

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ELSA BOUDREAU

L'UTILISATION DE L'APPROCHE LUDIQUE EN CONTEXTE
ORTHOPÉDAGOGIQUE EN SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT D'UNE
PERCEPTION DE SOI SCOLAIRE POSITIVE CHEZ LES ÉLÈVES DU
PRIMAIRE

JUILLET 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Le jeu est une activité sérieuse.

Friedrich Fröbel

REMERCIEMENTS

Au terme de cet essai, je souhaite prendre un moment pour remercier ceux et celles qui ont collaboré à son accomplissement. Tout d'abord, je souhaite remercier mes directrices, Nadia Rousseau et Andrée Lessard, pour leurs précieux conseils, ainsi que leur patience, leur expertise et leur compréhension. Merci du temps que vous m'avez accordé tout au long de ce projet et merci pour vos bons conseils. Vous m'avez poussée à approfondir mes réflexions et à analyser mes pratiques afin de me faire grandir comme orthopédagogue. Sans vous, cet essai ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui.

Je tiens également à remercier ma famille qui, depuis le début de ce processus, m'encourage et me pousse à me dépasser et à persévérer. Votre écoute a fait une grande différence dans mon désir de poursuivre cette aventure.

Un grand merci également à mes amis et amies qui m'ont offert un espace d'écoute et de compréhension sans borne. Nos discussions m'ont fait beaucoup de bien tout au long de cet essai.

Finalement, un merci tout spécial aux élèves qui ont participé à ce projet. Sans vous, il n'aurait pu avoir lieu et nos échanges m'ont permis de grandir comme intervenante.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 État de la situation.....	3
1.2 L’orthopédagogie au Québec	4
1.3 Caractéristiques des difficultés d’apprentissage à l’école au primaire et conséquences sur la perception de soi des élèves	7
1.4 L’approche ludique	10
1.5 Souhait de développement professionnel.....	15
1.6 Question de développement professionnel.....	16
1.7 Pertinence orthopédagogique	17
CHAPITRE II	19
CADRE CONCEPTUEL	19
2.1 L’élève en difficulté	19
2.2 La construction de la perception de soi.....	20
2.3 Le rôle des émotions dans l’apprentissage.....	23
2.4 L’approche ludique	24
2.5 Objectif spécifique de développement professionnel	28
CHAPITRE III	30
MÉTHODE	30
3.1 Contexte orthopédagogique de la présente étude.....	31
3.2 Vue d’ensemble du contexte d’intervention orthopédagogique.....	35
3.2.1 Les participants.....	36
3.2.2 Modalités des interventions	37
3.3 Jeux utilisés	37
3.4 Déroulement des séances	43
3.5 Planification des périodes	44

3.6 Déroulement d'une séance typique	44
3.7 Outils de collecte de données	45
3.7.1 Le journal de bord de l'orthopédagogue.....	45
3.7.2 Grille d'observation et questionnaire sur la perception de soi scolaire	47
3.8 Analyse des données	49
CHAPITRE IV	51
RÉSULTATS	51
4.1 Bénéfices perçus de l'approche ludique sur la perception de soi des élèves	51
4.1.1 Résultats en lien avec les indicateurs de la perception de soi.....	51
4.1.2 Résultats en lien avec les émotions verbalisées par les élèves et les observations de l'orthopédagogue réflexive.....	54
4.1.3 Résultats des questions à poser aux élèves.....	55
4.2 Observations quant au développement professionnel de l'orthopédagogue réflexive.....	58
4.2.1 Observations du développement de la compétence professionnelle.....	59
4.2.2 Atteinte de l'objectif orthopédagogique	62
CHAPITRE V	64
DISCUSSION	64
5.1 Analyse critique des objectifs	64
5.2 Analyse critique de la démarche empruntée	66
5.3 Analyse critique de la pertinence orthopédagogique	67
5.4 Analyse critique des retombées du projet sur le développement professionnel de l'auteur(e).....	69
CONCLUSION.....	73
RÉFÉRENCES.....	75
ANNEXE 1 Mots utilisés dans le jeu du hors-la-loi des exceptions.....	83
ANNEXE 2 Cartes du jeu j'ai qui a (ien, ill)	86
ANNEXE 3 Cartes du jeu j'ai qui a (<i>ien, ill, ouil, ail, eil</i>).....	90
ANNEXE 4 Planche du jeu serpents et échelles	94
ANNEXE 5 Planches du jeu puissance 4.....	96

ANNEXE 6 Matériel pour le jeu bingo.....	99
ANNEXE 7 Matériel utilisé pour le jeu familles de diphtongues.....	108
ANNEXE 8 Calendrier modifié des planifications.....	117
ANNEXE 9 Textes utilisés lors des séquences de lecture	127
ANNEXE 10 Matériel utilisé pour le pistage des progrès	134
ANNEXE 11 Journal de bord	147
ANNEXE 12 Grille d'observation.....	149
ANNEXE 13 Porte-clés des émotions	151

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Pyramide des paliers d'intervention du modèle RàI	32
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Vue d'ensemble du contexte de l'intervention.....	35
Tableau 2 : Jeux utilisés lors des séances.....	39

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
HDAA	Handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ADOQ	Association des orthopédagogues du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
ASC	Academic self-concept
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
RÀI	Réponse à l'intervention

RÉSUMÉ

Cet essai vise à documenter les effets de l'approche ludique sur le développement de la perception de soi scolaire des élèves fréquentant le service d'orthopédagogie au primaire. Au cours de ce projet, les élèves participants de troisième année ont pu participer à différents jeux permettant de réviser des graphies précises afin de favoriser leurs habiletés de décodage. À chacune des rencontres, ils devaient répondre à quelques questions permettant de vérifier le développement de leur perception de soi scolaire. De plus, à chacune des rencontres, une grille d'observation des élèves était remplie par l'orthopédagogue de même qu'un journal de bord réflexif, qui lui était rempli toutes les semaines. Par une démarche d'analyse réflexive rigoureuse dans un but de développement professionnel, il est possible de constater que le jeu amenait les élèves à éprouver du plaisir dans leurs apprentissages. Le fait d'éprouver du plaisir permet de prendre davantage de risque et ainsi développer des stratégies. Cela fait donc en sorte que la perception de soi scolaire s'en trouve également touchée positivement. Afin de réellement valider les effets de l'approche ludique en orthopédagogie, il serait pertinent de poursuivre les recherches avec les élèves de niveaux différents et de milieux socioéconomiques différents également.

INTRODUCTION

Cet essai s'inspire des expériences vécues par l'orthopédagogue réflexive lorsqu'elle questionnait les élèves sur les raisons, selon eux, de leur présence en orthopédagogie. Un constat général ressortait, à savoir que les élèves pensaient aller en orthopédagogie parce qu'ils « n'étaient pas bons à l'école ». Le questionnement était alors soulevé : comment faire pour amener les élèves à développer une perception de soi scolaire positive? L'approche ludique est apparue comme une porte d'entrée pertinente, puisque cela permet aux élèves d'apprendre dans le plaisir. Les lectures sur l'approche ludique permettent de comprendre le lien entre les émotions et le développement d'une perception de soi scolaire positive. En effet, Speranza (2015) mentionne que les élèves qui ont une perception de soi scolaire plus négative ont tendance à éviter certaines tâches par peur de l'échec. Cela entraîne donc un cercle vicieux, où en évitant les tâches, ils limitent leurs possibilités d'améliorer leurs compétences. De ce fait, cela touche négativement leur perception de soi scolaire. En ce sens, l'approche ludique semble être une avenue intéressante pour amener les élèves à effectuer certaines tâches dans le plaisir et ainsi les pousser à prendre des risques.

L'essai s'organise en cinq chapitres. Le premier expose la problématique en lien avec les élèves en difficulté et l'orthopédagogie au Québec. Le deuxième chapitre définit les concepts importants à considérer lors de la mise en place d'interventions pour les élèves, tout en décrivant ce qu'est un élève en difficulté, la construction de la perception

de soi, le rôle des émotions dans l'apprentissage et l'approche ludique. Le troisième chapitre présente la méthode utilisée dans cet essai à développement professionnel par une analyse rigoureuse. Le quatrième chapitre, de son côté, fait état des résultats de ces analyses rigoureuses par rapport au développement professionnel de l'autrice, mais aussi à l'apport de l'approche ludique pour le développement d'une perception de soi scolaire positive chez les élèves. Finalement, le cinquième chapitre permet de mettre en perspective l'ensemble des résultats et de discuter de ceux-ci.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il sera question de l'état de la situation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ainsi que de la situation de l'orthopédagogie au Québec. Les caractéristiques des difficultés d'apprentissage à l'école au primaire et les conséquences sur la perception de soi seront abordées, de même que ce qu'est l'approche ludique. Le souhait de développement professionnel, la question de développement professionnel et finalement la pertinence orthopédagogique de cet essai seront présentés.

1.1 État de la situation

Au Québec, le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est en constante augmentation. En effet, selon l'Institut de la statistique du Québec, lors de l'année scolaire 2012-2013, il y avait 124 835 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) intégrés en classe ordinaire. Ce nombre augmente toutes les années pour atteindre 174 864 élèves HDAA intégrés lors de l'année scolaire 2020-2021. Cela peut peut-être s'expliquer par la politique de l'adaptation scolaire de 1999 qui avait, parmi ses voies d'action à privilégier, celle de prioriser l'intégration des EHDA. La tendance est la même en ce qui a trait aux élèves sans code de difficulté, mais ayant un plan d'intervention. Toujours selon l'Institut de la statistique du Québec, en 2012-2013, 5758 élèves ont un plan d'intervention personnalisé, alors que

ce nombre augmente constamment pour atteindre 15 459 élèves en 2018-2019 et 152 500 en 2020-2021. À la lumière de ces données, il est possible de se questionner sur les services à mettre en place pour aider ces élèves. Effectivement, différents services peuvent être offerts aux élèves HDAA, dont le service d'orthopédagogie, qui est souvent le service principal donné aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage au primaire (ministère de l'Éducation [MEQ], 2003). En ce sens, il est pertinent de se questionner sur les compétences professionnelles à développer pour offrir un service orthopédagogique efficace.

1.2 L'orthopédagogie au Québec

Selon l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ),

*l'orthopédagogue est un pédagogue spécialisé dans le domaine des sciences de l'éducation qui évalue et qui intervient auprès des apprenants qui sont susceptibles de présenter, ou qui présentent, des difficultés d'apprentissage scolaire, en lecture, en écriture ou en mathématique, incluant les troubles d'apprentissage.*¹(ADOQ, 2013)

Selon cette définition, le rôle de l'orthopédagogue est donc de soutenir la réussite scolaire des élèves à risque² et des élèves qui présentent des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Il est donc, comme mentionné par Viriot-Goeldel (2007, p. 27), « l'acteur

¹ Italique dans le texte original.

² On entend par « élèves à risque » des élèves du secteur jeune présentant des facteurs de vulnérabilités. Ces facteurs sont susceptibles d'avoir une influence négative sur les apprentissages ou le comportement et ainsi rendre les élèves à risque, entre autres, d'échec scolaire. (L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), p.24).

clé du soutien au Québec ». Cette définition n'éclaire cependant pas sur les rôles exacts des orthopédagogues. En effet, cela reste

un métier aux contours flous, souvent débattus, jamais arrêtés. Travailler comme « orthopédagogue » implique une grande responsabilité (l'orthopédagogue aide l'enfant en difficulté scolaire), mais ne suppose pas, encore en 2017, une formation normalisée ou un profil de tâches bien identifié. [...] L'identité de l'orthopédagogue est d'abord une discussion sur la nature de l'aide à apporter aux enfants, un débat permanent forgé tant par la politique que par les contraintes et les opportunités de la pratique. (Prud'homme, 2018, p. 7-8)

Tardif et Lessard mentionnaient déjà, en 1992, un flou autour du métier d'orthopédagogue, disant que le rôle de celui-ci ne s'était jamais précisé selon les modèles existants. Ils ajoutent que, « quels que soient les titres en jeu, il semble que les orthopédagogues ne sont ni des professionnels comme les autres ni des enseignants réguliers » (p. 235). En 2022, il est toujours possible de constater cette difficulté, selon les milieux, de clarifier le rôle de l'orthopédagogue. En effet, au Québec, la même formation initiale (baccalauréat en adaptation scolaire) est donnée aux enseignants d'adaptation scolaire, aux enseignantes-orthopédagogues (ou enseignantes ressources) et aux orthopédagogues. Il est donc difficile de bien préciser les rôles de chacun (Pelletier, 2018). Précisons toutefois que plus récemment, l'offre de formation de 2^e cycle en orthopédagogie croît dans les universités québécoises, conséquence directe du Plan d'action pour la réussite des EHDAA. Comme mentionné dans le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015), c'est dans ce plan d'action que « le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) invite les universités à mettre sur pied des programmes de 2^e cycle “permettant de

répondre aux besoins de spécialisation en orthopédagogie”, selon des formules variées » (p. 5).

À l’heure actuelle, il revient à chaque école de gérer le service d’orthopédagogie selon les différents besoins et objectifs du projet éducatif de l’école (ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur, 2018). De ce fait, le modèle de service d’orthopédagogie peut être différent d’une école à l’autre et d’une année scolaire à l’autre. Ces différences seront abordées dans le cadre conceptuel.

