, écrits, pictos, etc.). ■ Donner des consignes courtes, entrecoupées de pauses pour permettre le traitement de l'information. ■ Utiliser les doigts pour indiquer le nombre des étapes et leur rang. ■ Donner les consignes dans le même ordre que l'exécution de la tâche.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Prend un temps extrêmement long pour exécuter une tâche. ■ Ne débute pas le travail sans qu'on le lui demande. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il ne fait pas d'effort. ■ Il ne prend pas d'initiative. ■ Il n'est pas motivé. 	<p>Il ne découpe pas les tâches en parties.</p> <p>Il n'arrive pas à anticiper (prévoir à l'avance).</p> <p>Par exemple :</p> <p>L'élève doit être au gymnase à 13h. Il quitte son casier à 13 h pour s'y rendre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le questionner sur sa façon de s'y prendre pour parvenir au résultat. ■ Démontrer concrètement la tâche à l'élève en la réalisant soi-même, si possible. ■ Lui donner les tâches à l'avance.



7. Un outil : deux versions

- Version papier
- Version CD-ROM
- Dépliant synthèse de présentation et de promotion des outils

Le matériel proposé dans les deux premières versions comprend : *Tableau de groupe, Mémomaître, Aide-mémoire, Fiches signalétiques d'activités en classe, Grilles de répercussions du langage* telles que : *Impacts courants de la dysphasie sur les différentes sphères du développement, Petit aide-mémoire et la Démarche d'analyse pour la différenciation.*

7.1. Le Mémomaître, une règle à suivre : du nécessaire à l'essentiel

Rappelons que tout apprentissage fait appel à l'ensemble de nos sens, simultanément ou en séquences. Pour apprendre, nous utilisons des stratégies et nous avons aussi recours à certaines de nos fonctions neuropsychologiques comme l'attention, la mémoire et la planification. Pour la très grande majorité, tous ces phénomènes se déroulent si rapidement que nous n'en sommes pas toujours conscients et les prenons pour acquis. Il n'en demeure pas moins que pour qu'un apprentissage se fasse, la combinaison juste, l'interaction efficace et la prise en compte des règles qui régissent toutes ces fonctions est NÉCESSAIRE. Nous pouvons dès lors prendre activement en charge notre apprentissage. C'est donc dire, qu'à un moment donné ou à un autre de notre développement, nous avons découvert, utilisé et intégré tous ces moyens pour apprendre.

La différence fondamentale chez la personne dysphasique, c'est que pour elle, le recours à l'utilisation de ces moyens ne s'installe ni entièrement ni efficacement de cette façon. On doit la lui enseigner de façon explicite, c'est ESSENTIEL.

Enseigner de façon explicite c'est pratiquer une pédagogie efficace !

- ***Travailler à cerveau ouvert : démontrer, modeler, réfléchir tout haut, faire des liens***
- ***Accompagner dans l'appropriation : guider, donner une rétroaction immédiate***
- ***Laisser peu à peu place à l'autonomie : encourager la pratique indépendante***

Pour aller plus loin : Google – Enseigner explicite, enseignement stratégique, apprentissage actif



Ce constat soulève maintenant une question : « Que doit-on connaître pour enseigner les mathématiques à Charlie Chaplin? », la réponse étant : « Connaître Charlie Chaplin! ».

Comme pour Chaplin, chez l'adolescent dysphasique, le visuel sera de toute première importance. Par conséquent, il sera plus rentable d'utiliser peu de mots et de mettre surtout l'accent sur le mot clé. L'exploitation d'une variété d'approches sensorielles dont la kinesthésique, facilitera aussi sa compréhension ainsi que le recours à son vécu, à ses expérimentations et à du concret. Sa démarche d'apprentissage se doit d'être supportée par la mise en place de lexiques, de listes de pointage, le guidant dans les étapes à suivre et les opérations à faire.

En se rappelant que tout comme Charlie, l'adolescent dysphasique est lui aussi un immigrant, mais dans sa propre langue. D'où l'importance de parler LENTEMENT, de lui donner du temps et d'exploiter son talent naturel d'imitation en le jumelant avec un camarade qui lui servira de modèle.

Ces différents moyens, à garder en tête, deviennent une règle à suivre pour favoriser la réussite de l'élève dysphasique. Cette règle à suivre est AUSSI efficace pour tous les autres élèves de la classe. Cette fameuse règle à suivre, a été traduite par une série de logos placés sur une « règle » à garder sous les yeux dans l'action : Le Mémomaître.

Le Mémomaître : du nécessaire à l'essentiel



Lien
Confiance



Visuel
Image



Mot clé
Reformulation



Manipulation
Expérimentation



Modéliser
Expliciter



Outils
Démarche



Temps
Routine



Jumelage
Rôle défini

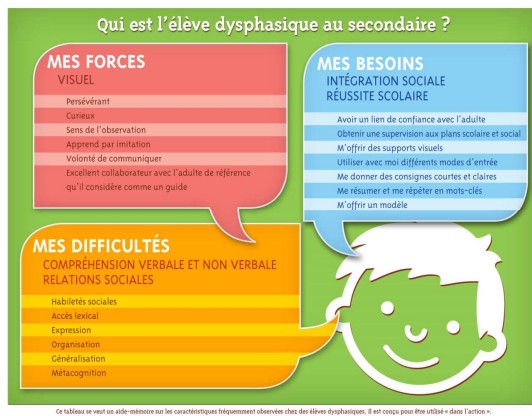


7.2. Un aide-mémoire sous la main (Annexe D)

Dans le but d'avoir aussi sous les yeux les différents éléments présentés, voici un aide-mémoire sous la forme d'un sous-main.

Côté recto, l'essentiel de ce qui a été traité concernant les difficultés, les forces et les besoins de l'adolescent dysphasique.

Côté verso, certaines pistes d'intervention et d'accompagnement sous forme de schéma.



7.3. Fiche signalétique d'outils efficaces (Annexes G)

Cette fiche permet de valider les stratégies d'intervention qui favorisent une pédagogie efficace. Certains outils utilisés ou conçus par des enseignants sont présentés à titre d'exemple en annexe.

7.4. Votre élève et son profil à l'écrit : Grille des répercussions du langage oral sur le langage écrit¹ (Annexe F)

Tel qu'énoncé précédemment, l'apprentissage de l'écrit se construit à partir de l'oral. Voici une grille d'observations qui vous permettra de cerner les impacts des difficultés à l'oral d'un élève sur son langage écrit.²

¹ Grille des répercussions d'un problème de langage oral sur la métalinguistique et le langage écrit, Marie-Geneviève Allard, service régional en difficultés langagières 03-12, mai 2009. Inspiré de *De l'oral à l'écrit*.

² Il est possible d'aller plus loin en s'inscrivant à une formation *De l'oral à l'écrit* offerte par votre commission scolaire.



8. Un pour tous! Tous pour un! Enseigner pour tous et faire la différence pour chacun

L'objectif de ce projet était d'élaborer et de trouver des outils pour faciliter l'intégration des élèves dysphasiques au secondaire. Le résultat de notre démarche nous amène finalement à un constat beaucoup plus global : les pratiques pédagogiques efficaces sont celles qui rejoignent le plus grand nombre d'élèves. Ces pratiques sont efficaces parce qu'elles prennent en compte la variété des besoins et caractéristiques de tous les apprenants. L'expertise de l'enseignant repose sur la prise de conscience et l'intégration de ces pratiques pédagogiques efficaces dans son enseignement :

« Quand j'entre en classe pour donner mon cours, j'ai une liste de stratégies d'enseignement sur lesquelles j'appuie mon cours. Le contexte dans lequel je place mes élèves tient compte des différents styles d'apprentissage. »

Un enseignant

Nous avons donc constaté en élaborant le Mémomaître que les moyens préconisés auprès des élèves dysphasiques peuvent, à des degrés variables, répondre aussi aux besoins des autres élèves. Par exemple, en favorisant la mémorisation de la table de multiplication du 9 en utilisant les doigts de la main, tous les élèves en bénéficient puisqu'ils sont appelés à utiliser un type d'intelligence encore peu sollicitée. Ou encore, lorsque l'on élabore avec les élèves des « murs-à-mots¹ », on permet à tous d'avoir accès à une référence visuelle significative. Il en va de même avec l'intégration des technologies de l'information et des communications pour l'enseignement (TICE) qui permettent de prendre en compte plusieurs styles d'apprentissage simultanément (tableau interactif, travail en réseau, etc.).

Les moyens colligés dans ce document permettent de répondre spécifiquement aux besoins particuliers des élèves dysphasiques. La consultation de *l'Aide-mémoire*, un outil de rappel sous la main, servira à guider les interventions au quotidien en évoquant quelques caractéristiques d'un élève dysphasique. Quant aux fiches signalétiques, elles vous permettront de mettre la main sur des outils conçus et utilisés par des collègues de différentes disciplines. Enfin, la grille des répercussions d'un problème de langage oral sur la métalinguistique et le langage écrit, vous donnera une lecture plus claire des éléments observables en langage oral et écrit chez l'élève dysphasique.

Les outils proposés servent de guide et d'appui à l'enseignant, lui permettant d'enrichir sa pratique pédagogique en lui suggérant une variété de stratégies d'enseignement dans sa classe. Ils sont faciles de consultation et permettent à chacun d'évoluer à son rythme et de répondre aux besoins diversifiés de ses élèves à travers sa discipline. Avoir sous les yeux, grâce au Mémomaître, les principaux éléments qui favorisent de meilleurs apprentissages permet de traduire en actions toute l'expertise de l'intervenant.

¹ Les murs-à mots sont des affiches élaborées par thème ou catégorie et qui sont fixés aux murs de la classe.



C'est seulement après avoir tiré profit de la mise en place des différentes stratégies d'enseignement dans la classe qu'il y a lieu de s'interroger sur des conditions d'adaptations ou de modifications dans les apprentissages dans la perspective de l'évaluation. À cet égard, la *Démarche d'analyse pour guider la différenciation en évaluation*¹ proposée par la commission scolaire des Découvreurs peut être un guide intéressant pour soutenir votre réflexion.

¹ Voir Annexe E

ANNEXE A

Tableau de groupe

Ce tableau de groupe est présenté en août à l'équipe multidisciplinaire de l'école Les Compagnons-de-Cartier. Chaque tableau couvre chacune des classes pour tous les niveaux et dans chacun des programmes offerts. Il est élaboré par l'équipe des Services complémentaires.

Une description des comportements observables est donnée pour chacun des troubles d'apprentissage et les liens avec des stratégies gagnantes d'enseignement et d'intervention sont faits en collaboration avec l'orthopédagogue, la psychologue et les techniciens en éducation spécialisée.

De plus amples informations sur chacun des troubles d'apprentissage sont disponibles sous forme de fascicules individuels et distribués sur demande et au besoin.

Stratégies d'enseignement pouvant favoriser une meilleure intégration des élèves en classe

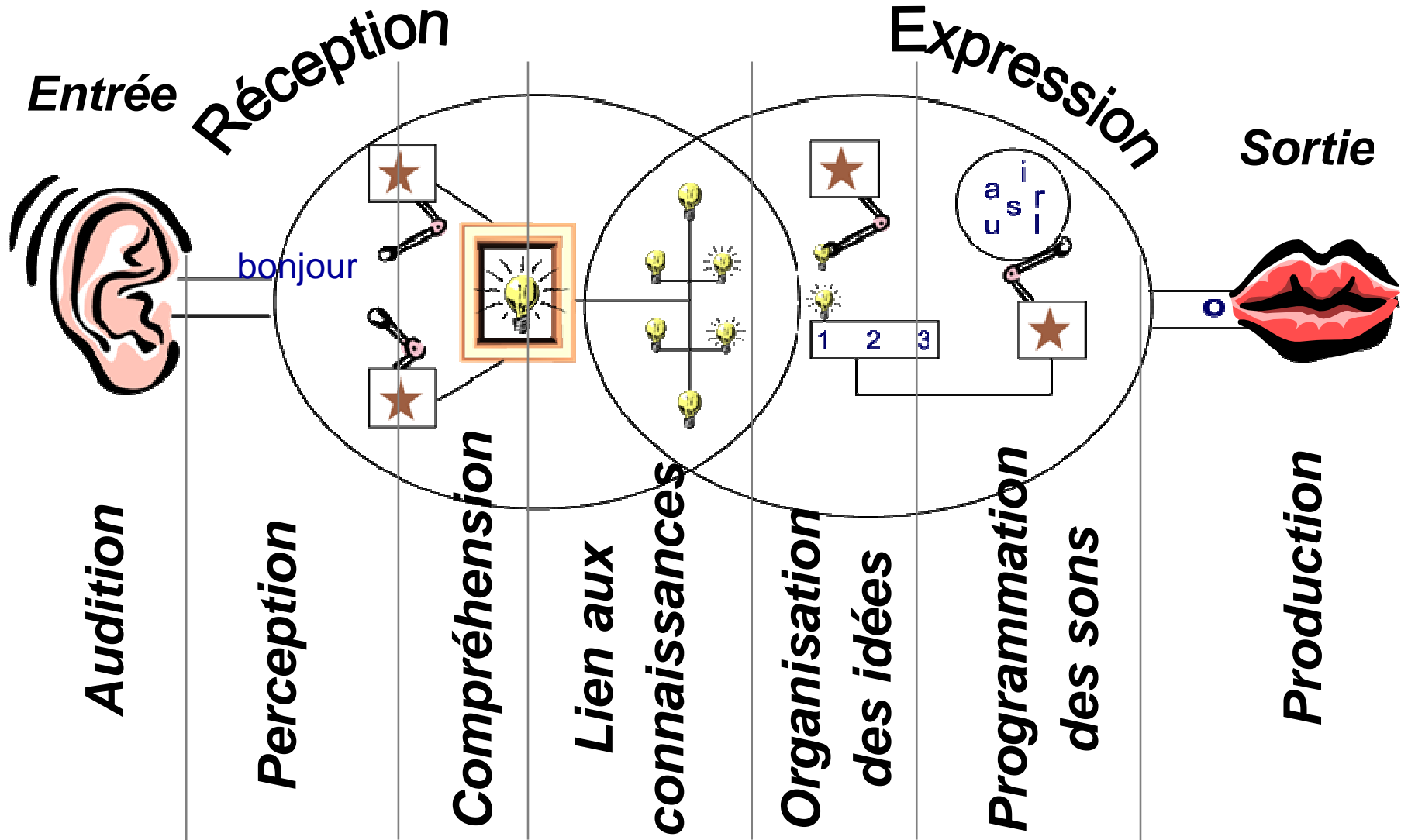


École secondaire

Les Compagnons-de-Cartier

ACTIONS À METTRE EN PLACE	Profil particulier	Profil de lecture	Emplacement stratégique	Superviser l'agenda	Annoncer le plan de cours et les objectifs à atteindre	Utiliser un support visuel et concret (schéma, "chek list")	Textes longs à l'avance sauf pour l'évaluation en lecture	Fournir les notes de cours (trouées)	Adapter le travail demandé aux besoins de l'élève	Permettre matériel de soutien informatique	Guider et superviser l'organisation et la planification du matériel et des travaux	Accorder plus de temps	Éviter le travail d'équipe	L'inscrire au local réussite pour les évaluations	Accompagnement 1 à 1	Lire les questions	Permettre d'écrire sur le questionnaire	Permettre déplacements et pauses	Note	
NOM DE L'ÉLÈVE																				

Chaîne communicationnelle



Source : Pascal Lefebvre, orthophoniste 1996

ANNEXE C : Le Mémomaître

Le Mémomaître : du nécessaire à l'essentielLien
ConfianceVisuel
ImageMot clé
ReformulationManipulation
ExpérimentationModéliser
ExpliciterOutils
DémarcheTemps
RoutineJumelage
Rôle défini

De nombreux spécialistes¹ ont indiqués des stratégies à suivre ainsi que des moyens à mettre en place dans la classe. En voici une liste qui est loin d'être exhaustive. Certaines interventions peuvent être faites par différents intervenants en soutien à l'enseignant en classe.