Peu importe le modèle de services mis en place, les orthopédagogues interviennent principalement pour aider les élèves en difficulté sur le plan de la réussite scolaire (ADOQ, 2016, p. 13). En effet, ces derniers doivent collaborer avec les autres acteurs des milieux scolaires pour soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d’apprentissage. Pour ce faire, les orthopédagogues doivent contribuer à identifier les facteurs de risque ainsi que les pratiques pédagogiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires des élèves, tout en soutenant la mise en œuvre des interventions appropriées (Brodeur et al., 2015, p. 20). Ces interventions sont mises en place pour venir en aide aux élèves « en lecture, en écriture, en mathématique et au regard des stratégies d’autorégulation, domaines déterminants pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires » (Brodeur et al., 2015, p. 8). Les orthopédagogues doivent donc composer avec les difficultés des élèves, mais aussi avec les conséquences de ces difficultés, notamment sur la perception de soi scolaire des élèves.

1.3 Caractéristiques des difficultés d'apprentissage à l'école au primaire et conséquences sur la perception de soi des élèves

Vu le nombre sans cesse grandissant d'élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles primaires du Québec, il est important de se questionner et de comprendre les impacts et les conséquences de ces difficultés chez les élèves. Il est d'abord impératif de savoir quelles sont les conditions nécessaires pour qu'il y ait apprentissage et comment ces apprentissages se construisent. Selon Speranza (2015), « l'apprentissage se construit à l'intersection entre les capacités cognitives [...], la motivation à s'impliquer (intrinsèque et extrinsèque) et la confiance dans ses propres capacités » (p. 871).

Les recherches démontrent que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage utilisent généralement moins de stratégies ou utilisent ces stratégies de façon moins efficace que les élèves performants. Selon Bosson et ses collaborateurs (2009),

ils appliquent parfois des stratégies qui leur demandent trop d'effort cognitif ou qui ne leur permettent pas de résoudre plus facilement le problème. Ils ne se rendent cependant souvent pas compte de l'inefficacité de leur démarche et persistent dans une manière de procéder infructueuse.
(p. 15)

De plus, les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ont des perceptions négatives par rapport à leur capacité de réussite à l'école. Ils entretiennent également de mauvaises perceptions en lien avec le rôle de l'effort dans la réussite. Comme mentionné par Chouinard et al. (2004), cela peut être dû au fait que les efforts de ces élèves ont

« presque toujours mené à des résultats insatisfaisants et qu'ils ne se rendent pas compte que cela est attribuable surtout à l'inadéquation de leurs stratégies plutôt qu'à un manque d'habileté » (p. 146). Toujours selon les mêmes auteurs, ces élèves ont tendance à se désintéresser rapidement des tâches scolaires et évitent les situations d'apprentissage qui sont plus exigeantes et celles dont les résultats sont incertains.

Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage vivent souvent des échecs répétés à l'école malgré leurs efforts. Les résultats scolaires qu'ils obtiennent ne reflètent pas les efforts fournis. Selon un document produit par le programme Intégra en Ontario (2014), il est mentionné qu'il est possible que les enfants puissent vivre des épisodes de découragement face aux résultats scolaires et que, de ce fait, ils puissent développer des comportements d'opposition et d'évitement des tâches scolaires. Ces expériences peuvent également mener les élèves à vivre des émotions négatives par rapport à l'école, incluant l'inquiétude, la colère, la frustration et la tristesse.

En effet, selon Bressoux et Pansu (2016), la perception de soi se développe graduellement chez les enfants au fur et à mesure où ils sont exposés à différents contextes sociaux. Dans ces contextes, en particulier à l'école, les enfants sont amenés à interagir avec d'autres personnes. C'est en recevant différentes informations à propos d'eux-mêmes, en interprétant ces informations et en se comparant aux autres que les enfants sont en mesure de développer une perception de soi positive ou négative. Non seulement la perception de soi se construit en se comparant aux autres, la perception de soi scolaire se

construit également en fonction des rétroactions, principalement les notes reçues à l'école (Helm et al., 2016). Cette perception de leur compétence peut diminuer l'intérêt des élèves pour une activité ou une tâche et ainsi diminuer les efforts et la motivation à persévérer face à la tâche. En ayant une perception de soi scolaire négative, les élèves ont tendance à éviter certaines activités par peur de l'échec. Cependant, le fait d'éviter les tâches limite les possibilités d'améliorer leur compétence, leur perception de soi s'en trouve donc encore touchée (Speranza, 2015).

Dans cet ordre d'idées, un élève qui a de la difficulté à l'école et qui n'atteint pas les attentes du programme de formation de l'école québécoise peut développer une perception de soi scolaire négative. Comme le mentionnent Dupont et Lafontaine (2016)³,

le concept de soi académique (ASC, « academic self-concept »), à la différence du concept de soi général, renvoie à la manière dont l'élève se perçoit dans le cadre scolaire ou dans une discipline scolaire donnée. [...] Selon que ce groupe classe ou école est plus ou moins performant, selon que ce groupe est plus ou moins hétérogène, le point de comparaison que prend l'élève est variable et le concept de soi en est inévitablement affecté. (p. 66)

En effet, pour l'élève en difficulté d'apprentissage, les rétroactions reçues sont rarement positives, étant donné que celles-ci reflètent souvent des résultats qui ne prennent pas en compte les efforts investis. De plus, le concept de soi scolaire, autant positif que

³ Les concepts « perception de soi » et « concept de soi » sont tour à tour utilisés dans la documentation scientifique. Nous y reviendrons dans le cadre conceptuel.

négalif, influence la motivation et les efforts dans plusieurs domaines scolaires et constitue un élément important pour les futurs apprentissages (Helm et al., 2016).

En interprétant les résultats reçus, l'élève peut faire de mauvais liens de cause à effet. Par exemple, une mauvaise note dans une matière comme les mathématiques peut amener l'élève à dire qu'il n'est pas bon dans cette matière et que cela ne sert à rien de fournir des efforts. Une attribution comme celle-ci amène l'élève à penser que la situation est permanente et modifiera ses attentes de succès et d'échecs dans cette matière (Banks et Wolfson, 2008).

Non seulement la perception de soi scolaire peut affecter les résultats scolaires, mais « les perceptions de compétence sont liées de près à la motivation intrinsèque, à l'autorégulation ainsi qu'à l'engagement et la persévérance des élèves devant les difficultés » (Larouche, 2012, p. 4). En ce sens, il est important d'offrir aux élèves le soutien nécessaire afin de les amener à développer une perception de soi scolaire positive. L'approche ludique, dans l'intervention auprès des élèves manifestant des difficultés d'apprentissage, semble être une solution à envisager.

1.4 L'approche ludique

Selon le site internet de l'Office québécois de la langue française, le terme ludique peut se définir comme étant « relatif au jeu, qui en a les caractères ». De son côté, le dictionnaire Orthodidacte mentionne que ce mot peut être employé dans le domaine de la

pédagogie lorsque l'on donne à l'enseignement un « côté plaisant, attirant et [que cela] renforce l'intérêt des élèves » (Benbunan, s.d., paragr. 2).

L'approche ludique et le concept de jeux sérieux ont été largement documentés en ce qui concerne l'apprentissage en classe. Dans la recension des écrits menée par Sauvé et al. (2007), le jeu est considéré comme un outil efficace afin d'acquérir et utiliser des connaissances en contexte, d'où son intérêt en orthopédagogie. Toujours selon ces mêmes auteurs, « le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes » (p. 90). Selon Diamond et Lee (2011), les programmes basés sur le jeu ont « tendance à réduire le stress à l'intérieur de la classe, à cultiver la joie, la fierté, la confiance en soi et permettre de créer des liens, tout cela en considérant les efforts des élèves et en soutenant les réussites académiques » (p. 963).

L'approche ludique a également été largement documentée en ce qui a trait aux mathématiques et au français. De plus, plusieurs de ces recherches se concentrent sur les mathématiques au préscolaire.   titre d'exemple, dans la version 2006 du programme préscolaire (ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport), une place importante est accordée aux apprentissages par le jeu :

Par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également son imagination et sa créativité. L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour

s'approprier la réalité; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix à la maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence. (p. 52)

Cependant, aucune mention du jeu n'est faite dans le programme primaire. Doré (2016) soulève d'ailleurs ce manque de cohésion entre le programme préscolaire et le premier cycle du primaire dans son mémoire de maîtrise.

Selon plusieurs études (Clark et Luckin, 2013; Hirsh-Pasek et al., 2015; Schacter et Jo, 2017), lorsque les jeux éducatifs sur tablette électronique amènent les enfants d'âge primaire à réfléchir et développer des stratégies, ces derniers sont davantage en mesure de transférer ces stratégies de résolution de problèmes dans de nouveaux contextes, dont le contexte scolaire. Il a d'ailleurs été démontré que les élèves du préscolaire jouant à des jeux mathématiques sur tablette ont généralement de bonnes capacités de résolution de problèmes, des compétences mathématiques élevées, ainsi que de fortes compétences langagières (Blackwell, 2014; Khoo et al., 2015). Les jeux de plateau sont également intéressants afin de développer les habiletés mathématiques. En effet, l'utilisation des jeux de plateau linéaires sur lesquels les joueurs doivent se déplacer permet aux enfants de développer les premières habiletés en numératie (Hendrix et al., 2020).

L'approche ludique peut également avoir plusieurs bénéfices pour les élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage. En effet, plusieurs logiciels ludiques et éducatifs existent pour amener les élèves d'âge primaire à risque de développer des

difficultés ou les élèves dyslexiques à acquérir de meilleures habiletés de lecture (Lassault et Ziegler, 2018 ; Lewis, 2018). Ces logiciels aident principalement au décodage, à l'automatisation de correspondance graphème-phonème et à l'acquisition de meilleures habiletés en conscience phonologique. Ce qui caractérise un logiciel ludique comme étant éducatif repose sur le fait que l'élève qui joue reçoit une rétroaction efficace et pertinente, qu'une cible d'apprentissage claire est déterminée dans le logiciel et finalement, que la tâche soit complexe, tout en gardant une simplicité d'utilisation du logiciel (Sjödén, 2015).

L'approche ludique permet de soutenir la motivation des élèves à pratiquer des concepts difficiles sur une période étendue (Lämsä et al., 2018). Les auteurs précisent que cela permet également de développer des stratégies efficaces et procure des rétroactions immédiates et correctives, ce qui permet à l'élève de se réajuster. Il est à noter que pour les élèves d'âge primaire, les recherches menées sont davantage en lien avec les jeux vidéo que les jeux de plateau.

Les jeux auraient également une incidence sur le développement de la perception de soi. En effet, l'apport des jeux conçus sur ordinateur ou sur tablette ont été largement documentés chez les élèves de tous âges, du préscolaire à l'âge adulte (de Freitas, 2018; Iten et Petko, 2016; Matloub Moawab, 2017; Przybylski et al., 2012; Touati et Baek, 2018). Il en ressort que les expériences vécues par les gens en lien avec les jeux vidéo affectent leur concept ou leur perception de soi. En effet, s'ils ressentent de la joie lors de leurs périodes de jeu, leur concept de soi sera généralement positif, principalement lorsqu'ils

jouent à des jeux d'action et d'aventure (Przybylski et al., 2012). En effet, ces auteurs ont démontré que les jeux vidéo développaient la motivation intrinsèque et exerçaient une grande influence positive sur les émotions lorsque la perception de soi des joueurs ressemblait à leur perception idéale de soi représentée à travers les personnages choisis et les actions entreprises dans le jeu. L'approche ludique a donc été grandement étudiée en lien avec les jeux sérieux, le contexte de classe et les mathématiques, principalement chez les jeunes élèves. Dans le cadre de cet essai, l'approche ludique sera utilisée afin d'explorer ses bénéfices potentiels sur la perception de soi des élèves en difficulté d'apprentissage fréquentant le service d'orthopédagogie en dénombrement flottant, donc à l'extérieur de la classe. Cette approche permettra également le développement professionnel de l'axe de compétence 1.2 (Brodeur et al., 2015), soit l'intervention auprès d'apprenants en difficulté.

de Grandmont (1989, citée dans Coutou, 2015) détaille les différents types de jeux, soit le jeu ludique, éducatif, pédagogique ou coopératif. Ce sont ici les jeux éducatifs et pédagogiques qui retiennent notre attention, puisqu'ils se prêtent mieux au contexte de développement professionnel et orthopédagogique de cet essai. Les différents types de jeux seront définis dans le cadre conceptuel.

1.5 Souhait de développement professionnel

Le sujet du développement de la perception de soi scolaire par l'utilisation du jeu en orthopédagogie semble grandement pertinent étant donné la grande augmentation d'élèves en difficulté depuis les dernières années (Institut de la statistique du Québec, 2020). Cette augmentation d'élèves en difficulté fait aussi en sorte qu'un nombre plus important d'élèves fréquente le service d'orthopédagogie. Sur le terrain, il est possible de remarquer que bon nombre d'élèves, lorsque questionnés sur la raison de leur suivi en orthopédagogie, ont comme réponse que c'est parce qu'ils ne sont pas bons. De plus, il est possible de remarquer que les élèves sont peu motivés à venir en orthopédagogie puisque les tâches sont centrées sur leurs difficultés et sont souvent répétitives (par exemple, la lecture répétée pour améliorer la fluidité en lecture).

Cependant, plusieurs auteurs (de Freitas, 2018; Iten et Petko, 2016; Matloub Moawab, 2017; Przybylski et al., 2012; Touati et Baek, 2018) font ressortir les effets de l'utilisation des jeux en classe sur la perception de soi scolaire selon les émotions vécues lors de la période de jeu.

À la lumière des informations ressorties dans les différentes recherches mentionnées plus haut et des observations qu'il a été possible de recueillir sur le terrain, l'orthopédagogue réflexive aimerait développer davantage la compétence 1.2.3 du référentiel de compétences, soit « mettre en œuvre les interventions telles que planifiées, et les ajuster au besoin en cours d'action selon les progrès réalisés et l'évaluation de la

situation de l'apprenant » (Brodeur et al., p. 18). Plus précisément, l'orthopédagogue réflexive aimerait élaborer un plan d'action orthopédagogique⁴ où les interventions auprès des élèves seront mises en place à l'aide d'une approche ludique afin de vérifier les effets de cette approche sur la perception de soi scolaire des élèves en orthopédagogie.

1.6 Question de développement professionnel

Considérant l'apport positif de l'approche ludique en contexte de classe, l'approche ludique en orthopédagogie semble être une solution prometteuse à envisager pour amener les élèves qui fréquentent le service d'orthopédagogie à développer une perception de soi scolaire positive et ainsi favoriser leurs apprentissages. Par le fait même, cela permet le développement de la compétence professionnelle portant sur l'intervention auprès des élèves. Cet essai vise donc à répondre à la question professionnelle suivante : Dans quelle mesure l'utilisation de l'approche ludique en orthopédagogie permet-elle le développement d'une perception de soi scolaire positive chez les élèves en difficulté d'apprentissage au primaire, ainsi que le développement de la composante 1.2.3 (Brodeur et al., 2015) chez l'orthopédagogue réflexive?

⁴ Le plan d'action orthopédagogique, ou de rééducation, permet de préciser les éléments importants de l'intervention et de s'assurer de ne rien oublier. Il précise, par exemple, les modalités d'intervention et de pistage des progrès et les objectifs de rééducation.

1.7 Pertinence orthopédagogique

Le contexte de l'orthopédagogie au Québec est peu documenté. Il en va de même pour l'approche ludique en intervention orthopédagogique. Le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015) mentionne, dans son premier axe de compétence, que les orthopédagogues doivent « intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques » (p. 18). Plus précisément, des actions clés sont proposées, dont la « [planification et la mise] en œuvre [d']interventions permettant à l'apprenant de faire des liens entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et les autres contextes » (p. 18). L'utilisation de l'approche ludique est ici un bon point de départ dans le développement des compétences professionnelles des orthopédagogues. Dans la pratique professionnelle de plusieurs orthopédagogues, le jeu est utilisé dans les interventions avec les élèves pour plusieurs raisons. En effet, le fait de jouer avec les élèves semble permettre de créer un lien significatif avec eux, en plus de possiblement faire vivre aux élèves des émotions positives. Cela semble également permettre de dédramatiser l'erreur, mais aussi de travailler le transfert en contexte de certains apprentissages. S'il est possible d'observer sur le terrain que l'utilisation de l'approche ludique est bien établie, il n'en est pas de même dans les recherches. Effectivement, peu de recherches sont disponibles sur l'approche ludique en orthopédagogie. La grande majorité des recherches sur l'approche ludique en contexte scolaire est en lien avec les interventions des enseignants dans les classes.

La réponse à la question de développement professionnel permettra non seulement de mieux comprendre comment la perception de soi se développe en contexte orthopédagogique chez les élèves, mais permettra aussi de réfléchir au développement de la compétence à intervenir de façon spécifique sur différentes dimensions. Le fait d'intervenir par le jeu, sur des dimensions autant scolaires que psychopédagogiques, permet de déterminer, avec une nouvelle vision et de nouveaux questionnements, de quelle façon sera élaboré le plan d'action orthopédagogique et, par le fait même, de développer plus en profondeur et d'un nouvel œil cette compétence professionnelle.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Plusieurs éléments doivent être pris en compte lorsque vient le moment de mettre en place des mesures et des interventions pour les élèves. Les lignes qui suivent permettront de présenter les éléments importants à considérer, tels que la définition de l'élève en difficulté, la façon dont se construit la perception de soi et le rôle des émotions dans l'apprentissage. De plus, la définition de l'approche ludique sera présentée, ainsi que l'objectif spécifique de développement professionnel de cet essai.

2.1 L'élève en difficulté

Les orthopédagogues interviennent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Selon le document *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention* (MEQ, 2003), le terme difficultés d'apprentissage « évoque les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du Programme de formation » (p. 1). Dans le même ordre d'idées, la définition d'élève à risque de développer des difficultés d'apprentissage doit s'appuyer sur les progrès de ce dernier, ou encore l'absence de progrès, selon les objectifs du PFEQ. Cette définition plutôt large se base sur la reconnaissance, par l'équipe-école, d'un besoin chez l'élève dans l'intention de lui offrir un soutien supplémentaire visant sa réussite éducative (MEQ, p. 5). De plus, les orthopédagogues travaillent avec des élèves ayant des troubles

d'apprentissage, ce qui diffère d'une difficulté, puisque les troubles d'apprentissage persistent dans le temps et sont d'origine neurologique et affectent les capacités de comprendre, retenir, récupérer ou communiquer les informations chez les personnes atteintes (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2017). Dans le cadre de cet essai professionnel, les élèves des deux catégories (trouble et difficulté) pourront être rencontrés en orthopédagogie. En effet, les élèves présentant des besoins au niveau des apprentissages scolaires peuvent être rencontrés en orthopédagogie.

2.2 La construction de la perception de soi

Les termes perception de soi et concept de soi sont souvent utilisés en tant que synonymes dans la documentation scientifique. En effet, selon Riding (2001), « Self-perception is also termed self-concept and self-image, and may be seen as including self-esteem, self-respect, self efficacy, self-acceptance, and self-confidence⁵» (p. 79). Dans le cadre de cet essai, le terme perception de soi sera utilisé.

La perception de soi se définit comme étant la façon dont une personne se perçoit elle-même (Kavanagh, 2020). C'est un concept qui se développe selon les interprétations de la personne par rapport à ses expériences personnelles, ainsi que son environnement physique, scolaire et social (Üstündag et Özcan, 2018). Ce concept est donc

⁵ Le terme perception de soi peut aussi être nommé concept de soi, ainsi qu'image de soi et peut inclure l'estime de soi, le respect de soi, le sentiment d'autoefficacité, l'acceptation de soi et la confiance en soi. (Traduction libre)

multidimensionnel et englobant. En effet, la perception de soi est un concept global, composé de deux sous-concepts principaux, soit la perception de soi scolaire et la perception de soi non scolaire. La perception de soi scolaire est elle-même composée de sous-concepts, tels que les concepts de soi mathématique et langagier (Kavanagh, 2020). La perception de soi scolaire est largement influencée par les parents des élèves, les enseignants et les pairs.

Au cours de son développement, l'élève se comparera aux gens qui l'entourent. D'abord, l'enfant de 4-5 ans se compare aux autres pour se familiariser avec son milieu et se faire des amis. Vers l'âge de 8-9 ans, il utilise la comparaison sociale à des fins évaluatives. Selon Boissicat et al. (2009), « on dit que c'est à partir du milieu du primaire que la comparaison sociale est utilisée comme indicateur des habiletés et des caractéristiques personnelles » (p. 3). En ce sens, un apprenant aura tendance à se comparer aux élèves de sa classe en ce qui a trait aux notes reçues. Selon sa note et sa base de comparaison (sa note est-elle meilleure ou non à celle des gens avec qui il se compare), sa perception de soi peut être positive (si la note reçue est supérieure à celle de sa base de comparaison) ou négative (si sa note est significativement plus basse que celle de sa base de comparaison). De plus, les réussites scolaires et les attributions causales de réussite ou d'échec influencent également le développement de la perception de soi (Lohbeck et al., 2017). Sachant que les rétroactions reçues sont importantes dans le développement de la perception de soi des élèves, ainsi que dans le développement des attributions causales de

ceux-ci, il est important de s'y intéresser comme orthopédagogue. En effet, la rétroaction fait partie intégrante des interventions orthopédagogiques.

Selon Banks et Woolfson (2008), ces attributions sont les explications causales que les gens assignent à des événements qui arrivent autour d'eux. Dans le contexte de l'éducation, deux théories sur les attributions retiennent l'attention.

Il y a d'abord la théorie de Weiner (1986) sur la motivation et celle de Abramson, Seligman et Teasdale (1978) sur l'impuissance apprise. Chacune mentionne que les attributions faites par les élèves sur leurs succès et leurs échecs peuvent significativement affecter leurs futures performances académiques » (Banks et Woolfson, 2008, p. 49).

Selon Weiner (1986, cité dans Viola, 2018), il est possible de classer la nature de ces attributions selon quatre grandes catégories : « le lieu de la cause (interne ou externe), la stabilité de la cause (persistante ou changeante), le degré de contrôle de la cause (contrôlable ou non contrôlable) et la globalité de la cause (généralisable ou non) » (p. 135). Dans cet ordre d'idées, une cause est interne lorsque l'élève se sent personnellement responsable de ce qui lui arrive et elle est externe lorsqu'il ne se considère pas comme responsable. De plus, certaines causes, attribuées par les élèves, peuvent être persistantes, mais aussi changeantes selon la posture adoptée par l'apprenant, ses expériences et les différentes situations (Viola, 2018). De son côté, la contrôlabilité de la cause est en lien direct avec les perceptions de contrôle des élèves. En effet, les élèves ayant le contrôle de leur réussite sont ceux qui croient « que leurs comportements et attitudes relèvent d'eux-mêmes » (Viola, 2018, p. 137). Au contraire, les apprenants qui

croient n'avoir aucun contrôle sur leur réussite sont à même de développer un sentiment d'impuissance acquise (ou résignation apprise). Selon Vianin (2018),

la résignation apprise désigne le sentiment que l'élève éprouve quand il se trouve face à une tâche qui lui semble incontrôlable et qui rend inutile ses efforts. [...] L'élève en difficulté a effectivement « appris » que, quels que soient les efforts qu'il fournit, l'échec l'attend. Il ne perçoit plus de relations entre son action et les résultats obtenus. (p. 88)

Toujours selon Vianin (2018), l'impuissance acquise est un apprentissage de l'abandon qui se fait progressivement chez certains élèves en difficulté, qui attribuent les échecs à des causes sur lesquelles ils n'exercent aucun contrôle (p. 89). Il en résulte donc une perception de soi scolaire négative.

2.3 Le rôle des émotions dans l'apprentissage

Le sentiment de difficulté ou la perception de la tâche intervient dans le développement d'un sentiment de désespoir pouvant plus tard devenir de l'impuissance apprise. Comme le mentionne Espinosa (2018), cela a également des effets sur les émotions vécues par l'élève en cours de tâche, puisque si la perception de la tâche est négative, cela « réduit l'intensité de l'expérience de la joie et du contentement » (p. 54). Les émotions sont influencées par plusieurs facteurs individuels, dont le patrimoine génétique, les premières expériences d'apprentissage, ainsi que les valeurs personnelles et les évaluations de ses propres habiletés. Dans ces facteurs se trouve également la valeur accordée à la tâche et la confiance en soi des apprenants. Ces derniers sont des éléments importants dans les émotions des élèves (Pekrun, 2014). Lorsqu'il arrive à l'école, l'élève

à risque devient conscient de ses différences et de ses difficultés, il doit donc déployer de grands efforts par rapport aux autres élèves face aux différentes tâches afin de garder sa confiance en lui-même (Poliquin et Ouellet, 2013). Les émotions jouent un rôle de première importance dans l'acquisition, ou non, de compétences ou de connaissances. Cela joue aussi un rôle dans l'expérience de succès ou de difficulté de l'élève. C'est pourquoi, selon Poliquin et Ouellet (2013), l'apprentissage « doit être associé à l'effort, au dépassement et aux sentiments de satisfaction et de plaisir » (p. 108). En permettant aux élèves d'éprouver du plaisir dans l'apprentissage, cela permet de soutenir la concentration, l'attention et la mobilisation de ceux-ci afin de transformer l'expérience d'apprentissage en réussite. Sachant que « les travaux menés sur les émotions en classe et en activités d'apprentissage soulignent principalement le caractère perturbateur ou facilitateur des émotions dans l'apprentissage » (Espinosa, 2018, p. 60), l'apprentissage ludique, donc dans le plaisir, peut constituer une voie intéressante à observer avec les élèves en difficulté.

2.4 L'approche ludique

L'approche ludique est un élément intéressant à considérer dans les interventions auprès des élèves en difficulté. Selon Sauvé et al. (2007), le jeu permet de motiver l'élève, de consolider ses connaissances en plus de favoriser le développement de ses habiletés de résolution de problème. Le jeu permet aussi d'amener des changements de comportements et d'attitudes chez les apprenants.

Dans son ouvrage *Pédagogie du jeu*, de Grandmont (1989, citée dans Coutou, 2015) mentionne qu'il existe quatre différents types de jeux qui sont principalement utilisés dans les écoles. Il y a d'abord le jeu ludique, qui est une activité libre essentielle au plaisir. Il y a ensuite le jeu éducatif, qui peut se définir comme étant « un premier pas vers la structure, un contrôle des acquis permettant à l'adulte d'observer les comportements stratégiques » (Coutou, 2015, p. 13). Ce type de jeu contribuerait à diminuer la perception de la notion d'effort, tout en axant sur les apprentissages et en supportant le désir d'apprendre de l'élève. Il y a aussi le jeu pédagogique, qui a pour objectif un apprentissage précis dans un cadre préétabli. Il amène les joueurs à utiliser leurs compétences. Finalement, il y a le jeu coopératif, qui comme son nom l'indique, « est caractérisé par un objectif commun et collectif, une action et réaction de la part de tous les membres du jeu, un critère de jeu et une évaluation collective » (Coutou, 2015, p. 13). Par exemple, le jeu de cartes *L'as des mots fréquents* est un jeu pédagogique, puisque son objectif est précis, soit d'amener les élèves à automatiser la lecture de mots fréquents. Il peut aussi être éducatif, puisqu'il est axé sur les apprentissages, soutient le désir d'apprendre de l'élève et diminue par le fait même la perception de l'effort. De son côté, un jeu d'échecs est un jeu de plateau éducatif. Selon le dictionnaire Cambridge Academic Content Dictionary (s.d.), un jeu de plateau (board game) se caractérise par « n'importe quel jeu dans lequel les pièces sont bougées d'une façon particulière sur un plateau ayant un marquage particulier » [Traduction libre].