Les voici regroupées sur la règle sous un logo correspondant: le Mémomaître.

Lien
Confiance**Établir un climat de confiance, créer un lien significatif, suivre ses intuitions**

- Prendre connaissance du dossier de l'élève.
- Prendre en compte l'impact des difficultés en langage sur les performances académiques, les interactions sociales et l'avenir de l'élève.
- Faire participer l'élève à son plan d'intervention et le soutenir dans l'atteinte des objectifs retenus.
- Partir du point de vue de l'élève et tenir compte de ses expériences.
- L'aider à comprendre ses forces et ses faiblesses, à améliorer ses habiletés de communication et ses compétences sociales.
- Établir une relation interpersonnelle vraie.
- Lui redonner «son pouvoir d'apprendre». L'inciter à être actif dans ses apprentissages.
- Prendre le temps d'observer les comportements non verbaux et les mimiques.
- Prendre le temps d'écouter.
- Être un modèle stimulant.
- Parler peu et lentement.
- Inciter l'élève à participer et souligner ses efforts.
- Informer l'élève des activités parascolaires pour favoriser une meilleure socialisation et intégration.

¹ Les formateurs auxquels il est fait référence sont entre autres madame Lyne Gingas, orthophoniste, madame José Pouliot, orthophoniste, et monsieur François Mathieu, neuropsychologue.



Visuel
Image

Utiliser l'entrée visuelle comme support à toutes les autres entrées

- Écrire le plan du cours au tableau.
- Appuyer son discours de mots clés au tableau.
- Présenter une image, un dessin, un schéma, des murs à mots etc.
- Utiliser des diagrammes, des graphiques, des démonstrations et des références visuelles.
- Supporter son discours par une gestuelle, des mimiques.
- Employer un code de couleurs (aussi dans l'organisation de son matériel).
- Donner les notes photocopiées du cours.
- Placer l'élève près de l'enseignant ou de la démonstration.



Mot clé
Reformulation

Utiliser l'entrée auditivo-verbale

- Diminuer les bruits parasites, en éloigner l'élève.
- Utiliser un débit lent.
- Utiliser des mots connus, un vocabulaire simple.
- Utiliser des mots clés.
- Faire reformuler dans ses propres mots.
- Expliquer le nouveau vocabulaire.
- Favoriser des interventions brèves, mais fréquentes.
- Choisir un emplacement stratégique pour l'élève.



Manipulation
Expérimentation

Utiliser l'entrée kinesthésique

- Faire référence au concret, à l'expérience vécue.
- Utiliser du concret. Faire des liens avec la vie courante.
- Faire manipuler, expérimenter.
- Privilégier une pédagogie par projet.
- Utiliser le corps pour modéliser des concepts abstraits.



Modéliser
Expliciter

Métacognition : travailler à cerveau ouvert

- Enseigner de façon explicite : dire quoi faire et comment le faire en modélisant.
- Penser « *Enseignement stratégique* ».
- Enseigner les techniques d'écoute active.
- Tenir compte des difficultés qui peuvent influencer le fonctionnement de l'élève (fonctions exécutives : inhibition, flexibilité cognitive, contrôle des émotions, activation, mémoire de travail, planification/organisation, organisation matérielle. ¹).
- Favoriser la catégorisation sémantique pour l'aider à mémoriser (ressemblance, différence, comparaison, définition, résumé, synthèse, schéma).
- Varier les contextes d'apprentissage afin de permettre la possibilité de transfert.
- Faire régulièrement une synthèse des connaissances.
- Laisser régulièrement l'élève décrire les moyens et les stratégies employés dans ses propres mots.
- Guider l'élève dans le développement de méthodologies de travail : organisation et planification du matériel, des tâches, des échéances.



Outils
Démarche

Supports, outils, démarche à suivre, modèles, stratégies

- Construire avec l'élève des outils de référence personnalisés.
- Tirer profit des outils technologiques.
- Fournir un lexique : mot et image (dictionnaire visuel).
- Fournir un plan, canevas, schéma sémantique, etc.
- Donner une procédure ou une démarche à suivre par étape.
- Développer l'utilisation de l'agenda.
- Aider l'élève à développer des trucs mnémotechniques (images, chansons, gestes, symboles, acronymes, acrostiches).

¹ Apprendre...une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives. Pierre-Paul Gagné, Normand Leblanc et André Rousseau, Éditions La Chenelière, 2009.



Temps
Routine

Organiser la tâche et le temps : utiliser le temps comme un allié à l'apprentissage

- Planifier les activités dans une routine. Maintenir une certaine régularité ou rigueur.
- Organiser l'espace et le temps.
- Prendre le temps pour expliquer, écouter et lui permettre de réagir.
- Organiser la tâche dans le temps.
- Donner une tâche en tenant compte des capacités de l'élève à la réaliser dans le temps.



Jumelage
Rôle défini

Les pairs : une communauté d'apprentissage

- Favoriser le jumelage.
- Permettre à l'élève d'observer ce que l'autre fait.
- Présenter des modèles à suivre, à imiter.
- S'assurer que l'élève joue un rôle bien défini dans une équipe et qu'il est accepté.
- Favoriser différentes façons de travailler : dyade et classe.
- Faire la promotion des forces et talents de l'élève.

MÉMOMAÎTRE À DÉCOUPER

(Page suivante)

Le Mémomaître : du nécessaire à l'essentiel



- Lien
- Confiance



- Visuel
- Image



- Mot clé
- Reformulation



- Manipulation
- Expérimentation



- Modéliser
- Expliciter



- Outils
- Démarche



- Temps
- Routine



- Jumelage
- Rôle défini

ANNEXE D : Aide mémoire/sous-main

Qui est l'élève dysphasique au secondaire ?

MES FORCES
VISUEL

- Persévérant
- Curieux
- Sens de l'observation
- Apprend par imitation
- Volonté de communiquer
- Excellent collaborateur avec l'adulte de référence qu'il considère comme un guide

MES DIFFICULTÉS
COMPRÉHENSION VERBALE ET NON VERBALE
RELATIONS SOCIALES

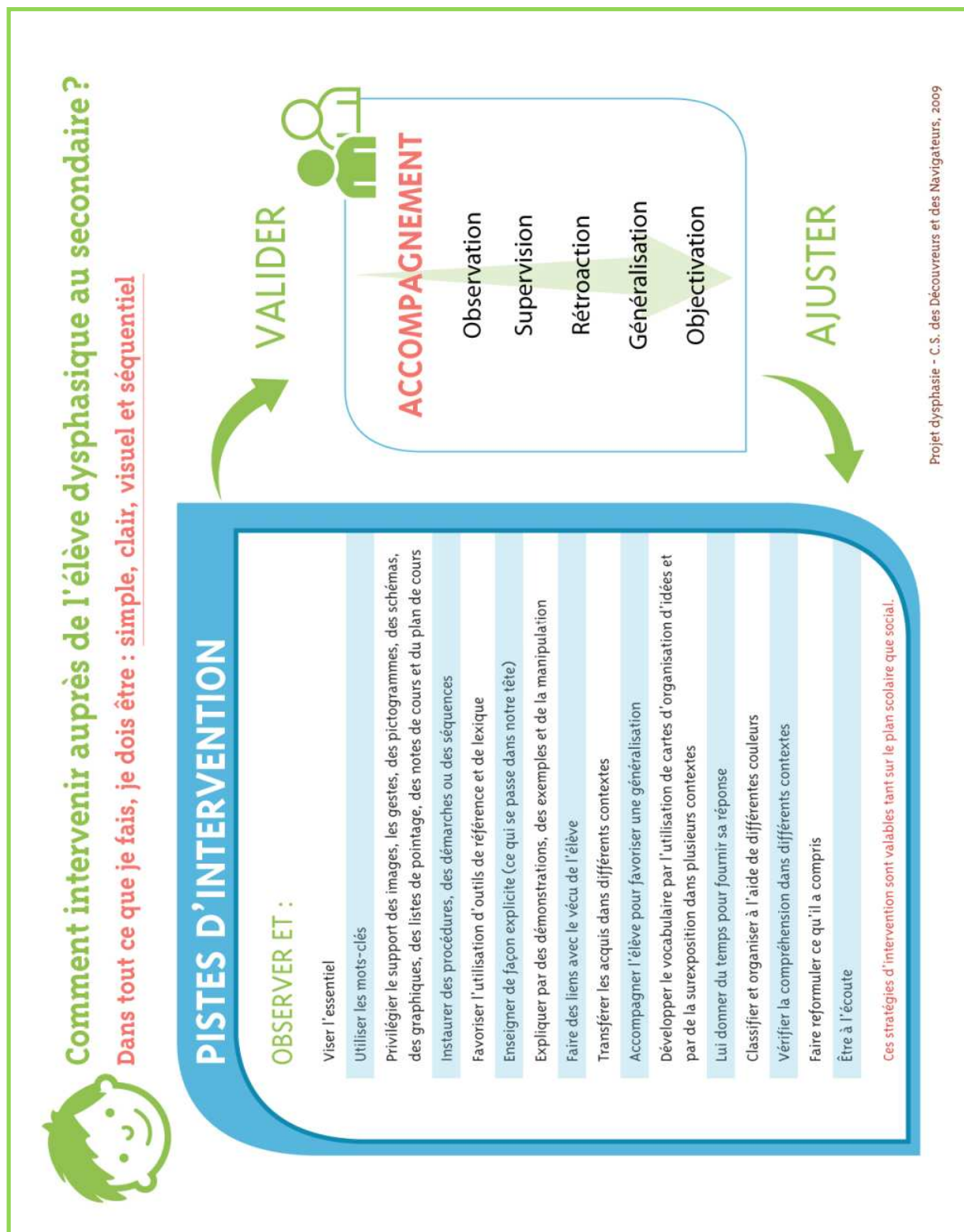
- Habilités sociales
- Accès lexical
- Expression
- Organisation
- Généralisation
- Métacognition

MES BESOINS
INTÉGRATION SOCIALE
RÉUSSITE SCOLAIRE

- Avoir un lien de confiance avec l'adulte
- Obtenir une supervision aux plans scolaire et social
- M'offrir des supports visuels
- Utiliser avec moi différents modes d'entrée
- Me donner des consignes courtes et claires
- Me résumer et me répéter en mots-clés
- M'offrir un modèle

Cartoon character: A smiling boy with spiky hair, wearing a blue shirt, with a speech bubble coming from his mouth.

Ce tableau se veut un aide-mémoire sur les caractéristiques fréquemment observées chez des élèves dysphasiques. Il est conçu pour être utilisé « dans l'action ».