Dans leur analyse des écrits sur les impacts du jeu, Sauvé et al. (2007) ont déterminé cinq attributs essentiels du jeu, soit le ou les joueurs, le conflit, les règles, le but

prédéterminé et le caractère artificiel. Dans ce contexte, le ou les joueurs font référence à la personne ou au groupe devant prendre des décisions ou assumer un rôle dans le cadre du jeu. Il est possible que le jeu soit une compétition contre soi, donc tenter d'améliorer un pointage obtenu précédemment, ou peut se faire en petit groupe, sous forme coopérative, contre d'autres, ou encore contre l'ordinateur. De son côté, le conflit « est représenté dans le jeu par les obstacles dynamiques, humains ou contrôlés par ordinateur, qui empêchent la réalisation facile de l'objectif par le ou les joueurs. Les obstacles doivent être actifs, voire "intelligents", pour créer un conflit » (p. 93).

Par exemple, dans le jeu Catan, les joueurs doivent bâtir des cités rapidement avant que l'espace ne manque, en plus d'user de stratégies afin de négocier avec les autres joueurs lors d'échanges commerciaux pour ainsi devenir le premier souverain de l'île. Dans ce jeu, l'obstacle est donc autant le temps que les décisions des autres joueurs.

Quant à elles, les règles sont les consignes spécifiant l'étendue de la nature des actions des joueurs. Elles permettent également d'établir la structure du jeu, ainsi que la séquence s'il y a lieu. Les règles ont trois types de fonctions. La première permet de décrire les composantes du jeu, par exemple le nombre de joueurs, les déplacements pouvant être effectués et le rôle de chacun. La deuxième fonction concerne les règles de clôture. Cela touche les contraintes, ainsi que les résultats attendus pour chaque joueur ou équipe. Enfin, les règles de contrôle, comme le nom l'indique, décrivent aux joueurs les conséquences auxquelles ils feront face s'ils ne respectent pas les règles des deux

fonctions précédentes. Il importe que les règles soient préétablies, claires et acceptées de tous les joueurs avant de commencer le jeu afin que celui-ci réponde aux objectifs d'apprentissage (Sauvé et al., 2007). De leur côté, les mêmes auteurs mentionnent que le but prédéterminé fait référence à la fin du jeu, donc comment celui-ci se termine, ainsi qu'aux objectifs à atteindre (p. 94). Finalement, le caractère artificiel renvoie au fait que le jeu est une activité fictive qui ne fait pas nécessairement référence à la réalité (Sauvé et al., 2007).

De plus, les impacts de l'apprentissage par le jeu sont nombreux et positifs. Selon l'analyse des écrits de Sauvé et al. (2007), les jeux permettent le développement d'habiletés de communication et de coopération, en plus d'avoir un effet positif sur l'apprentissage, et ce, dans tous les niveaux d'enseignement. En plus de susciter la motivation, les jeux permettent de structurer les connaissances. Ces derniers ont « un impact positif sur la manière dont les apprenants construisent des schémas, ce qui leur permet de mieux résoudre un problème, de visualiser un concept, d'établir des liens, etc. » (Sauvé et al., 2007, p. 98). À l'aide de l'apprentissage ludique, les élèves sont en mesure d'apprendre de nouveaux concepts plus intuitivement et d'organiser leurs connaissances efficacement afin de faciliter leur compréhension. Le jeu permet également une meilleure rétention des informations à long terme puisque l'élève doit utiliser ses connaissances en contexte. Cela lui permet également de faire des liens entre ses connaissances antérieures et les nouveaux éléments d'apprentissage. Finalement, Sauvé et ses collaborateurs (2007) mentionnent que l'apprentissage ludique a des impacts positifs sur les capacités de

résolution de problème en permettant le développement de stratégies métacognitives et de la logique requise pour résoudre un problème tout en vivant l'expérience de ce dernier dans un environnement d'apprentissage amusant et une atmosphère (généralement) détendue.

2.5 Objectif spécifique de développement professionnel

Étant donné que la construction de la perception de soi scolaire est largement influencée par la comparaison sociale, les rétroactions des adultes et les attributions causales faites par l'élève, que les émotions jouent un rôle de première importance dans l'apprentissage et que l'apprentissage ludique a un impact positif sur les apprentissages en classe et sur les émotions vécues par les élèves, cet essai a pour objectif le développement professionnel de l'auteure par l'expérimentation de l'approche ludique en contexte d'intervention orthopédagogique et de documenter les bénéfices perçus des jeux pédagogiques et éducatifs en contexte orthopédagogique par les élèves utilisateurs du service, de la troisième année du primaire, ainsi que par l'orthopédagogue. Les objectifs spécifiques sont donc les suivants:

- Objectif de recherche : Documenter les bénéfices perçus de l'approche ludique, notamment les jeux de plateau et les jeux de cartes en contexte orthopédagogique, sur la perception de soi scolaire des élèves.
- Objectif professionnel : Développer la compétence professionnelle 1.2, plus précisément la composante 1.2.3 du *Référentiel de compétences pour une maîtrise*

professionnelle en orthopédagogie (Brodeur et al., 2015), qui est de « mettre en œuvre les interventions telles que planifiées, et les ajuster au besoin en cours d'action selon les progrès réalisés et l'évaluation de la situation de l'apprenant » (p. 18).

CHAPITRE III

MÉTHODE

Ce projet d'intervention orthopédagogique s'inscrit dans une perspective de développement professionnel par une analyse réflexive rigoureuse comme attendu d'une orthopédagogue. Ainsi, l'orthopédagogue prend une posture d'orthopédagogue réflexive. En effet, comme mentionné par Lison (2013),

la pratique réflexive peut être appréhendée comme un outil d'autosupervision puisqu'elle permet au professionnel de reconnaître en lui des attitudes et des pratiques qui ne sont pas spontanément conscientes, voire, qu'il s'efforce d'ignorer. Cette capacité d'analyser sa propre activité professionnelle constitue une compétence clé pour le futur enseignant du supérieur comme pour l'enseignant en fonction qui souhaite faire évoluer sa pratique, s'adapter aux changements ou développer son expertise professionnelle. (p. 17)

Cette posture est valable tant pour les enseignants que pour les orthopédagogues. C'est d'ailleurs cette posture qui a été adoptée dans le contexte de cet essai.

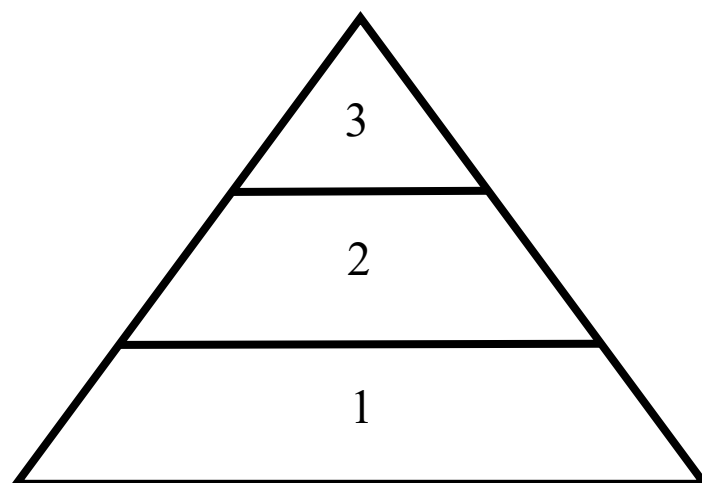
De plus, le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015) traite, dans son axe de compétence 3, plus précisément la compétence 3.2, de la pertinence pour les orthopédagogues de « s'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel » (p. 23). La composante 3.2.6 précise davantage cette compétence, puisqu'il y est mentionné que les

orthopédagogues doivent exercer, au regard de leur pratique professionnelle, un jugement critique.

3.1 Contexte orthopédagogique de la présente étude

Ce projet s'est déroulé dans deux écoles où les services orthopédagogiques sont influencés par le modèle de réponse à l'intervention (RàI). La RàI est une approche de prévention des difficultés d'apprentissage et de dépistage des troubles d'apprentissage chez les élèves. Relativement récent, il diffère des méthodes « traditionnelles » d'obtention des services en orthopédagogie puisque les services se donnent, entre autres, par paliers d'intervention et non plus seulement en dénombrement flottant. En effet, grâce à cette approche de prévention, les élèves à risque d'éprouver des difficultés sont dépistés rapidement et se voient offrir des services complémentaires, comme de l'orthopédagogie, parfois en groupe-classe, parfois en sous-groupe de besoins, avant qu'ils ne soient en situation d'échec (Robinson et Hutchinson, 2014). Ce modèle se présente généralement selon trois niveaux d'interventions (figure 1), ce qui permet d'organiser le service d'orthopédagogie d'une école et, par le fait même, d'identifier les élèves qui auront accès à ce service (Allard, 2016).

Figure 1. Pyramide des paliers d'intervention du modèle RàI



Source : Adaptation de Robinson et Hutchinson (2014)⁶.

Étant un modèle de prévention, l'objectif est d'intervenir le plus rapidement possible à l'intérieur même de la classe, donc selon le niveau 1 d'intervention comme démontré dans la figure 1, à l'aide de pratiques de qualité et reconnues par la recherche (Boudreau, 2018). Selon Desrochers et al. (2016),

le palier I de la graduation désigne les pratiques éducatives universelles dispensées à l'ensemble des élèves de la classe. Ces pratiques englobent les prescriptions du programme de formation établi, des activités d'apprentissage et le matériel didactique afférent ainsi que le recours au dépistage universel des élèves à risque de difficultés d'apprentissage (p. 294).

⁶ Dans cette figure, les pourcentages associés à chaque palier de la pyramide représentent le pourcentage des élèves répondant favorablement aux interventions. En ce sens, au palier 1, tous les élèves reçoivent l'enseignement, mais 80% des élèves n'auront pas besoin d'interventions supplémentaires.

Lorsque les élèves ne répondent pas aux interventions universelles de l'étape 1, ils sont rapidement ciblés à l'aide de stratégies de dépistage et ensuite rencontrés en sous-groupes dans lesquels les interventions seront plus précises, c'est donc le niveau 2 du modèle RàI. Selon Shapiro (s.d.), l'enseignement universel du niveau 1 est efficace et suffisant pour environ 80 % des élèves, même si tous les élèves sont ciblés. On peut donc s'attendre à ce qu'environ 20 % des élèves aient besoin des interventions ciblées du niveau 2. Dans ce palier, un petit groupe recevra un enseignement intensif sur une notion en particulier. Quant à elles, les interventions de niveau 3 sont nécessaires seulement si l'élève manifeste toujours des difficultés à la suite des interventions de niveau 2. Cela représente 5 % des élèves, qui ont besoin d'une intervention intensive et individuelle afin de répondre à un besoin spécifique. C'est souvent à cette étape que les élèves seront évalués en vue d'obtenir un diagnostic. Ce sont d'ailleurs les élèves se trouvant en séances de niveau 3 qui ont participé à ce projet, soit les élèves qui rencontraient des difficultés d'apprentissage et pour qui les interventions universelles et les interventions de groupe ciblées n'avaient pas porté fruit.

Les écoles dans lesquelles a eu lieu ce projet s'inspirent de ce modèle sans nécessairement en reprendre toutes les caractéristiques. Dans l'école 1, l'orthopédagogue est en rôle-conseil auprès des enseignantes qui mettent en place les interventions universelles dans les classes. À la suite de la mise en place de ces interventions, un dépistage est réalisé avec tous les élèves de la classe. Ceux-ci sont ensuite séparés selon un code de couleur (vert, jaune, rouge), où les élèves « verts » sont ceux qui ont répondu

aux interventions universelles, les « jaunes » sont ceux qui pourraient bénéficier d'interventions plus poussées, et les « rouges » sont les élèves dont les résultats laissent croire à la présence d'une difficulté ou d'un trouble d'apprentissage. À des moments ciblés dans l'horaire, la classe sera alors séparée en trois, les élèves « verts » travailleront avec leur enseignante sur des activités d'enrichissement, les élèves « jaunes » travailleront avec l'enseignante-orthopédagogue et les élèves « rouges » travailleront avec l'orthopédagogue, le tout au même moment et en lien avec le même objectif. Un pistage des progrès régulier et des observations constantes permettent de valider, au fil de l'intervention, si les élèves répondent bien aux interventions ou si un remaniement des sous-groupes doit être fait afin de s'assurer de répondre aux besoins de tous. Cette façon de procéder diffère donc du modèle théorique de la RàI, car les interventions, de tous les niveaux, à la suite de la mise en place des interventions universelles se font au même moment et non selon une progression en palier. Les deux écoles ayant un fonctionnement différent, le modèle RàI n'est pas mis en place dans son entièreté. En effet, les heures restreintes en orthopédagogie ne permettent pas la mise en place de cette façon de fonctionner, le modèle de services s'inspire tout de même de ce modèle.