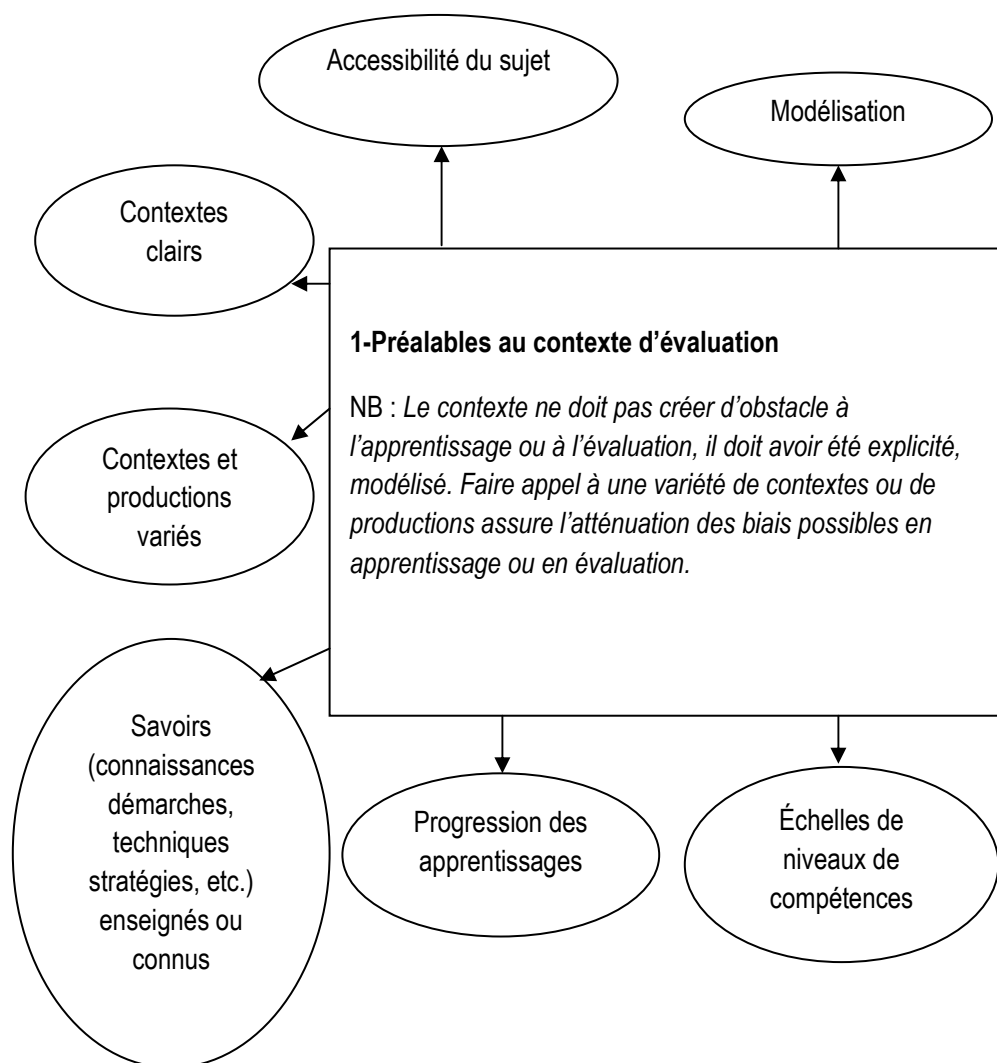


Projet dysphasie - C.S. des Découvreurs et des Navigateurs, 2009

ANNEXE E

Démarche d'analyse pour guider la différenciation en évaluation

Démarche d'analyse pour guider la différenciation en évaluation



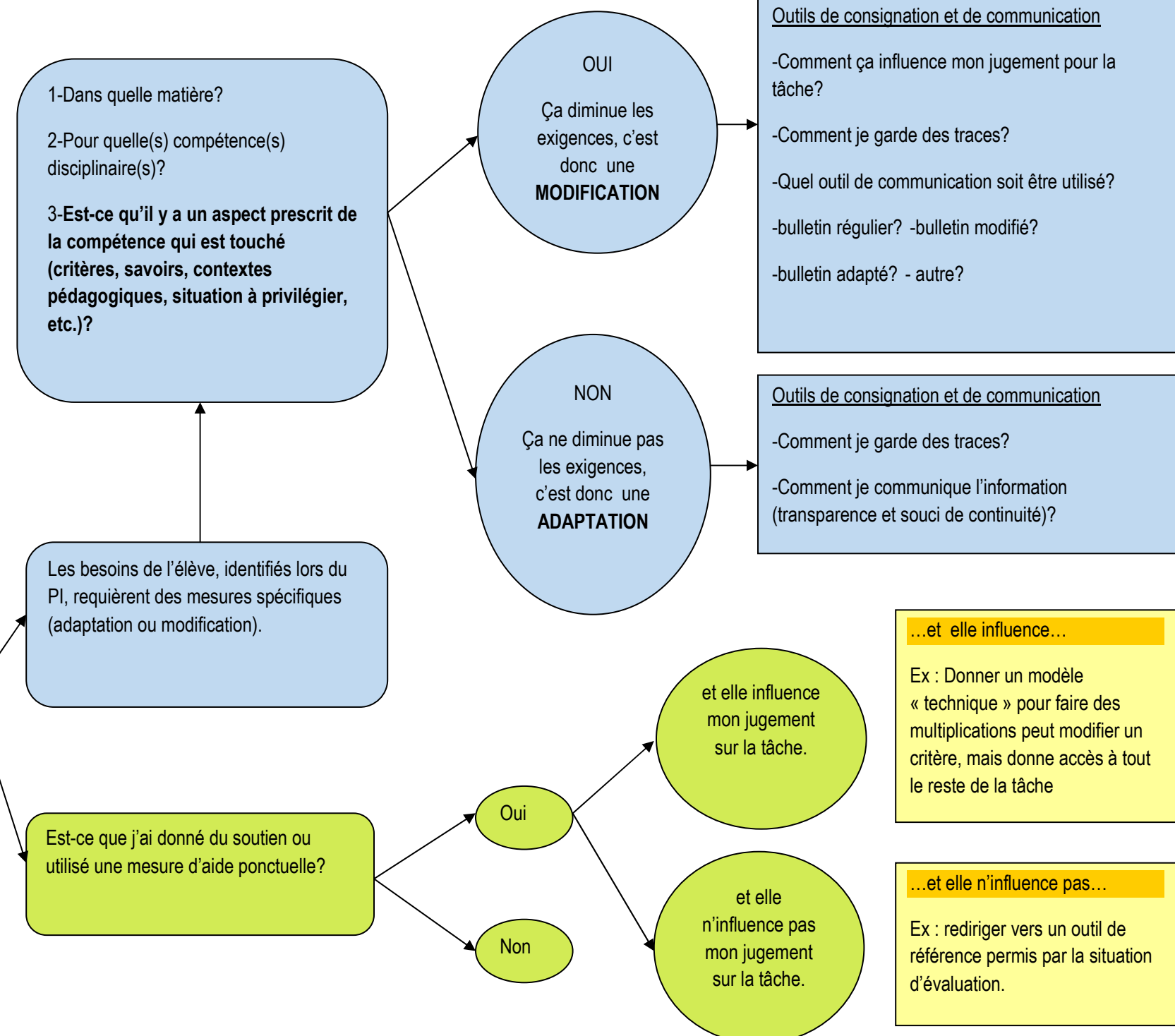
2-Situation d'évaluation

PRINCIPES DIRECTEURS pour guider le choix d'adaptations ou de modifications :

- Planifier dans le cadre de la démarche du PI.
- Respecter les principes de gradation et d'estompage.
- S'assurer que la mesure choisie fait l'objet d'un apprentissage et qu'elle répond au besoin.
- Dans un contexte d'aide technologique, s'assurer que l'outil répond à la fonction souhaitée et au besoin de l'élève.
- Planifier les modifications en fonction du degré de complexité des tâches du cycle d'apprentissage.

PRINCIPES DIRECTEURS pour guider le...

Ex. de gradation : donner un modèle « technique » pour faire une multiplication peut modifier un critère, mais donne accès à tout le reste de la tâche



ANNEXE F : Grille de répercussions d'un problème de langage oral sur la métalinguistique et le langage écrit

Grille des répercussions d'un problème de langage oral sur la métalinguistique et le langage écrit

Nom de l'enfant : _____

École : _____

Cycle : _____

Âge : _ _____

Date : _____

Observations / commentaires des intervenants :

Signature / nom de l'intervenant : _____

Notes d'utilisation de la grille :

- Il est compris que lorsque vous observez certaines difficultés, vous comparez l'élève à son groupe d'âge.
- Les différents aspects sont listés sans égard à une séquence.
- L'aspect métalinguistique constitue un aspect incontournable à cibler et travailler lorsque l'enfant présente une ou des difficultés en langage écrit.
- L'aspect métalinguistique est ici conceptualisé comme étant à l'oral et non à l'écrit. Par conséquent, le travail qui est fait en métalinguistique doit se faire à l'oral d'abord, puis en ajoutant le langage écrit s'il y a lieu.
- Cette grille est conceptualisée de telle sorte que si des difficultés sont observées sur le plan du langage oral, cela risque d'entraîner des difficultés sur le plan de la métalinguistique. De la même façon, si des difficultés sont observées sur le plan métalinguistique, cela risque d'entraîner des difficultés au niveau du langage écrit. À l'inverse, si des difficultés sont observées sur le plan du langage écrit, il est fort probable que l'enfant présente aussi des atteintes dans les diverses tâches métalinguistiques et au niveau du langage oral, à des degrés variés.
- Le volet expressif réfère à : l'élève qui communique, qui parle.
- Le volet réceptif réfère à : l'élève qui reçoit l'information, qui écoute.

Référence : Marie-Genéviève Allard, orthophoniste Ressource régionale pour les difficultés langagières, Régions 03, mai 2009.

Grille des répercussions d'un problème de langage oral sur la métalinguistique et le langage écrit









LANGAGE ORAL	MÉTALINGUISTIQUE	LANGAGE ÉCRIT
<p>Forme <u>phonologique</u> (expressif) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Omission, transformation de sons <input type="checkbox"/> _____ 	<p>Difficulté dans les tâches de conscience phonologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fusionner des syllabes à l'oral <input type="checkbox"/> Segmenter un mot en syllabes à l'oral <input type="checkbox"/> Fusionner des sons à l'oral <input type="checkbox"/> Segmenter une syllabe en sons à l'oral <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ 	<p>En écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à bien écrire au son : omissions, substitutions, inversions de lettres <input type="checkbox"/> Difficulté à écrire des mots nouveaux ou longs <input type="checkbox"/> Difficulté à respecter la séquence des lettres <input type="checkbox"/> Difficulté avec le lien son-lettre <input type="checkbox"/> Confusions sonores (ex : f-v; ch-j; t-d...) <input type="checkbox"/> _____
<p>Forme <u>phonologique</u> (réceptif)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à discriminer et percevoir les sons <input type="checkbox"/> _____ 		<p>En lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à décoder, tente de deviner <input type="checkbox"/> Omission de sons, substitution de sons, inversion de sons <input type="checkbox"/> Difficulté à lire les mots nouveaux ou longs <input type="checkbox"/> Difficulté à respecter la séquence des sons <input type="checkbox"/> Difficulté avec le lien lettre-son <input type="checkbox"/> _____
<p>Forme <u>morphosyntaxique</u> (expressif) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Erreurs dans la structure de la phrase parlée : omission de mots, ordre des mots <input type="checkbox"/> Erreurs dans les accords : dans le genre, le nombre, les temps de verbe <input type="checkbox"/> _____ 	<p>Difficulté dans les tâches de conscience morphosyntaxique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Juger si une phrase entendue est adéquate <input type="checkbox"/> Difficulté à ordonner les mots d'une phrase donnée <input type="checkbox"/> Difficulté à corriger des erreurs dans une phrase entendue <input type="checkbox"/> Manipuler les parties d'une phrase <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ 	<p>En écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à composer des phrases complètes <input type="checkbox"/> Difficulté à respecter l'ordre des mots <input type="checkbox"/> Difficulté à varier le type de phrase <input type="checkbox"/> Difficulté à composer des phrases longues ou complexes <input type="checkbox"/> Difficulté à bien utiliser les temps de verbe <input type="checkbox"/> Difficulté à bien utiliser les pronoms <input type="checkbox"/> Difficulté à utiliser les règles grammaticales (genre, nombre, verbe...) <input type="checkbox"/> _____

<p>Forme morphosyntaxique (réceptif) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> difficulté à comprendre les phrases entendues (phrases longues, phrases complexes...) <input type="checkbox"/> difficulté à comprendre la nuance apportée par la grammaire : genre, nombre, temps de verbe <input type="checkbox"/> _____ 		<p>En lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre les phrases lues qui sont longues ou complexes <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre certains types de phrases <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre les nuances apportées par le temps des verbes, le nombre, le genre <input type="checkbox"/> Difficulté à déduire les référents des pronoms <input type="checkbox"/> _____
<p>Sémantique (expressif) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> difficulté d'évocation lexicale (cherche ses mots) <input type="checkbox"/> vocabulaire pauvre et peu varié pour l'âge <input type="checkbox"/> se trompe de mot <input type="checkbox"/> _____ 	<p>Difficulté dans les tâches de conscience sémantique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à comparer des éléments <input type="checkbox"/> Difficulté à trouver des synonymes, antonymes... <input type="checkbox"/> Difficulté à catégoriser, à classier <input type="checkbox"/> Difficulté avec les mots de la même famille <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre et manipuler le concept de mot <input type="checkbox"/> Difficulté à compter les mots dans une phrase <input type="checkbox"/> Difficulté à identifier et expliquer des intrus <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre les classes et fonctions des mots <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ 	<p>En écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté avec la limite des mots <input type="checkbox"/> Difficulté à bien utiliser les homophones <input type="checkbox"/> Difficulté à compléter un texte troué <input type="checkbox"/> Texte court et peu élaboré <input type="checkbox"/> Vocabulaire simple et répétitif, peu précis <input type="checkbox"/> Difficulté à faire des liens avec son vécu et ses savoirs <input type="checkbox"/> _____
<p>Sémantique (réceptif) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> difficulté à comprendre des mots nouveaux <input type="checkbox"/> difficulté à comprendre des notions d'espace, de quantité <input type="checkbox"/> difficulté à comprendre des notions de temps <input type="checkbox"/> difficulté à comprendre des notions abstraites (sentiments, classes de mots...) <input type="checkbox"/> difficulté à comprendre les blagues et les expressions <input type="checkbox"/> difficultés à faire des liens entre les mots <input type="checkbox"/> difficulté à faire des liens entre les événements (inférences) <input type="checkbox"/> difficulté à généraliser le sens d'un mot 		<p>En lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre le vocabulaire du texte <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre les mots questions <input type="checkbox"/> Confusion dans le sens des homophones <input type="checkbox"/> Difficulté à déduire le sens d'un mot nouveau <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre la poésie, les blagues et le langage abstrait <input type="checkbox"/> Difficulté à faire des inférences et à anticiper le contenu <input type="checkbox"/> Difficulté à faire des liens avec son vécu et ses savoirs <input type="checkbox"/> _____

<p>Pragmatique (expressif) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à respecter les règles sociales de communication <input type="checkbox"/> Coq-à-l'âne <input type="checkbox"/> Mauvais choix ou quantité d'informations transmises <input type="checkbox"/> Varie peu ses intentions de communication <input type="checkbox"/> N'utilise que des intentions de communication simples <input type="checkbox"/> Peu habile pour clarifier les bris dans la communication <input type="checkbox"/> Ne s'adapte pas à l'interlocuteur ou au contexte <input type="checkbox"/> _____ 	<p>Difficulté dans les tâches de conscience pragmatique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à manipuler les divers types de discours <input type="checkbox"/> Difficulté à dégager un schéma à partir d'un discours <input type="checkbox"/> Difficulté à juger le choix d'information <input type="checkbox"/> Difficulté à juger la quantité d'informations <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ 	<p>En écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à planifier la rédaction d'un texte <input type="checkbox"/> Difficulté à organiser ses idées, à structurer son texte <input type="checkbox"/> Difficulté dans la cohésion <input type="checkbox"/> Difficulté à exprimer les liens entre ses idées <input type="checkbox"/> Difficulté à produire des textes variés <input type="checkbox"/> Difficulté à se mettre dans la peau du lecteur (choix et quantité d'information) <input type="checkbox"/> _____
<p>Pragmatique (réceptif) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre l'intention de l'interlocuteur <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre et dégager les règles sociales de communication <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre et dégager les règles de discours <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre et traiter les longs discours <input type="checkbox"/> _____ 		<p>En lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Difficulté à trouver l'information la plus importante <input type="checkbox"/> Difficulté à déduire et comprendre la structure du texte <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre l'intention des questions lues <input type="checkbox"/> Difficulté à comprendre l'intention de l'auteur <input type="checkbox"/> Difficulté à identifier ses incompréhensions <input type="checkbox"/> _____

Référence : « De l'oral à l'écrit », Guide d'intervention pour les élèves du 2e et 3e cycle du primaire présentant des troubles langagiers

ANNEXE G : Fiches signalétiques
Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : _____ Auteur : _____ Référence : _____ Date : _____	
Discipline	Français <input type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input type="checkbox"/> 2e cycle <input type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	_____ _____ _____ _____
       	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Particularités	
Commentaires	_____ _____ _____


FICHES SIGNALÉTIQUES



Français

G-1 : Les midis impro

Fiche signalétique d'outils efficaces

<p>Nom de l'outil : <i>Les midis impro</i></p> <p>Auteur : <i>Manon Després, C. S. des Navigateurs</i></p> <p>Référence :</p> <p>Date : <i>Janvier 2009</i></p>	
Discipline	<p>Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Univers social <input checked="" type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/></p> <p>Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/></p>
Utilisation	<p>Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Compétence(s) visée(s) :</p> <p>Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/></p>
Description de l'outil	<i>Description d'une activité sur l'heure du midi favorisant le développement des habiletés langagières à l'oral.</i>
Particularités	 <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p>
Commentaires	<i>Beaucoup de plaisir autant pour les participants que pour les animateurs.</i>

Les midis impro

Buts de l'activité :

Prendre un moment pour dîner ensemble et par la suite faire de l'improvisation.

Avoir du plaisir ensemble.

Développer diverses habiletés.

- Habiletés sociales : Créer des liens entre eux et/ou les renforcer.
Renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe.
Respecter les autres et apprendre à travailler en équipe.
- Habiletés langagières : Respecter le sujet d'un thème d'improvisation.
Poursuivre une conversation.
Communiquer clairement.
Expliquer leur point de vue.
- Habiletés personnelles : Développer une plus grande confiance en soi.
Contrôler leurs émotions.
Diminuer leur gêne à communiquer.

Fonctionnement et règlements du jeu « Le match d'impro »

Je nomme une personne pour faire l'arbitre.

Je forme deux équipes avec le nombre d'élèves qui veulent participer au match d'improvisation.

Le reste des élèves seront les spectateurs.

- Les élèves participent sur une base volontaire.
- Les participants varient d'une semaine à l'autre.
- Ils peuvent être l'arbitre à tour de rôle.
- Cette année, ce sont seulement des élèves de notre classe langage qui participent au match d'improvisation.

Tâches diverses :

L'arbitre

Il doit énoncer clairement les thèmes des improvisations.

Il doit chronométrer les caucus et les improvisations.

Il doit commenter afin d'évaluer de façon respectueuse la qualité des improvisations.

Il doit choisir l'équipe gagnante lorsqu'il n'y a pas de spectateurs et justifier son vote.

Lorsqu'il y a des spectateurs, il doit compter le nombre de votes.

Les joueurs

Ils doivent être attentifs aux consignes de l'arbitre et respecter les thèmes.

Savoir participer au travail d'équipe.

Voici un exemple d'une fiche d'improvisation :

<p>Type d'improvisation : Comparée Ayant pour titre : J'ai gagné le gros lot. Nombre de participants : 2 personnes Durée : 1 minute 30</p>
--

Voici les résultats d'un petit sondage que j'ai fait :

Ce que les élèves préfèrent de cette activité : faire les improvisations et voir celles des autres, travailler en équipe, regarder et voter, s'amuser, parce que c'est drôle, rire, participer, c'est d'avoir juste du monde de notre classe, ça fait passer leur midi.

Ils trouvaient que de participer aux midis impro pouvait les aider à :

- être plus concentré
- enlever le trac (être moins gêné)
- les occuper quand ils n'ont rien à faire
- apprendre
- avoir plus de plaisir
- devenir humoriste ou acteur

Seulement 4 élèves ne croyaient pas que le fait de participer aux midis impro pouvait les aider.

La plupart aimerait avoir plus de midis impro par cycle.









En résumé, cette activité est simple et très agréable à faire avec les élèves. Elle devient une expérience très positive et enrichissante à tous les niveaux.

Manon Després T.E.S.
École L'Envol, St-Nicolas

Document de travail

G-2 : Mon profil de lecteur

Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>Mon profil de lecteur</i>	
Auteur : <i>Danielle D'Astous, orthopédagoque, C. S. des Navigateurs</i>	
Référence :	
Date :	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Outil d'évaluation d'un portrait de lecteur</i>
Particularités	 <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

Mon profil de lecteur ou de lectrice

document de travail

Nom de l'élève _____ Groupe _____

Date _____

Mon portrait de lecteur



		Oui	Non
1.	Lire est important pour moi.		
2.	Je lis souvent durant mes temps libres ou durant les vacances.		
3.	Lorsque je trouve un livre à mon goût, lire peut être amusant.		
4.	Lire est une façon intéressante d'apprendre.		
5.	J'aime les périodes libres de lecture à l'école.		
6.	J'aime parler des livres qui m'ont beaucoup intéressé(e).		
7.	Je crois que je suis un(e) bon(ne) lecteur(trice).		

Mes intérêts

Je m'intéresse surtout :

- aux romans (d'aventure, de science-fiction)
- aux contes ou aux légendes
- aux documentaires (livres qui me renseignent sur quelque chose)
- aux bandes dessinées
- aux revues ou aux journaux
- _____



- Le livre que j'ai aimé le plus : _____

Ma façon de lire



- Je lis assez rapidement pour comprendre.
- Je lis trop lentement pour bien comprendre.

✓ Évaluation de ma vitesse de lecture : _____ mots/minute

Mon rappel de texte



- C'est facile pour moi de bien raconter l'histoire que j'ai lue.
- C'est difficile pour moi.

✓ Évaluation de mon rappel de texte :

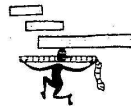
Je vais plus loin

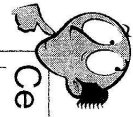


✓ Ce que j'aimerais améliorer en lecture :

✓ Je vais...

Mes progrès





Lire et analyser des textes informatifs

(utiliser notes adhesives)

Adaptation de
Tony Stead

Ce que je pense connaître	Connaissances confirmées	Nouvelles connaissances	Informations incorrectes	Je me demande...
	<input checked="" type="checkbox"/>			



ACTIVITÉ DE LECTURE DANS UN GROUPE

LE BUT : Amener l'élève à planifier sa lecture en fonction de la situation et à comprendre un texte

LA TÂCHE: faire un résumé du texte dans ses mots

STRATÉGIES SOLlicitÉES : 1) anticiper le contenu et l'organisation du texte; 2) tirer profit de son bagage de connaissances; 3) saisir les éléments importants d'un texte.

LE MATÉRIEL À PRÉVOIR : grands cartons autant que d'équipes, post-it, crayons et feutres, copies du texte.

LA PROCÉDURE - L'enseignant

- **DONNE** le titre du texte aux élèves : « L'ours polaire »
- **IDENTIFIE** le type de texte : texte courant
- **DEMANDE** aux élèves
 - Ce qu'est pour eux un texte courant (comparé à un texte littéraire)
 - Les connaissances qu'ils ont sur l'ours polaire.
 - Les informations qu'ils pensent trouver dans ce texte (anticipation et construction de l'intention de lecture)
 - Les questions qu'ils se posent, questions auxquelles ils pensent trouver des réponses dans le texte (questionnement avant la lecture et construction de l'intention de lecture)
- **ÉCRIT** sur des *post-it* les connaissances des élèves et il les pose sur un grand carton (remue-méninges). Puis, il écrit les questions que les élèves se posent.

Connaissances des élèves	Validation des connaissances	Connaissances erronées	Questionnement, infos qu'ils pensent trouvées









- **DEMANDE** aux élèves de
 - Lire individuellement le texte au complet
 - Déplacer les connaissances préalables vers les connaissances validées
 - Reconnaître les connaissances erronées
 - Signaler d'autres questions qu'ils se posent

LA TÂCHE DE L'ÉLÈVE

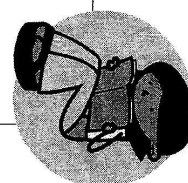
À l'aide des mots inscrits sur le grand carton, les élèves rédigent individuellement un résumé.

G-5 : Analyser un article

Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>Analyser un article</i>	
Auteur : <i>Lise Belzile, conseillère pédagogique et chargée de cours. Université York, Ontario</i>	
Référence : <i>The No-nonsense Guide to teaching writing 2003</i>	
Date : <i>Mars 2009</i>	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Support à la lecture d'un article</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

Analyser un article – Mes notes











Titre de l'article:						
Auteur:						
Comment le sujet est introduit	Le but de l'article	Le point de vue/ L'opinion	Comment l'auteur soutien son point de vue	Les informations supplémentaires	Description/ Analyse	










Adapté de *The No-Nonsense Guide to Teaching Writing*, 20003

G-6 : Français - Lecture

Fiche signalétique d'outils efficaces









Nom de l'outil : <i>Français - Lecture</i>	
Auteur : <i>Jonathan D'Amours, stagiaire UQAR à la C. S. des Découvreurs</i>	
Référence :	
Date : <i>Janvier 2009</i>	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input checked="" type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Support visuel guidant l'application de stratégies de lecture.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

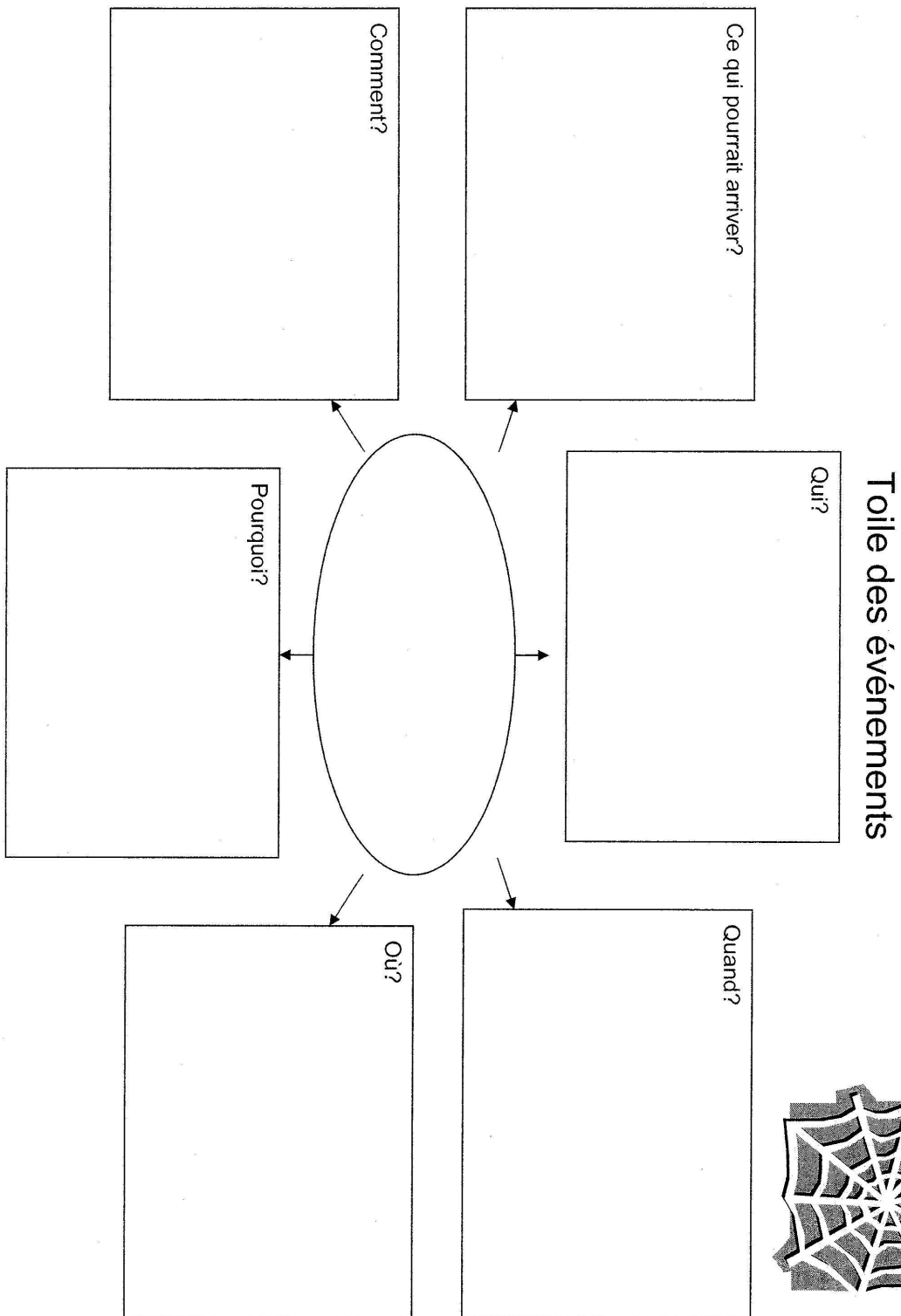
Français – Lecture

		Temps			
Avant la lecture	1	Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Divertir • Informer • Connaître l'opinion • Apprendre 		
	2	Qui 	<ul style="list-style-type: none"> • Auteur • À qui il s'adresse 		
	3	Survol 	<ul style="list-style-type: none"> • Titre • Interlignes • Images 		
	4	Questions 	<ul style="list-style-type: none"> • Que te poses-tu comme question • Entre les paragraphes, identifie tu sais de nouveau et ce que tu sais. 		
	5	Écrire sur le texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu écrire sur le texte • Peux-tu avoir une copie ? 		
Pendant la Lecture	6	Détective 	<ul style="list-style-type: none"> • Met tes lunettes de détective • Pose-toi des questions 	Qui OÙ Quoi Comment Quand Pourquoi	
	7	Résumé 	<ul style="list-style-type: none"> • Surligne les mots importants • Mots-clés • Mots-Liens 		
	8	Découverte 	<ul style="list-style-type: none"> • Mots nouveaux • Mots liens 		
	9	Je sais... 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce que tu sais de nouveau • Ce que tu ne sais toujours pas. 		

G-7 : Toile des événements/Écriture









Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>Toile des événements/Écriture</i>	
Auteur : <i>Julie Argouin, enseignante de 1^{re} secondaire, français immersion, Conseil scolaire région de York, Ontario</i>	
Référence : <i>Stratégies that work, 2nd Edition, S. Harvey et A. Goudvis, 2007</i>	
Date :	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Guide pour initier à l'écriture d'un récit.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	



G-8 : De mes notes à mon article

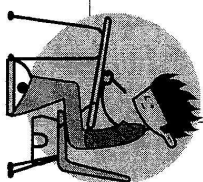
Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>De mes notes à mon article</i>	
Auteur : <i>Julie Argouin, enseignante de 1^{re} secondaire, français immersion, Conseil scolaire région de York, Ontario</i>	
Référence : <i>The No-Nonsense Guide to teaching writing 2003</i>	
Date : <i>Mars 2009</i>	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input checked="" type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Support à l'écriture d'un article</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

De mes notes à MON article









Description de mes notes prises en lisant les articles	Sujets possibles pour mon article	Mon point de vue/ Mon opinion	Recherches à faire	Entrevues à compléter

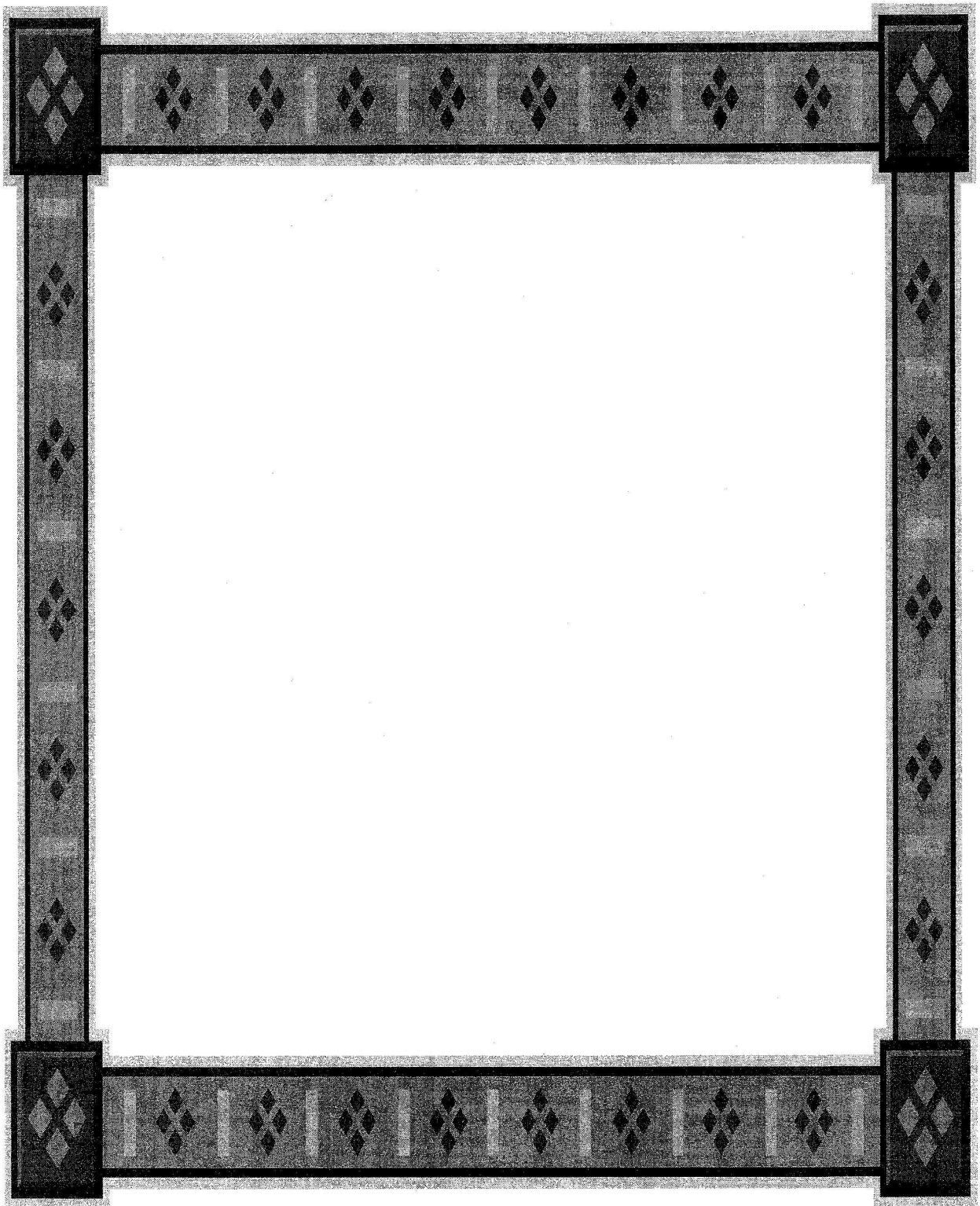
Adapté de *The No-Nonsense Guide to Teaching Writing, 2003*