Pour ce qui est de l'école 2, l'organisation du service d'orthopédagogie est plus près du modèle de la RàI. En effet, avant de se rendre au niveau 3 des interventions, les élèves qui ont besoin d'une intensification en lien avec une notion sont rencontrés par une enseignante-ressource qui travaille avec eux selon un objectif ciblé. À la suite de l'intensification, il est possible de déterminer, selon un pistage des progrès, si les élèves

répondent ou non aux interventions et s'ils passent au niveau 3 de la pyramide de la réponse à l'intervention. Dans l'école 1, les séances étaient de 30 minutes, alors que dans l'école 2, les séances étaient de 60 minutes. Ces décisions ont été prises en équipe-école avant le début du bloc d'intervention.

3.2 Vue d'ensemble du contexte d'intervention orthopédagogique

Le tableau 1 présente une vue d'ensemble du contexte de l'intervention pour chacune des écoles. Les éléments du tableau seront explicités dans les prochaines sections de l'essai.

Tableau 1 : Vue d'ensemble du contexte de l'intervention

	École 1	École 2
Nombre d'élèves	4	3
Durée des séances	30 minutes	60 minutes
Nombre de semaines prévues	8	9
Nombre de semaines réalisées	7 semaines	9 semaines
Nombre de séances prévues	23	16
Nombre de séances réalisées	13	13
Jeux utilisés	Voir le tableau 2.	
Objectif général	Au terme des 8 semaines d'interventions, les élèves seront en mesure de lire des mots comportant des diphtongues, ainsi que des graphies complexes.	

3.2.1 Les participants

Les élèves qui ont participé au projet étaient ciblés comme devant faire partie d'une intensification de niveau 3 selon le modèle de la RàI. Comme mentionné dans le cadre conceptuel, c'est à partir du milieu du primaire que l'élève commence à se comparer pour se situer sur le plan scolaire par rapport à ses pairs; ce sont donc les élèves de 3^e année qui ont participé au projet. Ce projet s'est déroulé dans deux écoles ayant un indice de défavorisation de 10. Les quatre élèves de l'école 1 provenaient de deux classes multiniveaux, soit une élève de la classe de 3^e et 4^e année et trois élèves de la classe de 2^e et 3^e année. Les élèves des deux classes ont été jumelés pour la période d'orthopédagogie. Dans l'école 2, les élèves provenaient d'une classe à niveau unique.

À la suite d'un dépistage réalisé avec tous les élèves de 3^e année, il a été déterminé que les élèves ayant le plus de difficultés, autant en matière de fluidité de lecture que d'identification de graphies, allaient travailler avec l'orthopédagogue au niveau 3 de la RàI. Les élèves qui ont fait partie de ce projet étaient donc grandement sous le seuil de rapidité en lecture pour des élèves de 3^e année et avaient des besoins semblables en lien avec les graphies à revoir. En effet, ils avaient tous besoin de revoir les diphtongues (*ill, ouil, ail, eil* et *euil*) afin de mieux les identifier dans les mots et ainsi, lire avec plus de facilité les mots comportant des graphies complexes.

3.2.2 Modalités des interventions

Dans l'école 1, il était initialement prévu de faire l'intervention orthopédagogique sur huit semaines. Cependant, la première semaine a été consacrée à des rencontres avec plusieurs intervenants, ce qui n'était pas prévu à l'horaire au moment de planifier. De plus, il était difficile de synchroniser les périodes avec tous les spécialistes, puisque certains fonctionnaient sur un cycle de 10 jours, comme l'orthopédagogue réflexive en charge de l'intervention, alors que d'autres fonctionnaient selon les jours de la semaine. Cela entraînait alors parfois en conflit avec les périodes d'orthopédagogie, qui étaient alors annulées. Il faut également considérer que plusieurs périodes de l'école 1 coïncidaient avec les jours de grève du personnel enseignant, ces périodes ont donc également été annulées. Pour ce qui est de l'école 2, l'intervention a généralement suivi la planification. Quelques périodes ont été annulées pour des activités à l'extérieur de l'école pour lesquelles l'orthopédagogue a été avisée après avoir planifié.

3.3 Jeux utilisés

Dans le cadre de ce projet, différents jeux éducatifs et pédagogiques ont été utilisés avec les élèves, principalement des jeux de cartes et des jeux de plateau puisque peu d'outils technologiques sont disponibles dans les écoles où se déroule ce projet et que les jeux de plateau sont plus facilement accessibles et disponibles. Les jeux choisis permettent tous de répondre à l'objectif de l'intervention, qui est le même dans les deux écoles, c'est-à-dire que les élèves soient en mesure de lire des mots comportant des diphtongues (*ill, ouil, ail, eil, euil*), ainsi que des graphies complexes. En effet, ces jeux, utilisés à des fins

de révision des graphies vues lors des séances, permettent d'amener les élèves à identifier des graphies complexes dans les mots afin de bien décoder ces mots. Le matériel pour les jeux créés par l'orthopédagogue est en annexe (annexes 1 à 7) et les liens pour trouver les jeux achetés sont dans le tableau 2. Le tableau ci-dessous donne une vue d'ensemble des jeux utilisés lors des séances.

Tableau 2 : Jeux utilisés lors des séances

Nom du jeu	Graphie travaillée	Intention du jeu en lien avec l'objectif orthopédagogique	Nombre d'utilisations	
			École 1	École 2
Bataille navale https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/la-classe-de-caro ⁷ 2020 (<i>ien</i> et <i>ail</i>) 2021 (<i>ill</i>)	Version 1 : <i>ien</i>	À l'aide de la banque de mots, la fréquence où les élèves sont en contact avec la graphie travaillée est intensifiée. Cela permet donc de réviser la graphie vue plus tôt lors de la séance, mais aussi de s'assurer que les élèves sont en mesure de l'identifier dans des mots. Cela permet également de faire rapidement le pont avec l'écrit.	École 1	École 2
	Version 2 : <i>ill</i>		Version 1 : <i>ien</i> (2)	Version 1 : <i>ien</i> (2)
	Version 3 : <i>ail</i>		Version 2 : <i>ill</i> (1)	Version 2 : <i>ill</i> (2)
			Version 3 : <i>ail</i> (1)	
8 familles de sons complexes (Dodille, s.d.)	<i>ien</i>	Ce jeu permet d'améliorer l'identification des graphies complexes <i>ain, ian, ein, ien, oin, ion, ieu</i> et <i>ier</i> . Ici, la graphie <i>ien</i> était celle à l'étude lors des séances puisque les autres étaient bien maîtrisées lors du dépistage.	4	1

⁷ Lorsque le nom de l'auteur n'est pas disponible dans son intégralité, le lien vers la boutique est utilisé. Lorsque l'auteur est connu, la référence complète est présentée dans la liste des références.

Nom du jeu	Graphie travaillée	Intention du jeu en lien avec l'objectif orthopédagogique	Nombre d'utilisations	
Hors-la-loi des exceptions (Boudreau, 2023)	<i>ill</i>	Ce jeu permet d'introduire avec les élèves le concept d'exception avec le son <i>ill</i> . Ils devaient trouver les trois mots ayant la graphie <i>ill</i> , mais pas le son (tranquille, ville, mille) et les mettre « en prison ».	1	0 (fait à l'oral)
J'ai qui a Canevas vierge : https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/classe-de-mme-jolaine Ajout des mots par Boudreau (2023)	Version 1 : <i>ien, ill</i> Version 2 : <i>ien, ill, ouil, ail, eil</i>	Ce jeu de vitesse amène les élèves à collaborer pour se départir de leurs cartes sur lesquelles des mots contenant les graphies travaillées sont écrits. Ils doivent donc lire rapidement et correctement les mots sur leurs cartes et reconnaître les mots demandés pour déposer leurs cartes.	Version 1 : <i>ien/ill</i> (1)	Version 1 : <i>ien/ill</i> (1) Version 2 : <i>ien/ill/ouil /ail/eil</i> (1)
Serpents et échelles (Boudreau, 2023)	<i>ien, ill, ouil</i>	Le jeu se joue comme à l'habitude, mais des mots et des sons sont écrits sur les cases. Lorsqu'ils tombent sur une case, les élèves doivent lire le mot correctement pour pouvoir y rester. Cela amène les élèves à utiliser leurs stratégies de décodage et à identifier les graphies travaillées.	2	1

Nom du jeu	Graphie travaillée	Intention du jeu en lien avec l'objectif orthopédagogique	Nombre d'utilisations	
Puissance 4 (Boudreau, 2023)	Version 1 : <i>ien, ill, ouil</i> Version 2 : <i>ien, ill, ouil, ail</i>	Dans ce jeu, l'élève doit parvenir à déposer quatre jetons en ligne afin de gagner la partie. Pour poser un jeton sur une case, il doit lire correctement le mot à l'intérieur de la case. Il doit également empêcher son adversaire de déposer quatre jetons en ligne. Cela l'oblige donc à lire des mots qu'il peut parfois trouver plus complexes et qu'il n'aurait pas lus s'il ne devait pas bloquer son adversaire. L'intention de ce jeu est donc d'amener l'élève à identifier correctement les mots contenant les graphies vues précédemment.	Version 1 : <i>ien, ill, ouil</i> (1)	Version 1 : <i>ien, ill, ouil</i> (1) Version 2 : <i>ien, ill, ouil, ail</i> (1)
Bingo Canevas vierge : https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=108312 Ajout des mots et des images par Boudreau (2023)	<i>ien, ill, ouil, ail</i>	Sur chacune des cartes de bingo, les mêmes mots sont écrits, mais placés à différents endroits sur les cartes. Le maître du jeu pige une image correspondant à un mot sur les cartes. Les élèves doivent donc trouver de quel mot il s'agit sur leur carte. Cela les amène à identifier chacun des mots, contenant les graphies vues, afin de déposer un jeton sur le bon mot.	0	1

Nom du jeu	Graphie travaillée	Intention du jeu en lien avec l'objectif orthopédagogique	Nombre d'utilisations	
Les familles de diphtongues (Boudreau, 2019)	<i>ill, ouil, ail, eil, euil</i>	Ce jeu est le même que les 8 familles de sons complexes, mais avec les graphies <i>ill, ouil, ail, eil</i> et <i>euil</i> . L'élève doit donc identifier correctement les mots contenant ces graphies afin de reconstituer une famille.	0	1
Aye, Aye, Aye! C'est la pagaille! « ail », « eil », « euil », « ill » et « ouil » (Pomerleau, s.d.)	<i>ill, ail, eil, ouil, euil</i>	Ce jeu permet aux élèves d'identifier, autant dans des mots que des images, les diphtongues. Ils doivent ensuite classer ces diphtongues dans les bonnes boîtes, identifiées par chacune des diphtongues.	0	1

En bref, le tableau 2 montre que davantage de jeux ont pu être utilisés dans l'école 2 (12 jeux) que dans l'école 1 (7 jeux), entre autres parce que la durée des séances était différente dans les deux écoles. De plus, les jours de grève en novembre et décembre 2023 coïncidaient avec les jours où les séances étaient prévues pour les élèves de l'école 1. Ces derniers ont donc eu moins de séances qu'initialement prévu.

3.4 Déroutement des séances

Puisque le nombre d'heures en orthopédagogie n'est pas semblable dans les deux écoles, il n'était pas possible de mener des séances de la même durée. En effet, dans l'école 1, l'orthopédaogogue devait rencontrer un plus grand nombre d'élèves que dans l'école 2. Dans la première école, 23 heures par semaine sont allouées en orthopédagogie pour toutes les classes de l'école (cinq classes multiniveaux et la gestion des outils technologiques pour toutes les classes d'adaptation scolaire, donc cinq à six classes supplémentaires) alors que dans l'école 2, 12 heures sont allouées pour quatre classes à projet particulier. C'est la raison pour laquelle dans l'école 1 les séances étaient de 30 minutes, alors que dans l'école 2 les séances étaient d'une heure. L'intervention a duré entre sept (école 1) et neuf semaines (école 2), à raison de deux à trois rencontres par semaine, parfois quatre pour l'école 1. Étant donné le nombre d'heures d'orthopédagogie dans les écoles où se déroule l'intervention, les élèves ont été rencontrés en sous-groupe présentant des besoins semblables. Dans la première école, les élèves étaient rencontrés en sous-groupe de quatre élèves, alors que dans l'école 2, ils étaient trois élèves, aussi rencontrés en sous-groupe.

3.5 Planification des périodes

Malgré la différence de temps entre les deux écoles pour chacune des séances, celles-ci se déroulaient de façon semblable. Pour les deux écoles, les planifications ont été faites et réfléchies avant le début du bloc d'intervention de façon à maximiser le temps avec les élèves (il est possible de consulter l'annexe 8, où les écarts entre la planification initiale et le déroulement des périodes sont identifiés par un code de couleur). En cours d'intervention, il n'y avait qu'à modifier certains éléments selon les observations et les pistages des progrès en lien avec l'objectif général de l'intervention qui était que les élèves soient en mesure de lire des mots comportant des diphtongues (*ill, ail, ouil, eil, euil*), ainsi que des graphies complexes au terme des huit semaines du bloc d'intervention (annexe 8).

3.6 Déroulement d'une séance typique

Toutes les séances se déroulaient de la même façon, la première étape étant d'abord d'aller chercher les élèves en classe. Ensuite, quelques minutes étaient réservées à l'accueil des élèves et aux échanges avec eux afin de créer et maintenir un lien avec ces derniers. La séance commençait alors avec la présentation de la graphie travaillée ou révisée en trouvant des mots la contenant, pour ensuite faire la lecture d'une fiche ou d'un texte (voir l'annexe 10) avec la graphie du jour. Le matériel utilisé pour la présentation de la graphie, ainsi que les fiches utilisées pour la lecture des sons, était en lien avec le matériel propre à chaque école. Finalement, la séance se terminait avec un jeu réutilisant les graphies déjà vues et les deux questions à poser aux élèves, soit comment ils se sentaient pendant la séance et si le jeu avait été apprécié. Après quelques séances à

travailler une graphie en particulier, un pistage des progrès était réalisé (annexe 9). Pour l'école 1, selon le temps restant puisque les périodes étaient de seulement 30 minutes, il était possible de couper en plusieurs séances la lecture de la fiche ou d'alterner les activités d'une séance à l'autre. Le tableau de planification des séances, pour chacune des écoles, est en annexe (annexe 8).

3.7 Outils de collecte de données

L'exploration de l'approche ludique en orthopédagogie, dans une perspective de développement professionnel, a été possible grâce à la tenue d'un journal de bord par l'orthopédagogue, ainsi que d'une grille d'observation listant des comportements observables auxquels porter attention. De plus, deux questions étaient à poser aux élèves en fin de séance en lien avec leur perception de soi scolaire. Afin de répondre à ces questions, les élèves avaient des images de certaines émotions qu'ils étaient plus susceptibles de ressentir lors des séances (la fierté, la déception, la joie, etc.). Les élèves étaient en mesure de cibler plus facilement, à l'aide des images des émotions, ce qu'ils ont ressenti lors des périodes et ainsi l'expliquer.

3.7.1 Le journal de bord de l'orthopédagogue

Selon Baribeau (2005),

le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements [...] contextualisés [...] dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre (p. 108).

Dans le cas présent, le journal de bord servait à réfléchir sur l'atteinte ou non de l'objectif orthopédagogique chaque semaine, ainsi qu'à l'apport de l'approche ludique, autant sur l'objectif orthopédagogique que sur la perception de soi des élèves. Il servait aussi à prendre en note des observations et des impressions par l'orthopédagogue réflexive en lien avec la perception de soi des élèves en cours de séance. Le journal servait également d'outil d'analyse et de pratique réflexive pour l'orthopédagogue réflexive en ce qui avait trait aux différentes rencontres, aux modifications à apporter aux interventions ainsi qu'au plan d'action orthopédagogique à la suite de celles-ci (voir l'annexe 11).

Ce journal était rempli à la fin de la dernière intervention de la semaine afin de permettre un retour réflexif sur les pratiques mises en place, ainsi que prévoir les ajustements pour les interventions futures. La création de ce journal s'est faite avec en tête des espaces pour réfléchir sur l'atteinte de l'objectif orthopédagogique, mais aussi le développement de la compétence professionnelle de l'orthopédagogue réflexive en lien avec les actions posées et les réajustements à faire à la planification. De plus, l'apport de l'approche ludique sur le développement de la perception de soi, mais aussi sur l'atteinte de l'objectif orthopédagogique était analysé tout au long des semaines de l'intervention. Finalement, cela permettait de réfléchir et de tenir compte des actions posées qui étaient significatives en lien avec l'atteinte ou non de l'objectif orthopédagogique et le développement de la perception de soi des élèves, mais aussi en lien avec le développement de la compétence professionnelle.

Le journal de bord ainsi que la grille d'observation ont été relus et approuvés par le comité de direction.

3.7.2 Grille d'observation et questionnaire sur la perception de soi scolaire

La grille d'observation (annexe 12), remplie durant chacune des séances, a été créée à l'aide d'éléments précis et sélectionnés découlant du cadre conceptuel. Ces comportements, ou éléments dits par les élèves en cours de séance, permettent de faire des liens entre les actions, les paroles et les éléments de la perception de soi mentionnés dans le cadre conceptuel. Pour ce qui est des éléments observables selon ce que les élèves pouvaient dire, ils sont librement inspirés des éléments de la grille « Oblique Factor Pattern for the Self-Rating Scale » de Fleming et Courtney (1984, p. 412-413). Ces éléments, lorsque mentionnés par les élèves, permettaient de faire des liens avec les grandes catégories du développement de la perception de soi, soit les habiletés scolaires, le regard sur soi et la confiance sociale. La dernière section de la grille permettait d'observer, pendant les séances et à la fin de celles-ci, les attributions causales pouvant être faites par les élèves. Les attributions causales peuvent avoir des effets significatifs sur les performances scolaires des élèves. Les éléments de la grille permettaient donc de voir tous les facteurs pouvant affecter le développement de la perception de soi scolaire des élèves, autant positivement que négativement. Par exemple, un élève qui mentionnait éprouver du plaisir ou de la joie lors des séances serait susceptible de développer une perception de soi plus positive, alors qu'un élève qui mentionnait ne jamais gagner lors des jeux serait susceptible de développer une perception de soi plus négative.

À la fin de chacune des séances, les élèves devaient répondre oralement à deux grandes questions, dont les réponses étaient transcrites dans la grille d'observation.

- Comment te sentais-tu lors de la rencontre d'aujourd'hui en lien avec ce que nous avons fait? Pourquoi?

Cela permet de faire un lien avec les émotions vécues dans les apprentissages. Pour ce faire, des images de plusieurs émotions, sous forme de porte-clés, étaient à la disposition des élèves (voir l'annexe 13). Ces images ont été choisies pour leur écriture autant au féminin qu'au masculin, ainsi que pour les personnages diversifiés offrant un visuel accessible pour les élèves. De plus, il y avait un certain équilibre dans les émotions, soit les émotions plus souvent vues comme positives ou négatives.

Il était pertinent de questionner les élèves à ce propos puisque les émotions jouent un rôle important dans les apprentissages, principalement au niveau de la perception de la tâche. Comme mentionné dans le cadre conceptuel, « les travaux menés sur les émotions en classe et en activités d'apprentissage soulignent principalement le caractère perturbateur ou facilitateur des émotions dans l'apprentissage » (Espinosa, 2018, p. 60). En tant qu'orthopédagogue, il est important de tenir compte de l'expérience d'apprentissage des élèves afin de réajuster les interventions et de créer chez les élèves une expérience plus positive.

En plus de la question sur les émotions, les élèves devaient également répondre à une question en lien avec l'approche ludique :

- As-tu aimé apprendre/réviser le son XXX grâce à ce jeu? Pourquoi?

L'appréciation du jeu permet de faire à nouveau un lien avec les émotions dans l'apprentissage (éprouver du plaisir ou non). La partie développement de la question donne l'occasion, quant à elle, de faire ressortir certaines attributions causales qui peuvent être faites par les élèves. En effet, un élève qui répond ne pas aimer le jeu parce que le jeu est trop difficile, par exemple, fait de mauvaises attributions en lien avec la contrôlabilité de la cause, donc le contrôle qu'il a sur les différents paramètres de jeu ou sur ses connaissances pour arriver à gagner ou à faire des points. Cette perception de la tâche est étroitement liée aux attributions causales pouvant être faites par les élèves.

3.8 Analyse des données

L'analyse déductive et qualitative des données recueillies à l'aide de la grille d'observation, des questions, ainsi que du journal de bord a été effectuée par une analyse rigoureuse. Ces données ont été analysées en reprenant les éléments de la grille d'observation afin de voir l'ensemble des émotions ressenties par les élèves lors des séances, ainsi que les attributions causales ayant pu être observées. L'analyse a également porté sur l'évolution des élèves en cours d'intervention. Par exemple, si un élève mentionnait être nerveux dans les premières rencontres et joyeux à la fin des séances, une évolution pouvait être remarquée entre le début et la fin du bloc d'intervention.

De plus, l'analyse des données a également porté sur le développement de l'orthopédagogue réflexive. Pour ce faire, une lecture attentive des différents éléments rattachés à la compétence 1.2, plus précisément la composante 1.2.3, a été effectuée. En effet, une analyse approfondie du déroulement des séances et des ajustements à faire en cours de route a été réalisée.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le chapitre qui suit permettra de présenter les résultats de l'analyse effectuée à partir des données issues de la grille d'observation et du journal de bord de l'orthopédagogue réflexive. L'analyse des données et les résultats qui en découlent permettent de répondre aux deux objectifs de l'essai, soit de documenter les bénéfices perçus de l'approche ludique sur la perception de soi des élèves et le développement professionnel de l'orthopédagogue réflexive.

4.1 Bénéfices perçus de l'approche ludique sur la perception de soi des élèves

L'un des objectifs de cet essai était de documenter les bénéfices perçus de l'approche ludique, par l'orthopédagogue réflexive, notamment par des jeux de plateau et des jeux de cartes en contexte orthopédagogique, sur la perception de soi scolaire des élèves. L'analyse des résultats, selon les différentes parties de la grille d'observation, sera présentée dans les sections qui suivent.

4.1.1 Résultats en lien avec les indicateurs de la perception de soi.

La grille d'analyse, pour la perception de soi, s'inspirait des indicateurs proposés par Fleming et Courtney (1984), soit notamment : le regard sur soi, la confiance sociale (*social confidence*) et la confiance en ses aptitudes scolaire.

Dans l'école 1, il est possible de constater qu'une seule élève a émis des commentaires en ce sens. En effet, lors de la quatrième séance, elle disait aller souvent moins vite que les autres élèves de la classe, qu'elle remarquait qu'elle terminait ses travaux après tous les autres. Cependant, à la onzième séance, elle mentionnait que c'était plus facile maintenant pour elle de lire que l'année passée et qu'elle se trouvait bonne. Il est donc possible de croire que sa perception de soi scolaire s'est améliorée puisqu'elle semble voir d'un œil plus positif ses habiletés scolaires.

Dans l'école 2, les élèves s'exprimaient davantage lors des séances. Cela peut être dû au fait que les séances étaient plus longues, l'orthopédagogue réflexive avait donc l'opportunité d'observer plus d'éléments. Lors de la première séance, L-F⁸ mentionnait être stressé de faire partie du groupe en orthopédagogie. Il ne voulait pas que ce soit parce qu'il n'était pas assez bon par rapport aux autres élèves de sa classe. Il croyait que l'orthopédagogue allait chercher un autre élève de sa classe qui ne savait pas encore lire. Il est donc possible de constater ici que sa perception de ses habiletés a changé. En revanche, à la fin de l'intervention, il mentionnait aimer les défis. Nous pouvons alors croire qu'au cours des séances, il a développé une perception de soi scolaire plus positive, malgré qu'il prenait du temps à se remettre de ses erreurs, principalement lorsque celles-ci étaient soulevées par une autre élève qu'il considérait comme moins bonne que lui.

⁸ Afin de préserver l'anonymat des élèves, ces derniers seront identifiés par l'initiale de leur prénom seulement.

De son côté, J mentionnait vers le début de l'intervention remarquer que la lecture était plus difficile pour elle que pour une amie dans la classe. Elle disait toujours terminer après son amie dans les tâches de lecture. Cependant, à plusieurs autres moments, elle disait se trouver bonne, puisqu'elle utilisait les stratégies appropriées ou qu'elle avait déjà de la pratique dans certains jeux. Elle était donc confiante en ses habiletés, tout en reconnaissant certains défis dans d'autres contextes où elle se comparait aux autres. Il est donc possible de se questionner à savoir si cette confiance peut être transférable dans d'autres contextes où la comparaison entre les élèves est plus présente. Finalement, L-A a fait peu de commentaires en lien avec les indicateurs de Fleming et Courtney (1984), mais il est tout de même possible d'observer chez elle une certaine nervosité. En effet, elle a tendance à regarder beaucoup les autres et ce que l'adulte fait pour s'assurer qu'elle répond bien aux attentes. De plus, à la huitième séance, elle faisait exprès de ne pas bien lire les syllabes et les mots afin de faire réagir. Cela est peut-être dû au fait qu'elle trouvait la tâche plus difficile et qu'elle utilisait cette tactique comme mécanisme de protection pour préserver sa perception de soi scolaire en lecture. Donc, sans avoir nommé explicitement qu'elle était inquiète que les autres la voient comme échouant ou qu'elle se sentait inférieure aux autres élèves du groupe, elle a tout de même présenté des signes d'une perception de soi négative à ce moment. Toutefois, à la fin de l'intervention, elle mentionnait être persuadée de pouvoir gagner le jeu contre les autres élèves. Elle semblait donc avoir retrouvé une certaine confiance en elle et en ses aptitudes en lecture.

4.1.2 Résultats en lien avec les émotions verbalisées par les élèves et les observations de l'orthopédagogue réflexive

Une autre section de la grille concernait les émotions verbalisées par les élèves, ainsi que les observations de l'orthopédagogue réflexive durant les séances.

Dans l'école 1, H avait souvent besoin d'être rassuré. En effet, celui-ci s'emportait rapidement lors d'une incompréhension. Il était facilement au bord des larmes si l'adulte ne l'aidait pas dès qu'il en ressentait le besoin. Cependant, plus le bloc d'intervention avançait, plus il était souriant puisque le lien de confiance était bien établi. Il était également en mesure de mettre en place ses stratégies de décodage à l'aide de simples rappels de l'adulte. De son côté, S semblait plus timide dans les premières séances puisqu'elle n'est pas dans la même classe que les trois autres élèves. Il est possible de constater qu'au fil des séances, elle semblait prendre plus de confiance et prenait davantage la parole.