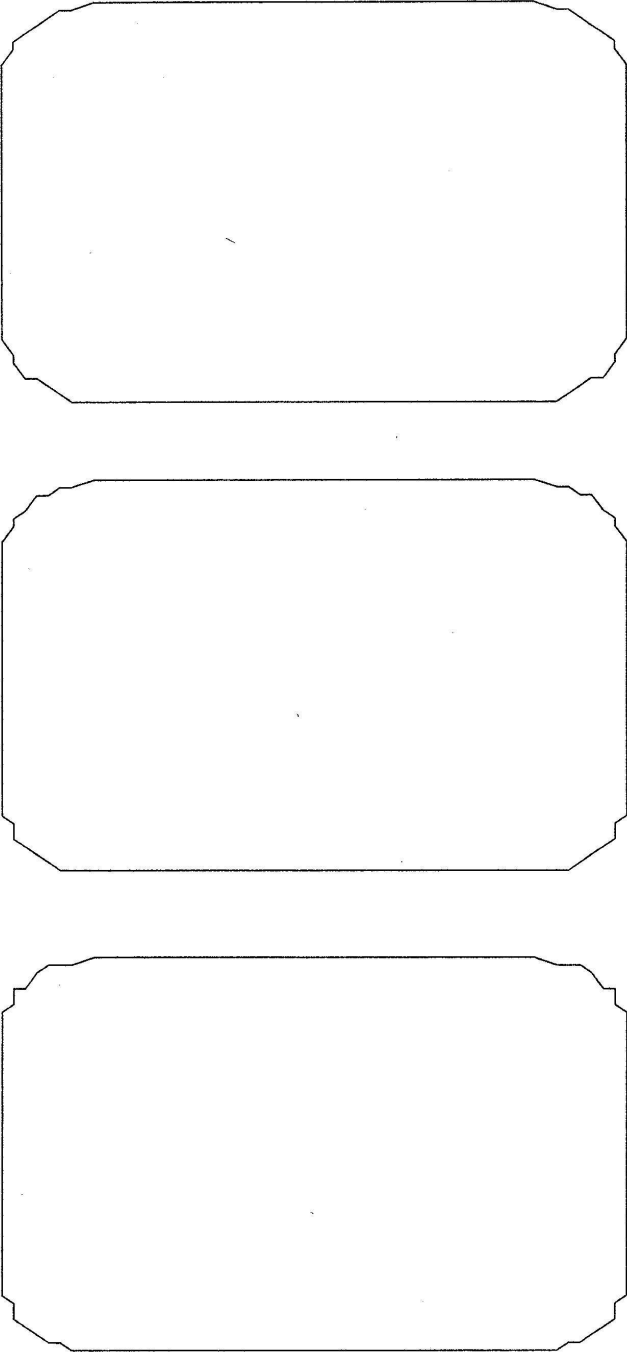
G-9 : Rédiger un texte

Fiche signalétique d'outils efficaces

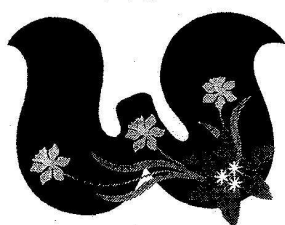
<p>Nom de l'outil : <i>Rédiger un texte</i></p> <p>Auteur : <i>Laurie Adams, orthopédagogue, C. S. des Découvreurs</i></p> <p>Référence :</p> <p>Date : <i>Février 2010</i></p>	
Discipline	<p>Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/></p> <p>Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/></p> <p>Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/></p>
Utilisation	<p>Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Compétence(s) visée(s) :</p> <p>Support privilégié : papier <input type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/></p>
Description de l'outil	<i>Différents supports permettant d'encadrer et de guider l'élève dans sa démarche d'écriture.</i>
Particularités	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input checked="" type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input checked="" type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input checked="" type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input checked="" type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/></div> </div>
Commentaires	<i>Cet outil est apprécié par ses élèves.</i>



Laurie Adams, orthopédagogue

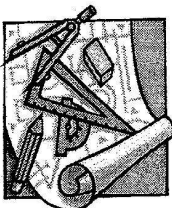
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Laurie Adams, orthopédagogue



étapes de rédaction

Plan



- Dans le plan, j'écris mes idées pour faire mon texte, afin de ne pas les oublier.
- Je dois prévoir une introduction et une conclusion.
- Dans le plan, il n'y a pas de phrases, que des mots clés.

Brouillon

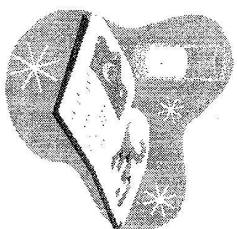
- À cette étape, je dois faire des phrases complètes pour décrire les idées que j'ai inscrite dans mon plan.

Propre

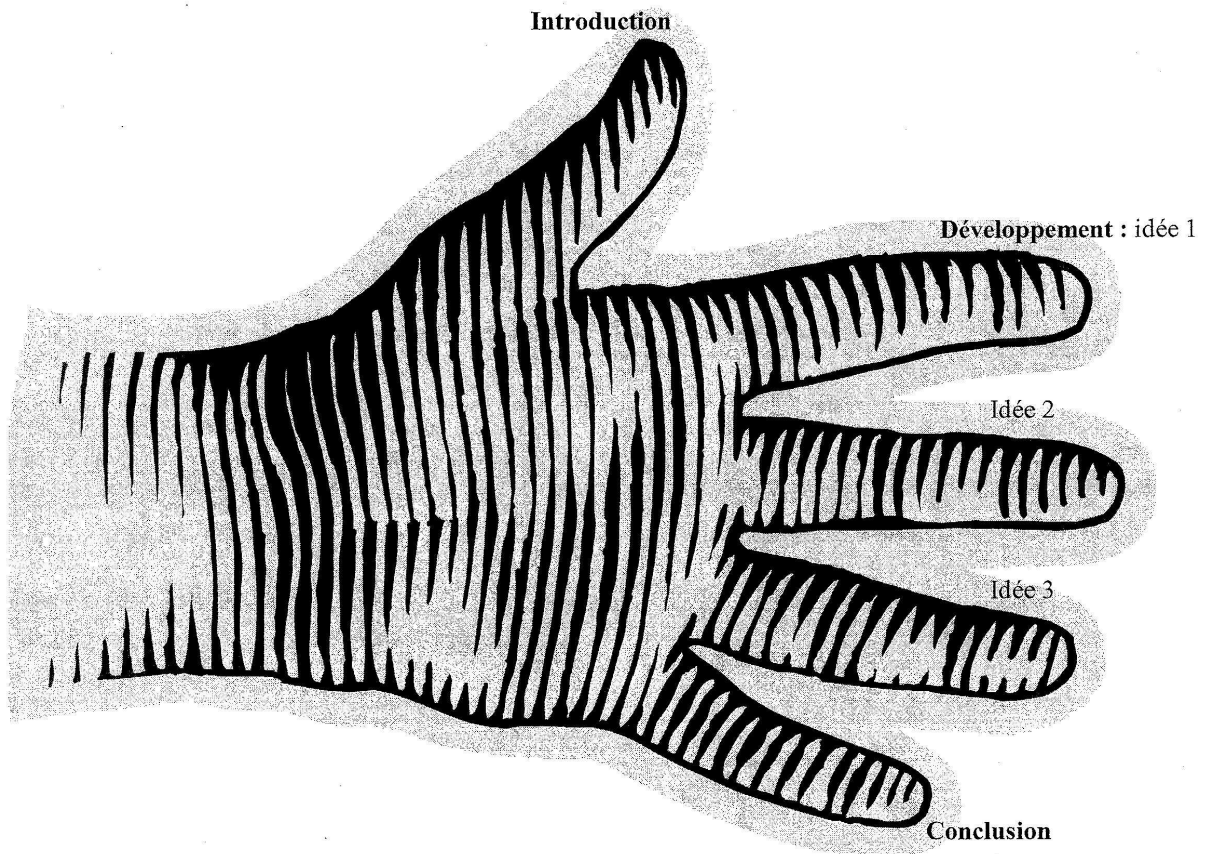
- Je retranscris mon texte sans faute et le plus proprement possible.

- Je dois organiser mes idées en paragraphes.

- Je dois y corriger toutes mes fautes : de structure, de ponctuation, de grammairre et d'orthographe d'usage.



Plan général de rédaction :



Laurie Adams, orthopédagogue

G-10 : Tableau de comparaison

Fiche signalétique d'outils efficaces









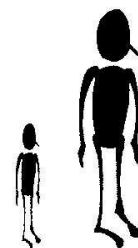
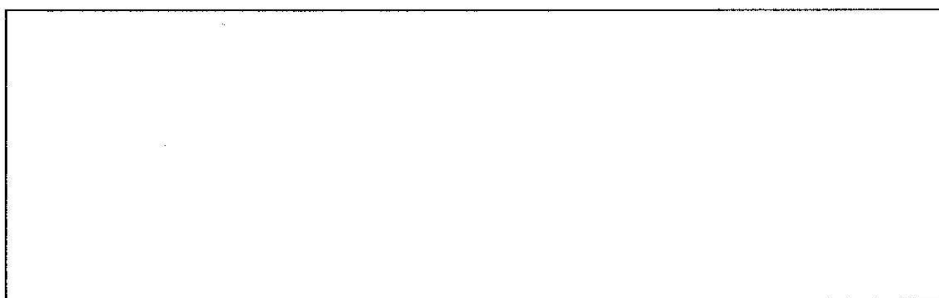
Nom de l'outil : <i>Tableau de comparaison</i>	
Auteur : <i>Julie Argouin, enseignante de 1^{re} sec.ondaire , français immersion, Conseil scolaire région de York, Ontario</i>	
Référence :	
Date : <i>Mars 2009</i>	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input checked="" type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Travail sur le langage.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

Tableau de comparaison
semblable à – pareil à – pareillement – comme – d'un autre côté – en contraste – différemment – en comparaison – par contre











semblable

différent

G-11 : Guide de survie du scripteur en herbe

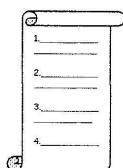
Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>Guide de survie du scripteur en herbe</i>	
Auteur : <i>Marie-Claude Laflamme, C. S. des Navigateurs</i>	
Référence :	
Date : <i>Janvier 2009</i>	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input checked="" type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Support visuel d'une démarche d'écriture.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	<i>A fait ses preuves en classe</i>

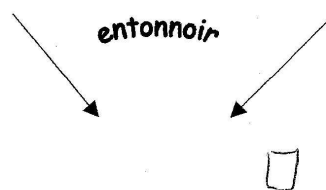
**« 20 ans plus tard, qu'est-il/elle devenu(e)? »
Auto-évaluation de mon brouillon**

Structure de mon texte

- Longueur totale : 350 à 400 mots
- 4 paragraphes

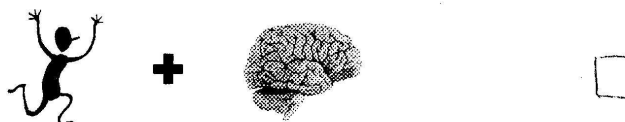


- Paragraphe 1 **Introduction :** (50-60 mots)
 - a) Sujet amené
 - b) Sujet posé
 - c) Sujet divisé

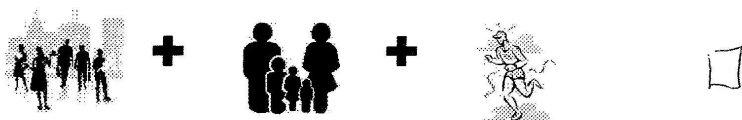


- Paragraphes 2 et 3 **Développement :** (120-150 mots *par aspect*)

- Ce qu'il **EST** (physiquement + psychologiquement) (2^e paragraphe)



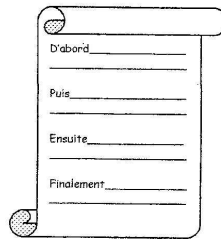
- Ce qu'il **FAIT** (travail, famille, loisirs,...) (3^e paragraphe)



- Paragraphe 4 **Conclusion :** Mon opinion sur ma rencontre avec cette personne. (50-60 mots)

J'ai trouvé que... Je pense que...

- J'ai inséré des organiseurs textuels au début de chaque paragraphe.



Correction de mon texte

- J'ai utilisé un vocabulaire précis et varié et j'ai évité les répétitions.

Ex : Marie-Lou adore jouer au hockey car ~~le hockey~~^{ce sport} demande de bonnes stratégies.



- J'ai relu souvent mon texte pour améliorer les phrases et insérer la ponctuation appropriée.



- J'ai corrigé l'orthographe et j'ai appliqué les règles d'accord des mots en effectuant une lecture par objectif.

Accord des noms, adjectifs, verbes...



Homophones...

Orthographe d'usage...









Auto-évaluation
«20 ans plus tard, qu'est-il/elle devenu(e)?» >>

Avant de commencer à retranscrire mon texte au propre, je prends le temps de vérifier si j'ai bien respecté ce qui était demandé...

- J'ai respecté la longueur demandée (350 à 400 mots) .
- Mon texte contient 4 paragraphes clairement divisés .
- J'ai suivi le modèle d'introduction (sujet amené, posé, divisé)
- Dans mon 2^e paragraphe, la personne m'a décrit physiquement et psychologiquement en 150 mots.
- Dans mon 3^e paragraphe, la personne a décrit ce que je fais en 100 mots (emploi, famille, habitudes, loisirs, etc.)
- J'ai rédigé une conclusion où la personne donne son opinion générale sur sa rencontre avec moi.
- La personne m'a décrit à la 3^e personne du singulier et mes verbes sont au passé, en général.
- Les informations que j'ai données sont pertinentes et présentées dans un ordre logique.
- J'ai mis des organiseurs textuels au début de chacun de mes paragraphes.
- J'ai inclus dans mon texte : 2 comparaisons, 5 adjectifs des pages D-23 et D-24 ainsi que 6 adverbes modificateurs.
- J'ai utilisé un vocabulaire précis et varié en évitant les répétitions. J'ai évité l'emploi trop fréquent des verbes être et avoir.
- J'ai relu mon texte souvent pour améliorer mes phrases et ajouter les marques de ponctuation appropriées.
- J'ai effectué plusieurs lectures afin de corriger l'orthographe et les règles d'accord des mots.

G-12 : Être compétent et autonome en écriture, c'est possible

Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>Être compétent et autonome en écriture, c'est possible</i>	
Auteur : <i>Mélanie Théberge, enseignante en classe de langage, C. S. des Navigateurs</i>	
Référence :	
Date :	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Étapes à suivre lors d'une situation d'écriture.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	<i>Peut être affiché en classe (Mur à mot).</i>

Être compétent et autonome en écriture, oui c'est possible !

Difficultés des élèves :

- Se situer dans le temps ;
- Suivre une procédure ;
- Les concepts avant et après ;
- Mémoire ;
- Méthode de travail ;
- Anticiper la suite.

Voici les étapes que les élèves ont à suivre lors d'une situation d'écriture ().

1. Choix des idées

- À l'aide d'une carte d'organisation d'idées, les élèves doivent écrire toutes les idées qui leur passent par la tête (prendre le temps de classer les idées).
- Ensuite, ils doivent choisir trois idées (3 bulles) et encercler les trois idées avec un surligneur. Pour chaque grande idée (aspect), il doit y avoir 2 petites idées (sous-aspects).

2. Plan

- Les élèves doivent remplir le plan à l'aide des trois idées retenues.
- Prendre le temps d'écrire les marqueurs de relation pour le début des paragraphes.

3. Écriture du brouillon

- Ne pas oublier d'écrire un titre.

4. Correction du brouillon

- Utiliser la grille de révision.
- Relire son texte.
- Utiliser le code de correction et ses outils. Les élèves ont droit à tous leurs outils, même pendant les examens.

5. Écriture du propre

- Ceux qui ont des difficultés (motrice ou écriture) ont le droit de l'écrire à l'ordinateur.

1. Choix des idées

- Écris un champ lexical.
- Écris toutes les idées qui te viennent en tête dans une carte d'organisation d'idées.