Pour ce qui est de l'école 2, J disait à la première séance qu'elle aimait venir en orthopédagogie puisqu'il était plus facile pour elle de se concentrer en petit groupe. Il a également été observé qu'elle suçait son pouce lors de plusieurs rencontres. Dans ces moments, elle ne semblait pas nerveuse ou fatiguée. Aucune question à ce sujet n'a été posée à l'élève, mais il est possible de se questionner si cela était un geste d'apaisement. À la fin de l'intervention, elle mentionnait avoir aimé travailler en orthopédagogie et qu'elle aimerait rester. De son côté, L-A avait souvent de la difficulté à respecter toutes

les règles des jeux. Elle comprenait rarement comment jouer et elle avait besoin de beaucoup de soutien de l'adulte en cours de jeu pour l'aider, mais elle n'a jamais mentionné clairement une incompréhension ou une émotion en particulier. Ici encore, il est possible de se questionner à savoir si elle se rendait compte de ses difficultés et tentait de les cacher en ne posant pas de questions pour que les autres ne voient pas ses difficultés ou si elle ne se rendait pas compte de ses difficultés et de ses incompréhensions. Finalement, L-F se disait très souvent fatigué et ne semblait pas se donner le droit à l'erreur. Il mentionnait trouver fâchant de toujours mélanger les lettres D et T. De plus, lors des pistages des progrès, il avait souvent tendance à regarder sur la feuille les annotations de l'orthopédagogue et reprenait parfois la lecture d'un élément lorsqu'il voyait cette dernière écrire. Cela est peut-être dû au fait qu'il perçoit ses habiletés scolaires comme fragiles.

4.1.3 Résultats des questions à poser aux élèves

La troisième section de la grille concernait les questions à poser aux élèves à la fin de chacune des séances. Dans l'école 1, les émotions des élèves étaient généralement moins variées au cours des séances. En effet, H mentionnait être généralement calme, mais aussi parfois joyeux et excité. De son côté, J disait principalement ressentir de la joie. Pour S aussi la joie était l'émotion la plus ressentie, mais la fierté ressortait à trois reprises, dont deux fois vers la fin de l'intervention. Comme les autres élèves, A mentionnait également ressentir de la joie lors des séances. De plus, tous les élèves ont dit avoir apprécié les différents jeux proposés.

Il en est de même pour l'école 2. Effectivement, J disait souvent se sentir « normale » lors de la lecture, mais stressée lors des jeux. Dans son cas, elle disait qu'elle vivait un stress positif, *le fun*, pouvant probablement être de l'excitation. Chez L-A, l'émotion qui ressortait le plus était la fierté lorsqu'elle lisait bien les mots contenant les graphies travaillées. Du côté de L-F, les émotions principales étaient l'excitation et la fatigue. Les émotions semblaient de plus en plus positives, passant du stress à la séance 1 à l'excitation à la séance 13. Ici aussi, les jeux ont été généralement appréciés, mais les élèves étaient plus critiques et voulaient davantage de diversité.

S'il n'est pas possible de savoir exactement si c'est le fait de jouer qui a amené des émotions positives, l'hypothèse première est que le fait de jouer permet aux élèves de vivre des moments généralement positifs en orthopédagogie. En effet, étant donné que les objectifs travaillés sont en lien direct avec leurs difficultés, les élèves pourraient se sentir découragés, mais le fait de jouer semblait les amener à éprouver du plaisir et d'autres émotions généralement positives plutôt que du découragement.

Pour ce qui est des attributions causales, la grille d'analyse était inspirée des quatre grandes catégories de Weiner (1986), soit : le lieu de la cause (interne ou externe), la stabilité de la cause, le degré de contrôle de la cause et la globalité de la cause. Pour ce qui est de l'école 1, plus on avançait dans les séances, plus H disait se trouver bon, ce qui est en lien avec le lieu interne de la cause. En effet, il attribuait ses réussites au fait qu'il était bon et intelligent. Plus les séances avançaient, plus J comprenait que le fait de jouer

plusieurs fois au même jeu lui permettait de lire les mots plus aisément. Il comprenait donc qu'il avait un certain contrôle dans le développement de ses stratégies. Vers la fin de l'intervention, S mentionnait aussi que jouer à un jeu plusieurs fois lui permettait de mieux comprendre les règles et d'avoir ensuite plus de facilité à jouer, cela est donc en lien direct avec le contrôle sur la tâche, elle comprenait qu'elle avait plus de chances de bien performer dans les jeux si elle développait de bonnes stratégies. Vers la fin de l'intervention, A semblait prendre conscience que certains jeux demandaient de la chance (dés) pour gagner, elle comprenait donc que le contrôle qu'elle avait sur certains jeux était mince par rapport à des jeux ne comportant pas de facteur « chance ».

Il est possible de constater que dans l'école 2, J semblait bien attribuer ses réussites à ses stratégies et au fait qu'elle avait pu se pratiquer avec des jeux semblables à la maison. Elle attribuait donc ses réussites au contrôle qu'elle pouvait avoir sur la tâche, mais aussi au lieu de la cause, interne ici, puisqu'elle mentionnait non seulement qu'elle était bonne, mais qu'elle avait de bonnes stratégies. De son côté, L-A ne semblait pas comprendre le principe des jeux. Elle mentionnait souvent qu'elle ne gagnait pas, mais ne semblait pas comprendre pourquoi. Elle semblait attribuer le fait qu'elle ne gagnait pas au fait qu'elle n'avait simplement jamais gagné dans un jeu auparavant. Cependant, lorsqu'elle a été en mesure de gagner à un jeu, elle a mentionné que c'était parce qu'elle était bonne. De plus, le fait qu'elle ait parfois fait exprès de ne pas bien lire les syllabes et les mots dans les lectures amène la question des attributions causales. A-t-elle fait cela parce qu'elle avait une mauvaise perception de son contrôle sur la tâche ou parce qu'elle considérait qu'elle

n'était pas bonne ou intelligente et c'était donc un mécanisme de protection? Finalement, L-F semblait comprendre comment utiliser les indices pour développer une stratégie efficace dans plusieurs des jeux. Il semblait donc attribuer ses réussites au contrôle qu'il avait sur la tâche. Cependant, il semblait y avoir une certaine stabilité dans son mode de pensée en lien avec les lettres B, D et T, car il mentionnait à plusieurs reprises qu'il se trompait toujours avec ces lettres.

À la lumière de ces constats, il est possible de croire que plus les élèves ont un sentiment de contrôle sur la tâche, plus ils sont en mesure de déterminer les stratégies appropriées à utiliser dans les différentes situations d'apprentissage. Il serait intéressant de vérifier s'ils sont également en mesure de transférer en classe ces apprentissages et de déterminer les stratégies les plus efficaces à utiliser selon les différentes situations d'apprentissage à effectuer en classe. Il est possible d'observer que plus les élèves attribuent leurs réussites au fait qu'ils sont bons ou intelligents, plutôt que sur le développement de stratégies, plus ils ont tendance à demander de l'aide rapidement.

4.2 Observations quant au développement professionnel de l'orthopédagogue réflexive

Le deuxième objectif de cet essai en était un de développement professionnel personnel. En effet, le but était de développer davantage la composante 1.2.3 du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015, p. 18) qui est de « mettre en œuvre les interventions telles que

planifiées, et les ajuster au besoin en cours d'action selon les progrès réalisés et l'évaluation de la situation de l'apprenant ». Pour ce faire, un journal de bord réflexif a été rempli chaque fin de semaine.

4.2.1 Observations du développement de la compétence professionnelle

Tout d'abord, la planification des séances avait été faite à la suite du dépistage et de la mise en évidence des graphies non acquises chez les élèves retenus pour le bloc d'intervention. Puisque les graphies à intensifier étaient les mêmes pour les groupes des deux écoles, la même planification pouvait être appliquée avec quelques ajustements. En effet, puisque les périodes n'étaient pas de même durée et que le nombre de séances n'était pas le même dans les deux écoles, toutes les activités ne pouvaient être réalisées à l'intérieur d'une même séance dans les deux écoles. De ce fait, l'orthopédagogue réflexive a donc fait d'abord la planification pour l'école 2, puisque les séances étaient de 60 minutes, donc plus d'activités pouvaient être réalisées dans le temps donné. Lors de la planification des séances, plusieurs recherches ont été faites pour trouver des jeux de cartes ou de plateau et des textes à faire lire aux élèves en lien avec les graphies à travailler pendant le bloc d'intervention. Lorsqu'aucun jeu n'était trouvé, c'était l'orthopédagogue réflexive qui devait réfléchir à la création de jeux appropriés selon la graphie à intensifier. Les jeux se voulaient simples à créer et à préparer (imprimer, découper, plastifier) et ne devaient pas demander trop de matériel, puisque l'orthopédagogue devait les transporter d'une école à l'autre lors du bloc d'intervention. Les jeux créés s'inspiraient de jeux connus des élèves ou portaient de canevas à remplir, il y avait donc les jeux du *Hors-la-*

loi des exceptions, J'ai... qui a, Serpents et échelles, Puissance 4, bingo et les familles de diphtongues. Afin de déterminer l'atteinte ou non de l'objectif spécifique d'une séquence/graphie du bloc d'intervention, un pistage (annexe 10) des progrès composé de non-mots à lire était administré aux élèves. L'utilisation des non-mots a également été murement réfléchi par l'orthopédagogue réflexive puisque pour lire ceux-ci, les élèves devaient être en mesure de bien reconnaître les graphies vues précédemment dans les séances et d'utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes pour identifier les non-mots (traitement alphabétique), et non simplement avoir mémorisé des représentations orthographiques de mots existants avec ces graphies dans leur mémoire (traitement orthographique). Ces différents pistages, un par graphie travaillée, ont également été créés par l'orthopédagogue réflexive en s'assurant que les positions des syllabes et des structures syllabiques faisaient référence à des possibilités existantes de mots en français. Les textes lus par les élèves ont également été écrits par l'orthopédagogue (voir l'annexe 9).

De plus, plusieurs ajustements minimes ont été faits en cours de route, mais la planification de base semblait bien collée aux besoins des apprenants. Les plus grands ajustements se sont déroulés dans l'école 1, puisqu'il arrivait plus souvent que tous les élèves n'étaient pas présents et que les jours de grève coïncidaient plus souvent avec les jours où une séance devait avoir lieu. À ces moments, il fallait trouver rapidement une solution d'intervention efficace pour les élèves présents, sans pénaliser les élèves absents, ou trouver une façon de reporter certaines parties de l'intervention prévue à un autre

moment. Quelques éléments pour faciliter la gestion des comportements ont également été mis en place. Par exemple, dans l'école 1, l'attribution d'une place fixe à chacune des séances pour les élèves s'est avérée une pratique gagnante. Il en va de même pour les transitions entre les classes et le local d'orthopédagogie, où un rang a été établi pour faciliter le respect des règles de déplacement dans l'école.

Pour ce qui est des notes évolutives, le fait de les écrire directement dans la planification permettait de suivre facilement et rapidement l'atteinte ou non de l'objectif d'intervention et de faire les ajustements appropriés. Un pistage des progrès, composé de non-mots à lire par les élèves, était administré systématiquement à la fin d'une séquence permettant de travailler une graphie précise. Cela permettait également de déterminer si les élèves atteignaient ou non l'objectif de l'intervention.

Finalement, le fait d'organiser les documents dans une pochette par élève permettait de suivre l'évolution individuelle de ceux-ci et à l'aide d'un calendrier scolaire au début de chaque pochette, de garder une trace du nombre de rencontres (les élèves devaient surligner la date à chaque rencontre, lorsqu'ils étaient absents d'une séance prévue, un X était apposé sur la date). Cela permettait donc de voir rapidement les élèves ayant bénéficié de l'intervention la plus complète possible.

4.2.2 Atteinte de l'objectif orthopédagogique

À la fin de chaque semaine, l'orthopédagogue réflexive devait remplir un journal de bord permettant non seulement de réfléchir à sa pratique, mais aussi de déterminer si les actions posées, ainsi que la planification établie, permettaient aux élèves d'atteindre l'objectif de l'intervention.

L'objectif général de l'intervention était que les élèves soient en mesure de lire des mots comportant des diphtongues (*ill, ouil, ail, eil, euil*), ainsi que des graphies complexes. À la lumière des résultats aux différents pistages des progrès, il était clair que les élèves de l'école 2 avaient tous atteint l'objectif. Pour ce qui est des élèves de l'école 1, l'objectif était partiellement atteint, puisque toutes les graphies n'ont pas pu être vues lors du bloc d'intervention. Il a donc été déterminé avec les enseignantes concernées que l'intervention allait se poursuivre au retour du congé des fêtes. Les nombreuses absences de certains élèves (4 à 5 absences sur les 13 séances), ainsi que les jours de grève, ont été des facteurs importants menant à la décision de poursuivre l'objectif au prochain bloc d'intervention.

EN BREF

Les résultats tendent à démontrer que l'approche ludique permet aux élèves d'éprouver du plaisir même en travaillant sur des éléments de difficulté dans leur parcours d'apprentissage. Ce plaisir est possiblement un facteur contribuant à l'évolution du développement d'une perception de soi scolaire positive chez les élèves qui ont participé à l'intervention. En effet, il est possible de constater une évolution positive des émotions ressenties par les élèves lors des moments de jeu. Une certaine confiance en leurs habiletés scolaires, par le développement de stratégies efficaces, semble également s'être développée. Non seulement la perception de soi des élèves semble être plus positive, mais ils ont également atteint en totalité pour l'école 2 et partiellement (en cours d'atteinte) pour l'école 1 l'objectif orthopédagogique de l'intervention grâce à une planification rigoureuse et des ajustements des interventions dûment réfléchis par l'orthopédagogue réflexive en cours d'action.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, il sera question de l'analyse critique des objectifs, mais aussi de la démarche empruntée, de la pertinence orthopédagogique du projet et des retombées du projet sur le développement professionnel de l'orthopédagogue réflexive.