2. Plan

➤ Schéma narratif

➤ Schéma descriptif

3. Brouillon

➤ Écris dans ton cahier
d'écriture à double
interligne.

➤ Écris un titre.

4. Correction

- Lis la grille de révision.
- Prends le temps de relire ton texte.
- Utilise ton texte pour te corriger.



- Dictionnaire

- Livre de conjugaison

- Grammaire

- Duo-tang outils

5. Propre

➤ Réécris ton texte sur des feuilles lignées.









➤ Écris à double

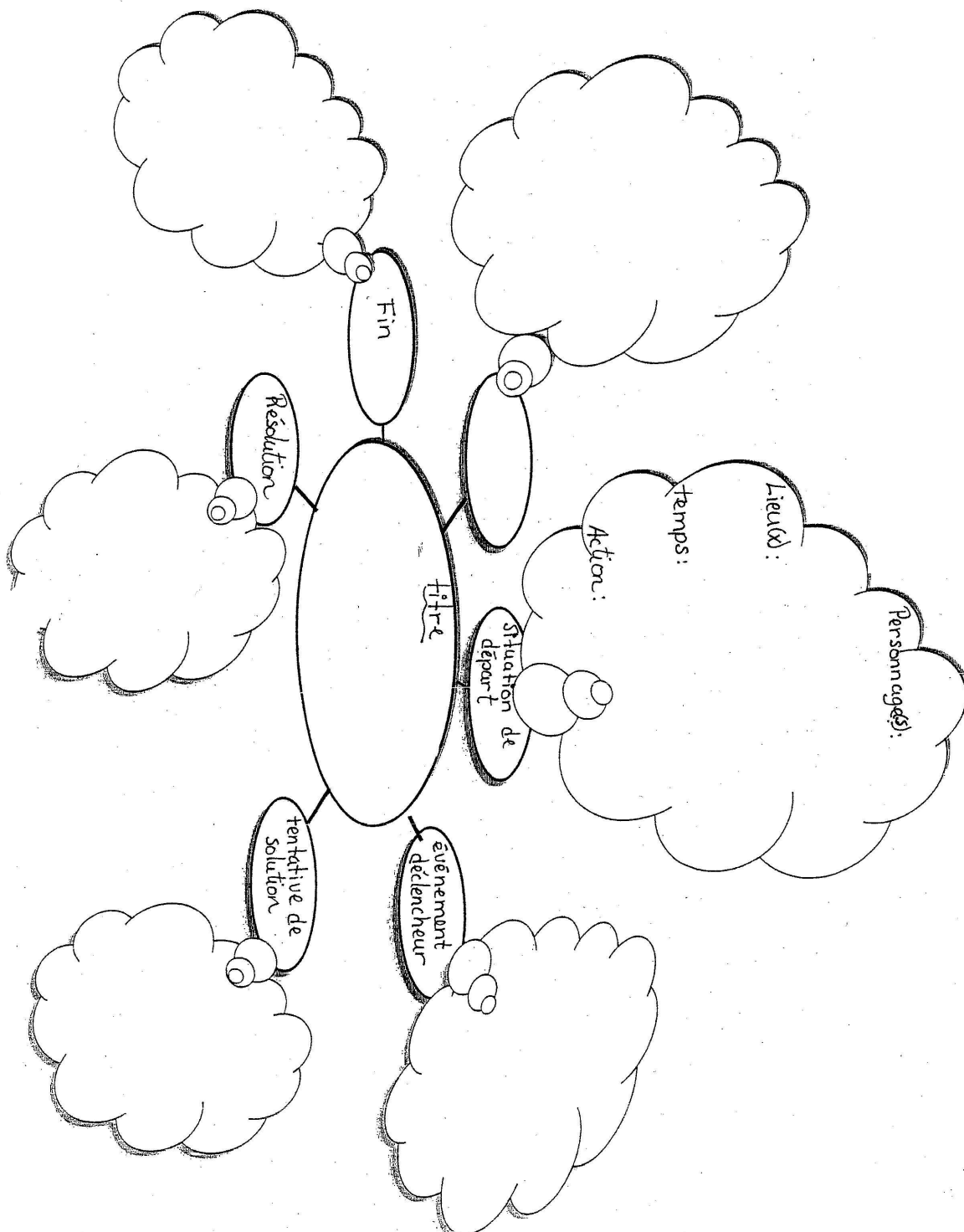
interligne.

➤ Écris un titre.

G -13 : Être compétent et autonome en écriture









Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>Être compétent et autonome en écriture</i>	
Auteur : <i>Mélanie Théberge, enseignante en classe de langage, C. S. des Navigateurs</i>	
Référence :	
Date :	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Matériel de support à l'élève</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	



G-14 : Imagerie mentale/Visualisation




Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>Imagerie mentale/Visualisation</i>	
Auteur : <i>Lise Belzile, conseillère pédagogique et chargée de cours. Université York, Ontario</i>	
Référence : <i>C. S. York, Ontario</i>	
Date : <i>Mars 2009</i>	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input checked="" type="checkbox"/> Anglais <input checked="" type="checkbox"/> Univers social <input checked="" type="checkbox"/> Sciences <input checked="" type="checkbox"/> Toutes disciplines <input checked="" type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input checked="" type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Support pour aider à la compréhension d'un texte.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

Imagerie Mentale/Visualisation

Titre : _____









Après la lecture d'un texte ou d'une section d'un texte, j'imagine, je fais des images dans ma tête.

Je vois...			
J'entends...			
Je ressens...			

A large empty rectangular box for drawing or writing, enclosed in a black border.

G-15 : Utilisation d'organiseurs textuels

Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>Utilisation d'organiseurs textuels</i>	
Auteur : <i>Julie Argouin, enseignante de 1^{re} sec.ondaire , français immersion, Conseil scolaire région de York, Ontario</i>	
Référence : <i>Les 5 au quotidien, J. Moser et G. Boushey, 2009</i>	
Date :	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input checked="" type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Fiche permettant de consigner et d'illustrer l'utilisation de certains organisateurs textuels en contexte d'écriture et de lecture.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

Titre/Sujet:

Cause à Effet



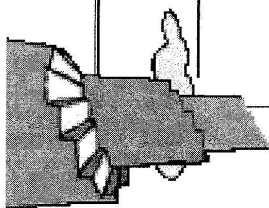
ainsi, parce que,
comme résultat,
provoque, donc,
c'est pourquoi...

--	--	--	--	--	--

premièrement,
deuxièmement,
troisièmement,
ensuite, de plus,
d'abord, puis









Séquence

finale-
ment,
en conclu-
sion,
pour termi-
ner,
dernière-
ment,



G-16 : Pour résoudre un problème ou pour élaborer des facteurs qui causent un effet

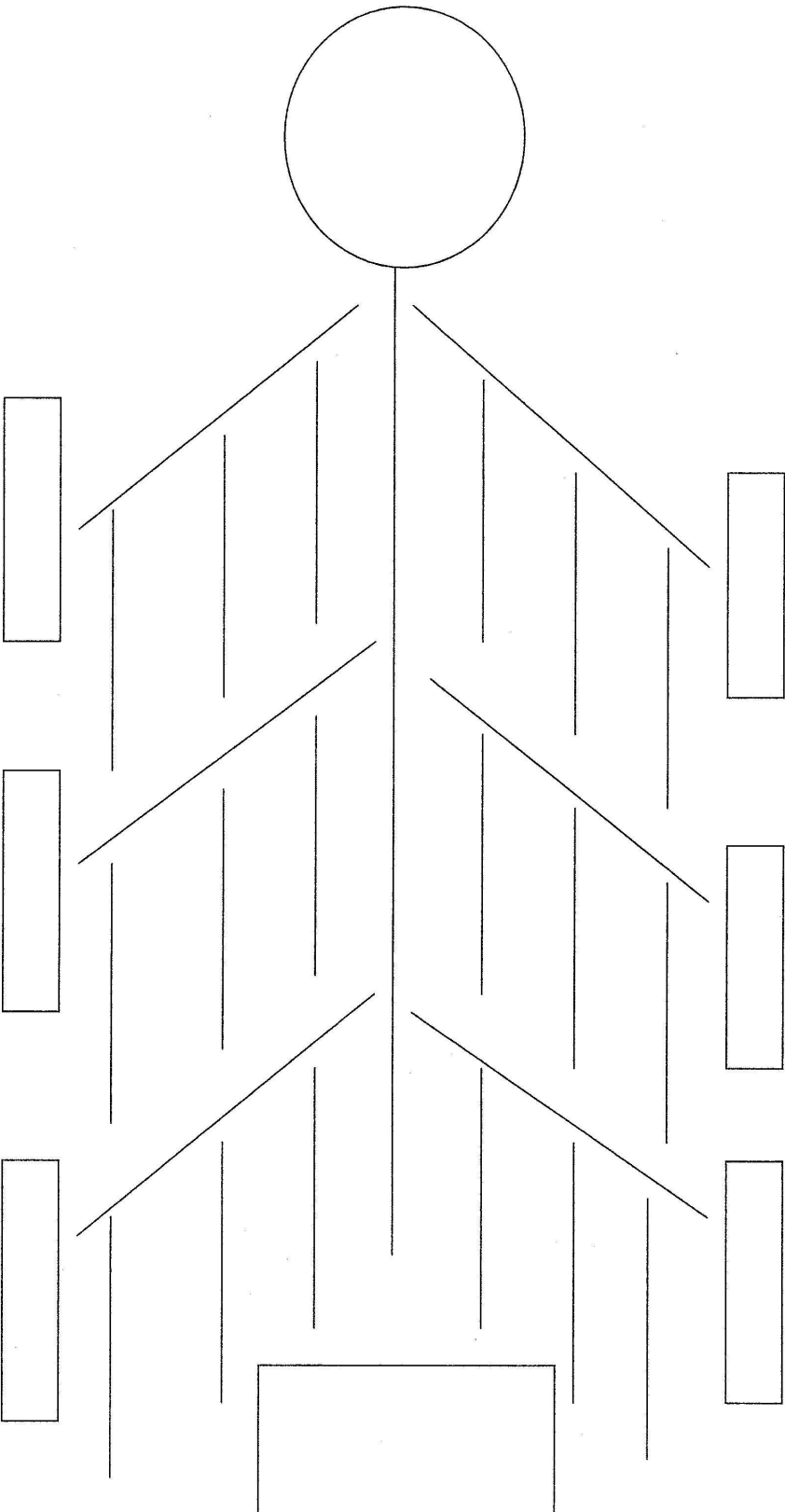
Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>Pour résoudre un problème ou élaborer des facteurs qui causent un effet</i>	
Auteur : <i>Lise Belzile, conseillère pédagogique et chargée de cours. Université York, Ontario</i>	
Référence :	
Date : <i>Mars 2009</i>	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input checked="" type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Structure d'un schéma pour résoudre un problème ou pour élaborer les facteurs qui causent en effet.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

L'arête de poisson • Fishbone

Pour résoudre un problème ou pour élaborer les facteurs qui causent un effet.

Nom(s): _____ Titre: _____



Après avoir discuté, lu, recherché, regardé une vidéo... on fait Réfléchir-Discuter-Partager Think-Pair-Share suivi d'un remue-méninges en grand groupe afin de trouver les facteurs importants et les éléments secondaires. Ensuite, les étudiants complètent leur Arête de poisson seul ou en équipe.









FICHES SIGNALÉTIQUES



Anglais

G-17 : Le geste et la parole: deux voix plutôt qu'une

Fiche signalétique d'outils efficaces

<p>Nom de l'outil : <i>Les geste et la parole, deux voix plutôt qu'une</i></p> <p>Auteur : <i>Valérie Leclerc, enseignante en anglais, 1^{re} secondaire, C. S. des Découvreurs</i></p> <p>Référence :</p> <p>Date : <i>Janvier 2009</i></p>	
Discipline	<p>Français <input type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/></p> <p>Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/></p>
Utilisation	<p>Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input type="checkbox"/></p> <p>Compétence(s) visée(s) :</p> <p>Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/></p>
Description de l'outil	<i>Exemple d'application en classe de la méthode multi sensorielle. AIM</i>
Particularités	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input checked="" type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input checked="" type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input checked="" type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input checked="" type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/></div> </div>
Commentaires	



École secondaire
Les Compagnons-de-Cartier
1011, rue Saint-Jacques, Québec, PQ, G1R 1A2
Téléphone : 418 641-2222
www.lescompagnons-de-cartier.qc.ca
des **Découvreurs**

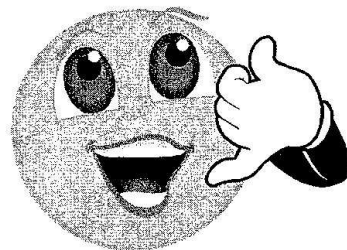
Le geste et la parole :

Deux voix plutôt qu'une avec AIM en ESL

AIM : Accelarative Integrated Method
ESL : English Second Language

Présentation aux intervenants du projet Dysphasie
(Navigateurs/Découvreurs)

Le mercredi 28 janvier 2009



Valerie Leclerc
ESL-ELA teacher/ Enseignante-ressource

1- LA MÉTHODE AIM

C'est en partant du principe que la gestuelle aide à la mémorisation ainsi qu'à la production de mots que la méthode AIM s'est avérée une avenue intéressante à explorer pour les élèves dysphasiques apprenant une deuxième langue.

AIM est une méthode d'apprentissage de la langue seconde intégrant la gestuelle au vocabulaire. Le tout est présenté sous forme d'histoire, de pièce de théâtre. La prémisse de base de d'AIM est que l'élève apprend et se rappelle mieux quand il fait une action qui accompagne ce qu'il dit.

Exemple de gestuelle par Valerie:

Today, we are in class to talk, to exchange with everyone.

Au secondaire, avec les élèves, je mets l'accent sur les structures de phrases. Voici maintenant un exemple de cours avec AIM.

- A) Entry routine
- B) Révision du vocabulaire (Targeted gesture teaching and review)
- C) Modélisation des structures de phrases avec un jeu (Sentences in a box)
- D) Modélisation de la forme négative (Negatives)
- E) Lecture et gestuelle de la pièce de théâtre

2- APPLICATIONS ÉLARGIES

C'est en me rappelant récemment une rythmique d'orthographe (i-e except after c) qu'un de mes enseignants en première secondaire m'avait apprise que j'ai décidé d'en faire autant. Je suis partie du principe que la gestuelle et la musicalité aident à retenir plus facilement.

Dans le but d'aider les élèves à se rappeler des structures de phrase affirmatives, négatives et interrogatives, j'ai composé une petite rythmique.

Valerie Leclerc
ESL-ELA teacher/ Enseignante-ressource

Music : *Oops! I did it again* (Britney Spears, 2000)

Objective: Sentence structures to be + any verb simple present

Oops I did it again	I am, you are, he is
I played with your heart	You are in the school (+)
Got lost in the game	You are not in class (-)
Oh baby baby	Are you in the gym?
Oops you think I'm in love	I run, you run, he runs
That I'm sent from above	You run so quickly (+)
	You don't run slowly (-)
I'm not that innocent	Do you run to go to school?
	<i>3rd person singular:</i>
	<i>I run, you run, he runs</i>
	<i>He runs so quickly</i>
	<i>He doesn't run fast</i>
	<i>Does he run to go to school?</i>
	<i>Simple past:</i>
	<i>I was, you were, she was</i>
	<i>You were in the house (+)</i>
	<i>You were not in bed (-)</i>
	<i>Were you in the living room? (?)</i>
	<i>I drank, you drank, she drank</i>
	<i>You drank some water (+)</i>
	<i>You didn't drink milk (-)</i>

3- AUTRE ACTIVITÉ EN MOUVEMENT

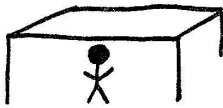
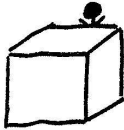
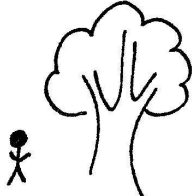


Voici un exercice sur les prépositions amenant l'élève à lire, et à faire une action lui permettant de mieux associer le mot à sa signification.

Valerie Leclerc
ESL-ELA teacher/ Enseignante-ressource

Réussite-Jeunesse


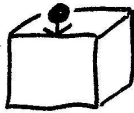
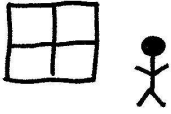
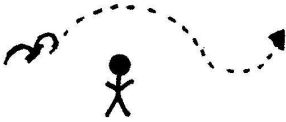
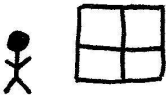
English Second Language workshop

PREPOSITIONS OF PLACE

1	Look UNDER the table.	
2	See what you can find BEHIND the microwave oven.	
3	Go NEAR the telephone.	
4	Look ABOVE the blackboard.	
5	See what you can find IN FRONT OF the computer.	


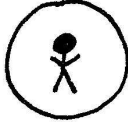
Valerie Leclerc
Enseignante-ressource

Réussite-Jeunesse

6	<p>Find something ON the chair.</p>	
7	<p>Look IN the locker.</p>	
8	<p>Go AT THE RIGHT of the blackboard.</p>	
9	<p>Throw paper #8 OVER the table.</p>	
10	<p>See what you can find AT THE LEFT of the door.</p>	









Valerie Leclerc
Enseignante-ressource

Réussite-Jeunesse

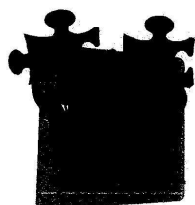
11	Look ON TOP OF the bookshelf.	 A stick figure is standing on top of a triangle, representing the preposition 'on top of'.
12	Go IN THE MIDDLE of the room.	 A stick figure is standing inside a circle, representing the preposition 'in the middle'.

G-18 : Un casse-tête à construire

Fiche signalétique d'outils efficaces

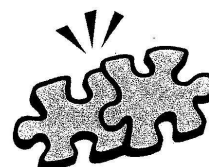
Nom de l'outil : <i>Un casse-tête à construire</i>	
Auteur : <i>Mélanie Yanch, enseignante en anglais, C. S. des Navigateurs</i>	
Référence :	
Date : <i>Janvier 2009</i>	
Discipline	Français <input checked="" type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input checked="" type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Activité permettant de travailler visuellement la structure de la phrase et ses manipulations.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	<i>Ce serait possible pour les élèves de la faire en sous-groupes.</i>

UN CASSE-TÊTE À CONSTRUIRE



PRÉSENTATION AU COMITÉ PROJET DYSPHASIE
LE JEUDI 19 FÉVRIER

Melanie Yanch
Enseignante en anglais langue seconde



L'ACTIVITÉ EN GÉNÉRALE :

- Les élèves construisent et modifient des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, etc.) en manipulant des morceaux de casse-tête qui signifient chacun une partie de la phrase. Ils voient plus clairement les ajouts et les déplacements de mots lors de la création des phrases ou de la modification du temps ou du genre.
- Cette activité peut être utilisée afin d'introduire la grammaire ou la structure visée, ou comme pratique suite à la théorie.

OBJECTIFS :

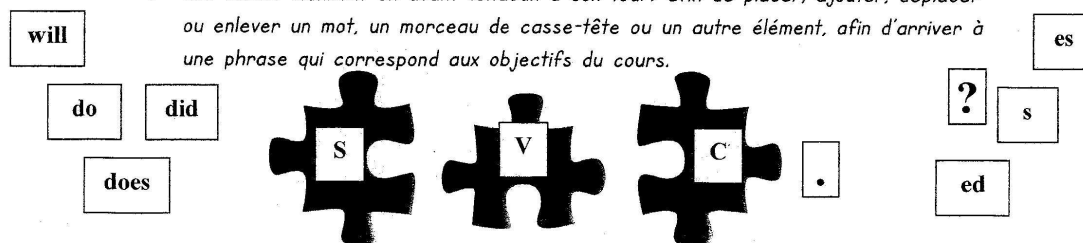
- De faciliter l'apprentissage et la compréhension de la structure des phrases et de la grammaire en anglais avec l'aide des outils visuels et tactiles.

MATÉRIAUX :

- Des gros morceaux de casse-tête en mousse de couleurs différentes, avec des crochets et/ou du velcro. (Le nombre peut varier)
- Des aimants.
- Des cartes de terminaisons (pluriel, passé, etc.), de ponctuation, d'auxiliaires, et de mots de question.
- Des cartes à distribuer aux élèves – sujets, verbes, compléments.

PROCÉDURE :

- Placer les morceaux de casse-tête au tableau (ordre S-V-C pour commencer) avec les cartes nécessaires à côté (terminaisons, auxiliaires, ponctuation, etc.)
- Distribuer une carte avec un mot (nom, verbe ou complément) à chaque élève.
- Les élèves viennent en avant (chacun à son tour) afin de placer, ajouter, déplacer ou enlever un mot, un morceau de casse-tête ou un autre élément, afin d'arriver à une phrase qui correspond aux objectifs du cours.











FICHES SIGNALÉTIQUES



Univers social

G-19 : Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique

Fiche signalétique d'outils efficaces




Nom de l'outil : <i>Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique</i>	
Auteur : <i>Jonathan D'Amours, stagiaire, C. S. des Découvreurs</i>	
Référence :	
Date : <i>Janvier 2009</i>	
Discipline	Français <input type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input checked="" type="checkbox"/> Univers social <input checked="" type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Support visuel pour nommer des réalités, faits historiques ou sociaux et faire des liens entre eux.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

Histoire






Construire sa question :

temps

1		Se situer dans le Temps Ligne du temps	Quelle époque Qui est important Événement importants	
2		Développer	Donner des détails Quelques phrases (2 et +)	
3		Porter sur plus d'un aspect de la société	Géographique Politique Économique Social Culturel Technique	

Comment questionner les réalités sociales

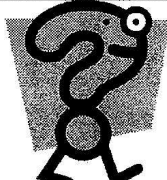
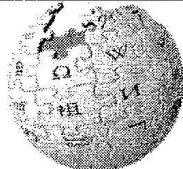




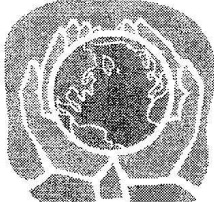
Marqueur d'interrogation	Sujet (idée 1)	Marqueur de lien ou verbe	Complément (idée 2)
			
Pourquoi	Acteur		Objet d'interrogation
Est-ce que	Lieu		lié à la réalité sociale
Comment	Institution		Acteur
Où	Concept et/ou		Lieu
Quand	ses attributs		Institution
Quoi	Phénomène		Concepts ou ses
Que	Évènement ou un		attributs
Quel(s)	fait		Phénomène
Quelle(s)	Réalité sociale		Évènement ou un fait
Combien			Réalité sociale



Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique

Comment répondre à ta question :

temps

1		<ul style="list-style-type: none"> • J'écris ma question et je formule mon hypothèse 	
2		<ul style="list-style-type: none"> • Je recherche l'information liée à ma réalité sociale 	
3		<ul style="list-style-type: none"> • Je sélectionne l'information pertinente en lien avec mon questionnement 	
4		<ul style="list-style-type: none"> • Je formule ma conclusion : Elle doit confirmer ou infirmer mon hypothèse. 	
*	  	<p>Ma réponse doit contenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des concepts liés à la réalité sociale • les acteurs • le contexte dans lequel ta réalité sociale se situe • les actions et les évènements qui s'y rattachent 	









FICHES SIGNALÉTIQUES



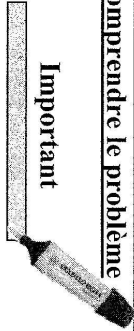

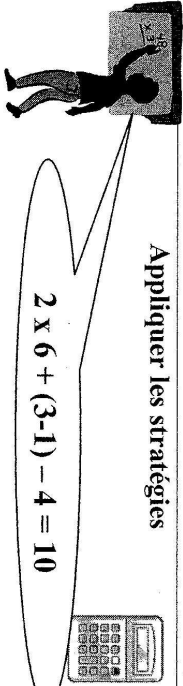
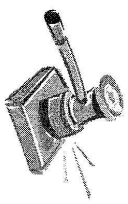
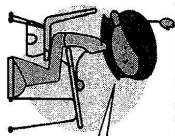
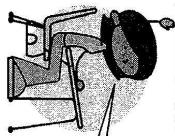
Mathématiques

G-20 : Résoudre une situation de problème

Fiche signalétique d'outils efficaces









Nom de l'outil : <i>Résoudre une situation de problème</i>	
Auteur : <i>Hélène Walsh, C. S. des Découvreurs</i>	
Référence :	
Date :	
Discipline	Français <input type="checkbox"/> Mathématique <input checked="" type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Étapes à suivre dans une démarche de résolution de problème.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

Résoudre une situation problème

1	<p>Comprendre le problème</p>  <p>Important</p> <p>Nummer les étapes qui mènent à la solution</p> 	<input checked="" type="checkbox"/> Je <u>lis</u> le problème <input checked="" type="checkbox"/> Je <u>surligne</u> les informations importantes <input checked="" type="checkbox"/> J' <u>identifie</u> les données manquantes	5 min.
2	<p>Appliquer les stratégies</p>  <p>$2 \times 6 + (3-1) - 4 = 10$</p>	<p>En MOTS :</p> <input checked="" type="checkbox"/> Je me fais un tableau résumé afin de trouver les données manquantes <input checked="" type="checkbox"/> J' <u>écris</u> toutes les étapes pour arriver à la solution	1 min.
3	<p>Valider la solution</p> 	<p>ÉTAPE PAR ÉTAPE :</p> <input checked="" type="checkbox"/> Je trouve les données manquantes <input checked="" type="checkbox"/> J' <u>effectue</u> les calculs	5 min.
4	<p>Communiquer le résultat</p>  <p>Des phrases complètes.</p>	<input checked="" type="checkbox"/> Je vérifie si la réponse a du <u>sens</u> (Est-ce que j'ai répondu à la question ?)	2 min.
5	<p>Communiquer le résultat</p>  <p>Des phrases complètes.</p>	<input checked="" type="checkbox"/> J' <u>écris</u> , à l'aide de phrase complète, la réponse attendue.	2 min.

G-21: Faire apprendre pour que ça reste...tout un défi

Fiche signalétique d'outils efficaces

<p>Nom de l'outil : <i>Faire apprendre pour que ça reste...tout un défi</i></p> <p>Auteur : <i>Marie-Ève Proulx, enseignante en classe de langage, C. S. des Navigateurs</i></p> <p>Référence :</p> <p>Date : <i>Janvier 2009</i></p>	
Discipline	<p>Français <input type="checkbox"/> Mathématique <input checked="" type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/></p> <p>Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/></p> <p>Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/></p>
Utilisation	<p>Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Compétence(s) visée(s) :</p> <p>Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/></p>
Description de l'outil	<p><i>Modélisation d'une situation d'apprentissage en mathématique.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Périmètre</i> - <i>Aire</i> - <i>Volume</i>
Particularités	<p>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/> </p>
Commentaires	

Mathématique
Faire apprendre pour que ça reste...tout un défi.
Exemple : périmètre, aire, volume.

Ce qui a été fait

1. Annonce d'une situation d'apprentissage « Méchant changement ». Pour réaliser ce **projet**, nous devons apprendre périmètre, aire et volume.
2. Activation des **connaissances antérieures** et **COI**.
3. **Outil** de référence pour chaque notion.
 - i. Avec **peu de langage**
 - ii. Avec du **visuel**
 - iii. À partir d'un **canevas**
 - iv. Avec les **utilités**, à quoi ces notions peuvent servir dans la vie.
4. **Exercices** sur papier ou dans le cahier.
5. **Répétitions et retours** fréquents sur les notions.
6. **Problèmes** à résoudre.
7. **Activité** : Je prends des mesures. (oups, rien ne va plus !)

Difficultés : Transfert au concret
Méthodes de travail et procédures
Réflexion, métacognition
Imagerie mentale

INTERVENTIONS RÉALISÉES

8. Retour sur les outils
Visualisation
Comment utiliser l'outil
9. **Réfléchir, s'arrêter, se poser des questions** : visuel et utilité de la réflexion.
10. **Montrer des exemples** de travaux d'élèves. Faire trouver ce qui est bien et ce qui est à modifier à l'intérieur de ces travaux.

11. **Montrer comment** moi je le fais.
12. Une fois l'activité terminée, **faire un retour** en analysant ce qui est bien et ce qui est à améliorer à l'intérieur de quelques copies d'élèves.

Insister sur les stratégies gagnantes que les élèves ont utilisées.

Marie-Eve Proulx
Classe langage
École l'Envol



➤ Utilités du périmètre

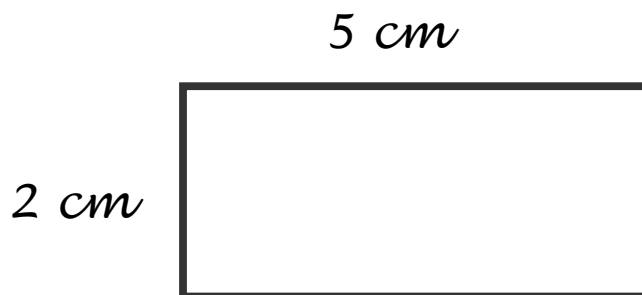
Poser des _____

Poser une _____

Poser une _____

Périmètre

- ▀ Contour d'une figure
- ▀ Unités de mesure de longueur
mm - cm - dm - m - km



- ▀ On additionne la mesure de chacun des côtés.

$$5cm + 2cm + 5cm + 2cm = 14cm$$

ou

$$(2 \times 5cm) + (2 \times 2cm) =$$

$$10cm + 4cm = 14cm$$

- ▀ Utilités du périmètre

Poser des moulures autour d'une pièce

Poser une clôture autour d'un terrain

Poser une bordure autour d'une figure

Périmètre, aire, volume
Dessin , calculs et solution









Rectangle au mur (périmètre et aire)

Ta feuille (périmètre et aire)

Pancarte du mois (périmètre et aire)

G-22 : L'Algèbre, je m'en balance!

Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>L'algèbre, je m'en balance</i>	
Auteur : <i>Steve Harvey, enseignant et soutien pédagogique, C. S. des Découvreurs</i>	
Référence :	
Date : <i>Janvier 2009</i>	
Discipline	Français <input type="checkbox"/> Mathématique <input checked="" type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input checked="" type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Démarche kinesthésique de résolution d'équation algébrique permettant de saisir les concepts de base.</i>
Particularités	 <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>
Commentaires	<i>Faire comprendre à un élève le sens du signe = On pourrait faire vivre cette expérimentation avec une vraie balance.</i>

L'algèbre, je m'en balance!

Illustration d'une équation algébrique

1^{re} : Illustration et Manipulation

→ Dans le 1^{er} rectangle

1. Séparer le groupe en deux
2. Tracer au sol deux rectangles entre lesquels vous faites un signe = avec du ruban cache.
3. Dans un rectangle, trois personnes ont un macaron à l'effigie d'un inconnu personnifié par « un voleur » positif (ceci est illustré par son sourire)
4. Toujours dans ce même rectangle, il y a deux autres personnes qui ont un macaron représentant de l'argent. (positif)

→ Dans l'autre rectangle :

1. Dans l'autre rectangle, une personne a un macaron à l'effigie d'un inconnu personnifié par « un voleur » positif (ceci est illustré par son sourire)
2. Toujours dans ce deuxième rectangle, il y a six autres personnes qui ont un macaron représentant de l'argent. (positif)

On vient d'illustrer avec des personnages ou personnifier une expression algébrique. On écrit l'expression algébrique au tableau.

Notre but est de faire trouver combien de pièces de monnaie chaque « inconnu » ou voleur cache dans son sac.

Pour ce faire, il faut capturer les voleurs en les isolant tous du même côté.

Du coup, l'argent va de l'autre côté.

À ceci l'enseignant superpose les notions mathématiques qui sont « vécues » par les élèves.

2^e partie : Transfert à un niveau plus abstrait

Faire vivre à nouveau et présenter la représentation sous forme de tuiles algébriques.

Voir Méthode tuiles algébriques dans la fiche.

3^e : On passe à la méthode papier et crayon

On peut leur présenter le problème : « Dites-le avec des fleurs ».

Steve Harvey

Enseignant de mathématiques

Enseignant ressource

Soutien pédagogique

"L'algèbre, j'm'en balance" -Monsieur X

(en couleur)



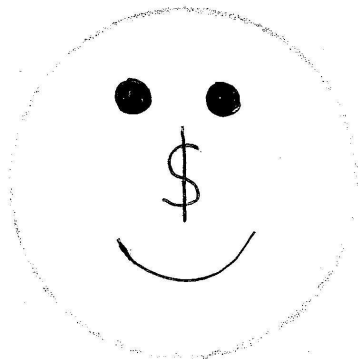
Daphnée
DuFour 08

(en blanc)



Daphnée
DuFour 08

Recto
(en couleur)



Verso
(en blanc)



Steve Harvey

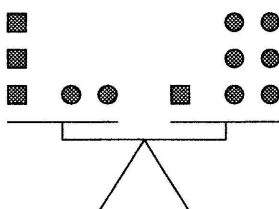
"L'algèbre, j'm'en balance" -Monsieur X

But : Résoudre algébriquement cette équation : $3x + 2 = x + 6$.

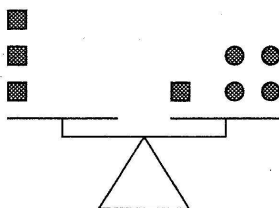
Méthode : Tuiles algébriques (visuel)

Identification : x : ■ $-x$: □ $+1$: ● -1 : ○

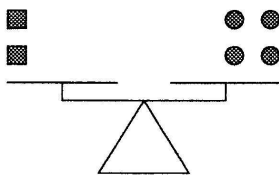
ÉTAPE #1 :



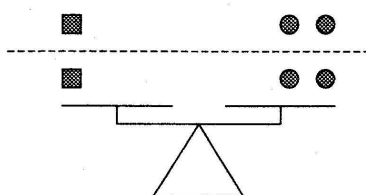
ÉTAPE #2 :



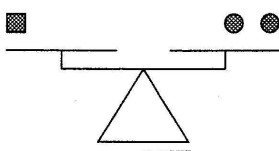
ÉTAPE #3 :



ÉTAPE #4 :



RÉPONSE :



Steve Hawry

"L'algèbre, j'm'en balance"

-Monsieur X

DÉMARCHE

Steve Harvey

"L'algèbre, j'm'en balance" -Monsieur X

But : Résoudre algébriquement cette équation : $3x + 2 = x + 6$.

Méthode : Papier-crayon

ÉTAPE #1 : $\longrightarrow 3x + 2 = x + 6$

ÉTAPE #2 : $\longrightarrow \frac{-2}{3x} = \frac{-2}{x + 4}$

ÉTAPE #3 : $\longrightarrow \frac{-x}{2} = \frac{-x}{2}$

ÉTAPE #4 : $\longrightarrow \frac{2x}{2} = \frac{4}{2}$

RÉPONSE : $x = 2$



"L'algèbre, j'm'en balance" -Monsieur X

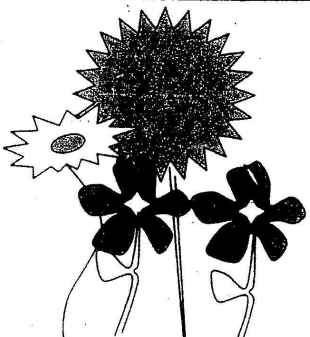
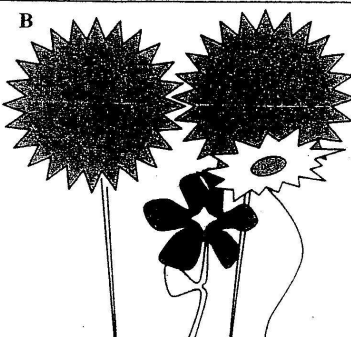
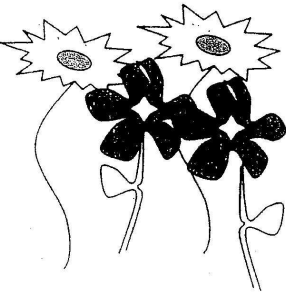
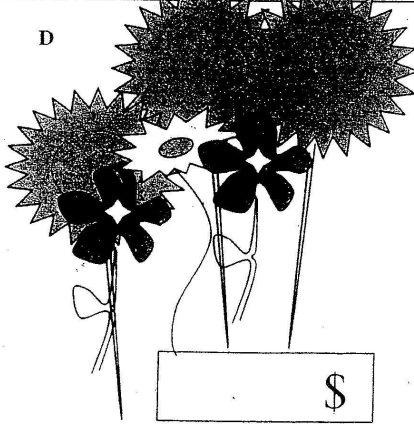
QU'EST-CE QU'UNE SITUATION - PROBLÈME ?

Dites-le avec des fleurs ! (Revue Instantanés Mathématiques, 1999, p. 5.)

Quel est le prix du bouquet D ?

Indice :

Réponse :

<p>A</p>  <p>15,00 \$</p>	<p>B</p>  <p>14,50 \$</p>
<p>C</p>  <p>17,00 \$</p>	<p>D</p>  <p>\$</p>

Steve Harvey

FICHES SIGNALÉTIQUES



Sciences

Science - Laboratoire

Nom, _____ groupe, _____ Date _____

1 min

Titre de l'expérience : Titre

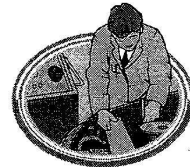
30 sec



1. PARTIE 1: TU DOIS DÉFINIR LE PROBLÈME

1. Le but:

- a) Explique ce que tu dois faire lors de ton expérience.
Je dois...qu'est-ce que tu dois découvrir ?



2 min

2. L'hypothèse :

- a) Décris la solution que tu penses trouver en faisant ton expérience.
Je crois que le résultat de mon expérience sera ...

3 min

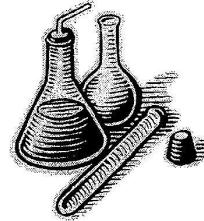
2. PARTIE 2: TU DOIS PLANIFIER TA DÉMARCHE

1. Liste du matériel:

- a) Élabore maintenant la liste du matériel que tu utiliseras.



- un bécher
- un agitateur
- Etc.

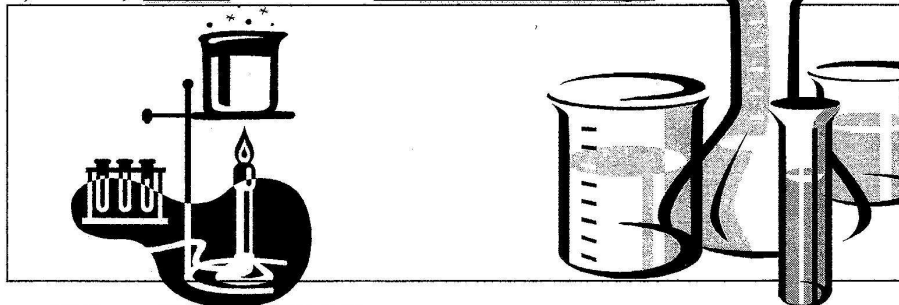


3 min

2. Protocole:

- a) Dois-tu faire un schéma de montage? Oui ou Non

- b) Si oui, dessine maintenant ton schéma de montage.



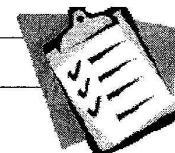
5 min

- c) Écris les différentes étapes que tu dois suivre en décrivant tes actions.

Étape 1 : _____

Étape 2 : _____

...



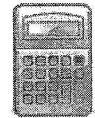
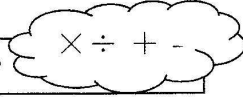
5 min

3. PARTIE 3: TU DOIS PRÉSENTER TES RÉSULTATS

a) Présente tes données en faisant un tableau.

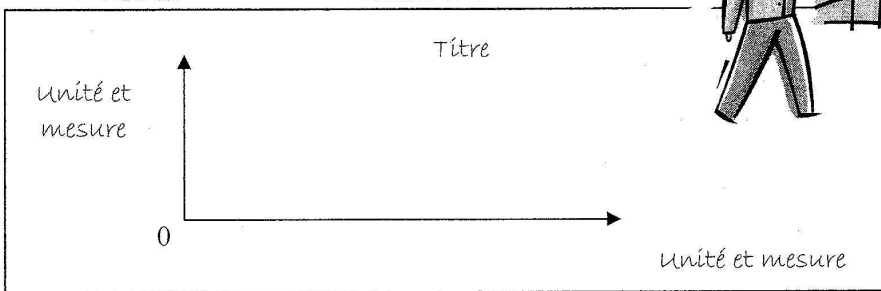
10 min

b) Fais tes calculs.



c) Dois-tu faire un graphique? *Oui ou Non*

d) Si oui, dessine maintenant ton graphique.



30 sec

10 min

4. PARTIE 4: TU DOIS ANALYSER TES RÉSULTATS

a) Explique les résultats que tu as obtenus.

Après mon expérience, j'ai obtenu les résultats suivants :

5 min

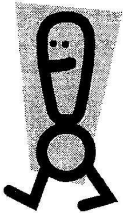
- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

5. PARTIE 5: TU DOIS CONCLURE TON RAPPORT DE LABORATOIRE

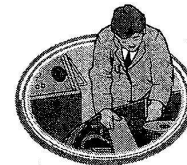
a) Relis le but que tu as écrit à la première page de ton rapport de laboratoire.

b) Après avoir fait ton expérience et après avoir relu ton but, peux-tu dire que tu as atteint ton but?

10 min











Après voir réalisé mon expérience, j'ai trouvé que...



G-24 : Rapport de laboratoire

Fiche signalétique d'outils efficaces

Nom de l'outil : <i>Rapport de laboratoire</i>	
Auteur : <i>Manon Valcourt, enseignante et soutien pédagogique, C. S. des Découvreurs</i>	
Référence :	
Date : <i>Novembre 2009</i>	
Discipline	Français <input type="checkbox"/> Mathématique <input type="checkbox"/> Anglais <input checked="" type="checkbox"/> Univers social <input type="checkbox"/> Sciences <input checked="" type="checkbox"/> Toutes disciplines <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Utilisation	Groupe cible : 1er cycle <input checked="" type="checkbox"/> 2e cycle <input checked="" type="checkbox"/> Compétence(s) visée(s) : Support privilégié : papier <input checked="" type="checkbox"/> Électronique <input type="checkbox"/>
Description de l'outil	<i>Exemple d'une démarche à suivre pour compléter un rapport de laboratoire.</i>
Particularités	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Commentaires	

Nom: _____ Groupe: _____ Date : _____

Rapport de laboratoire

TITRE DE L'EXPÉRIENCE: _____

1. PARTIE 1: TU DOIS DÉFINIR LE PROBLÈME

1. Le but:

- a) Explique ce que tu dois faire lors de ton expérience.

Réponse : Je dois _____

2. L'hypothèse :

- a) Décris la solution que tu penses trouver en faisant ton expérience.

Réponse : Je crois que... _____

2. PARTIE 2: TU DOIS PLANIFIER TA DÉMARCHE

1. Liste du matériel:

- a) Élabore maintenant la liste du matériel que tu utiliseras.

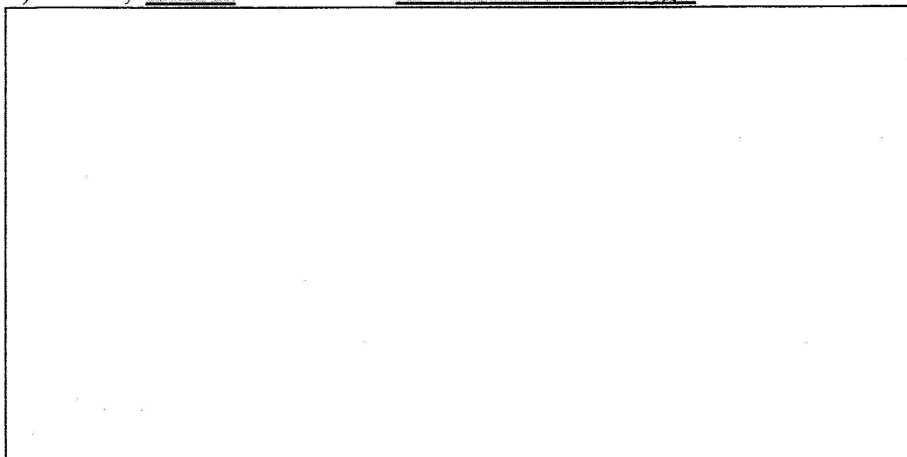
Réponse : Voici mon matériel :

2. Protocole:

- a) Dois-tu faire un schéma de montage?

Réponse : _____

b) Si oui, dessine maintenant ton schéma de montage.



c) Écris les différentes étapes que tu dois suivre en décrivant tes actions.

Réponse : Voici mes étapes :

Étape 1 : _____

Étape 2 : _____

Étape 3 : _____

Étape 4 : _____

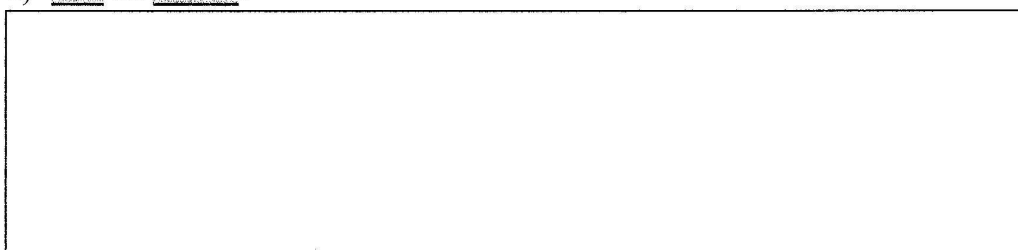
Étape 5 : _____

3. PARTIE 3: TU DOIS PRÉSENTER TES RÉSULTATS

a) Présente tes données en faisant un tableau.

Exemple :

b) Fais tes calculs.



c) Dois-tu faire un graphique?

Réponse : _____

d) Si oui, dessine maintenant ton graphique. (N'oublie pas de graduer les axes!)

Titre	
Identifie l'axe en donnant les unités de mesure.	Identifie l'axe en donnant les unités de mesure.

4. PARTIE 4: TU DOIS ANALYSER TES RÉSULTATS

a) Explique les résultats que tu as obtenus.

Réponse : Après mon expérience, j'ai obtenu les résultats suivants :

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

5. PARTIE 5: TU DOIS CONCLURE TON RAPPORT DE LABORATOIRE

- a) Relis le but que tu as écrit à la première page de ton rapport de laboratoire.
- b) Après avoir fait ton expérience et après avoir relu ton but, peux-tu dire que tu as atteint ton but?

Réponse : Après avoir réalisé mon expérience, j'ai trouvé que : _____

Bravo! Tu as terminé ton rapport de laboratoire. Sois fier de toi!