5.1 Analyse critique des objectifs

Deux objectifs avaient été sélectionnés dans le cadre de cet essai. Le premier objectif portait sur la documentation des bénéfices perçus de l'approche ludique en orthopédagogie sur la perception de soi scolaire des élèves participants au projet. Comme le soulignent Bressoux et Pansu (2016, p. 341-342), la perception de soi est un concept qui se développe de façon graduelle et selon l'exposition des enfants à différents contextes sociaux. Ces contextes, dont le fait de fréquenter l'école, amènent les enfants à recevoir différentes informations sur eux-mêmes. C'est en interprétant ces informations et en se comparant aux autres qu'ils développent une perception de soi positive ou négative. En utilisant trois grandes catégories du développement de la perception de soi (Fleming et Courtney, 1984), il était possible d'observer les perceptions des élèves sur leurs habiletés scolaires, leur regard sur soi, ainsi que leur confiance sociale. Si au début de l'intervention les élèves semblaient moins confiants, il est possible de constater qu'au fil du bloc

d'intervention, la grande majorité a pris confiance, non seulement en eux-mêmes, mais également en leurs habiletés scolaires.

Afin de recueillir encore plus d'information, il aurait été intéressant de poser davantage de questions en lien avec les indicateurs de la perception de soi aux élèves, de même qu'en lien avec les observations de l'orthopédagogue réflexive. Cependant, puisque les élèves étaient rencontrés en sous-groupe, il était délicat de poser des questions qui pouvaient rendre les élèves inconfortables de répondre devant les autres. Pour ces raisons, le premier objectif s'est avéré pertinent dans le cadre d'un essai professionnel en orthopédagogie.

Un deuxième objectif, celui-ci en lien avec le développement professionnel de l'orthopédagogue, consistait à développer la composante 1.2.3 de la compétence professionnelle 1.2. Selon le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015, p. 18), cette composante consiste à « mettre en œuvre les interventions telles que planifiées, et les ajuster au besoin en cours d'action selon les progrès réalisés et l'évaluation de la situation de l'apprenant ». En ce sens, il est possible de constater chez l'orthopédagogue responsable du projet une maîtrise de l'aspect lié à la planification. En effet, le fait de planifier les séances avant de débiter le bloc d'intervention permet d'avoir un moment pour réellement réfléchir à la meilleure façon de mettre en place les éléments importants et de pouvoir créer des documents au besoin, comme des jeux de plateaux et de cartes dans le cas présent. De plus, le fait de

consigner les notes évolutives directement dans le tableau de planification permet de facilement réajuster les séances suivantes selon les observations réalisées à chacune des séances. Ce deuxième objectif s'est avéré d'une grande pertinence en contexte d'essai professionnel en orthopédagogie. Dans une prochaine intervention, il serait intéressant de réfléchir davantage à la mise en place de moyens pour assurer le transfert des acquis des élèves en classe.

5.2 Analyse critique de la démarche empruntée

La démarche empruntée dans les deux écoles était assez semblable. Toutefois, la différence majeure réside dans le temps alloué pour chacune des séances d'intervention. En effet, dans l'école 1, les séances étaient d'une durée de 30 minutes, alors que dans l'école 2, les séances étaient de 60 minutes. De plus, dans l'école 1, selon la planification initiale, les élèves devaient être rencontrés trois à quatre fois par semaine, alors que dans l'école 2, les élèves étaient rencontrés deux fois par semaine. Laplante et Turgeon (2016; cité dans Rééducation Orthopédagogique du Langage Écrit, s.d.), suggèrent que pour une intervention en palier réellement efficace, les élèves rencontrés en palier 3 devraient bénéficier d'une fréquence d'intervention de 4 à 5 séances par semaine d'une durée d'environ 30 minutes. Compte tenu de plusieurs facteurs hors du contrôle de l'orthopédagogue, tels qu'un grand taux d'absentéisme de quelques élèves (soit de 4 à 5 absences sur les 13 séances effectuées à l'école 1), des périodes de spécialistes changeantes selon les semaines et les séquences de grève, les élèves de l'école 1 n'ont pas pu bénéficier de toutes les périodes prévues (13 périodes ont été réalisées sur les 22

périodes prévues). Afin de pallier ce problème et s'assurer que les élèves reçoivent les interventions nécessaires, le bloc d'interventions sera poursuivi en janvier, lors du prochain bloc d'intervention. Parce que la démarche a permis de progresser vers l'atteinte des objectifs, elle avait sa pertinence dans le contexte de l'essai professionnel en orthopédagogie.

5.3 Analyse critique de la pertinence orthopédagogique

À la lumière des résultats de l'expérimentation et de l'analyse des différents éléments mis en place auprès des élèves, il semble que l'approche ludique apporte son lot de points positifs. Non seulement les élèves mentionnaient éprouver du plaisir, mais ceux-ci avaient également semblé prendre confiance en leurs habiletés scolaires en développant des stratégies efficaces lors des séances d'intervention. Lors des moments de jeu, les élèves semblaient prendre plus de risques, puisque le fait de jouer semblait rendre la possibilité de faire des erreurs moins « grave » aux yeux des élèves. Il était également possible de constater que le lien de confiance entre les élèves et l'orthopédagogue, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, était plus facile à développer. En effet, étant donné que les jeux se déroulaient dans le plaisir et que les élèves pouvaient davantage s'exprimer, raconter des blagues et rire que dans les moments de lecture où ils avaient à lire à tour de rôle et écouter la personne qui lisait, il était probablement plus facile de créer des liens. C'est d'ailleurs à ces éléments (l'effort, le dépassement, le sentiment de satisfaction et de plaisir) que doivent être associés les apprentissages (Poliquin et Ouellet, 2013).

De plus, en matière de développement professionnel, l'expérimentation permettait de prendre un moment de réflexion à la fin de chacune des séances pour être en mesure d'ajuster les interventions suivantes. Cela permettait également de réfléchir, à la fin de chacune des semaines que durait le bloc d'intervention, à la pratique professionnelle de l'orthopédagogue, aux ajustements à effectuer, parfois dans des éléments de gestion des comportements, parfois en lien avec le développement de documents pertinents aux séances. Ces réflexions ont amené l'orthopédagogue réflexive à ajuster plusieurs éléments de sa pratique, dont le temps donné à la réflexion à la fin d'une séance d'intervention pour s'assurer de répondre précisément aux besoins des élèves. Cela a également permis une réflexion sur l'importance du pistage régulier des progrès, la façon de pister les progrès et le seuil de réussite selon chacun des pistages des élèves pour assurer, encore une fois, des séances d'intervention ciblées sur les besoins. Selon Lafortune et al., (2001), la pratique réflexive permet au professionnel de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique afin d'être plus efficace en fonction des modèles déjà existants. Le but est donc de réfléchir à l'efficacité de ses actions et de se réajuster en conséquence, ce qui a été fait dans cet essai. Les réajustements ont été faits non seulement en lien avec les observations des progrès et des défis des élèves, mais aussi en lien avec des éléments du cadre théorique afin de mieux comprendre le rôle du jeu et des émotions en cours d'apprentissage.

5.4 Analyse critique des retombées du projet sur le développement professionnel de l'auteur(e)

Plusieurs retombées positives ressortent de ce projet quant au développement professionnel de l'orthopédagogue réflexive. Tout d'abord, dans l'axe 1 (évaluation-intervention spécialisées) du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015), il est possible de constater que pour faire le choix des élèves participants au bloc d'intervention, l'orthopédagogue a dû entreprendre un dépistage et analyser la situation afin de cibler les besoins, mais aussi les élèves afin de créer des sous-groupes aux besoins les plus semblables possibles. À la fin du bloc d'intervention, ayant un meilleur portrait des forces et des difficultés de chacun, il était alors possible de déterminer si une démarche d'évaluation plus spécifique était nécessaire ou si les interventions devaient être prolongées. Pour les élèves ayant besoin de l'évaluation plus spécifique, celle-ci aura lieu plus tard dans l'année ou dans leur parcours scolaire, selon la disponibilité des différents services complémentaires et l'analyse de la situation de l'ensemble des élèves bénéficiant du service d'orthopédagogie.

Toujours dans l'axe 1, mais dans la partie intervention, il est possible de constater que le fait de planifier le plan d'action orthopédagogique avant de commencer les interventions a permis de réfléchir aux différents éléments à prévoir. En effet, les objectifs poursuivis, les modalités d'intervention (malgré quelques limites en lien avec le nombre d'heures à respecter dans chacune des écoles), l'approche par le jeu, ainsi que le suivi des progrès ont pu être déterminés avant le feu roulant du bloc d'intervention où peu de

moments sont laissés afin de réfléchir aux actions à entreprendre en cours de bloc. Quelques ajustements en cours de route ont dû être entrepris pour assurer un suivi logique des objectifs avec les élèves, principalement pour l'école 1 où ceux-ci ont eu moins de périodes que prévu. Malgré une certaine attention à la continuité des apprentissages dans d'autres contextes, cela reste un défi à travailler et à réfléchir davantage, selon les prochaines interventions à mettre en place. En effet, le transfert des apprentissages est un élément des interventions difficile à orchestrer. Le manque de temps de concertation, la rigidité de l'horaire et les imprévus du quotidien, comme des activités dont l'orthopédagogue n'est pas toujours avisée au préalable font en sorte que le transfert des apprentissages dans d'autres contextes doit être davantage réfléchi en équipe avec les titulaires dont les élèves bénéficient du service d'orthopédagogie. Du côté de la consignation des progrès, le fait d'écrire directement dans le tableau de planification semblait efficace. Tout était regroupé dans le même document et il était ensuite aisé de faire des ajustements mineurs pour bien répondre aux besoins et rester en lien direct avec l'objectif d'intervention. Finalement, le fait de choisir l'approche par le jeu a permis aux élèves de devenir en quelque sorte responsables de leurs stratégies. En effet, ils devaient choisir, lors des jeux, les stratégies à utiliser afin d'être efficaces, les mettre en œuvre de façon autonome et s'ajuster au besoin. De plus, le fait de jouer leur permettait également de développer de nouvelles stratégies selon les critères des jeux et les éléments à lire.

En ce qui concerne l'axe 2 des compétences professionnelles, soit la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage, il est possible de constater qu'une rencontre

avec chacun des enseignants individuellement est prévue au calendrier tous les 10 jours. Cela permet de discuter de la mise en œuvre d'interventions efficaces pour prévenir les difficultés, de maximiser le transfert des apprentissages des élèves qui fréquentent le service d'orthopédagogie, mais aussi soutenir la mise en œuvre de pratiques différenciées et échanger sur les pratiques gagnantes à mettre en place, autant en orthopédagogie que dans les classes. Cela permet également de réfléchir à la possibilité d'outils compensatoires selon les cas, ainsi qu'aux objectifs et moyens d'actions possibles à mettre en place dans les plans d'intervention personnalisés de certains élèves. De plus, tout au long du bloc d'intervention, les enseignants étaient au courant des progrès et des défis des élèves afin de pouvoir favoriser le transfert dans la classe.

Finalement, pour ce qui est de l'axe 3, en lien avec l'éthique et le développement professionnel, il est possible de constater que, pour la partie éthique, la confidentialité des informations est respectée tout au long non seulement du bloc d'intervention, mais aussi de l'analyse réflexive et la rédaction de l'essai. Il va sans dire que lors de toutes communications, que ce soit avec les enseignants ou les parents, ainsi qu'avec les autres intervenants dans les différents dossiers, le respect était mis de l'avant. Le fait de faire la planification avant de commencer le bloc d'intervention permettait également de pouvoir justifier les décisions prises pour la suite des interventions et assurer des retombées positives pour les élèves.

Du côté du développement professionnel de l'orthopédagogue réflexive, il va sans dire que le fait d'entreprendre une démarche de réflexion aussi encadrée a non seulement permis de développer positivement les pratiques pédagogiques de l'orthopédagogue réflexive, mais pourra possiblement favoriser le développement des compétences des futurs orthopédagogues. En effet, les documents créés dans le cadre de cet essai permettent la mise à profit de l'expérience professionnelle de l'orthopédagogue réflexive, mais font aussi partie d'une culture de partage. En ce sens, les orthopédagogues ayant accédé à cet essai pourront s'inspirer de cette démarche afin de se questionner à leur tour sur leurs interventions et explorer l'approche ludique en orthopédagogie, peut-être à l'aide des jeux utilisés dans le cadre des interventions réalisées. Cette démarche rigoureuse a également permis à l'orthopédagogue réflexive de non seulement mettre à jour ses connaissances, par de nombreuses recherches documentaires, ajustements et discussions, mais aussi d'exercer son jugement critique au quotidien dans sa propre pratique professionnelle.

À la lumière de cette expérimentation, il apparaît pertinent d'inviter d'autres orthopédagogues à explorer l'approche ludique dans leurs interventions auprès des élèves. Cette expérimentation ciblait plus spécifiquement la lecture, mais il semble logique de croire que l'approche par le jeu en lien avec d'autres objectifs d'intervention que la lecture, par exemple en écriture ou en mathématique pourrait amener à des résultats intéressants. C'est donc une approche qui mérite d'être davantage explorée.

CONCLUSION

Le premier chapitre de cet essai, soit la problématique, a permis entre autres de faire état de la situation des élèves HDAA au Québec, ainsi que de l'histoire de l'orthopédagogie et du rôle des orthopédagogues dans les services complémentaires aux élèves. Les impacts des difficultés d'apprentissage sur la perception de soi des élèves ont également été abordés, de même que les bénéfices de l'approche ludique dans les apprentissages. Étant un essai à visée de développement professionnel, des objectifs de développement professionnels ont également été abordés. Le deuxième chapitre de l'essai traitait de la pertinence orthopédagogique du projet dans un contexte de développement professionnel. De son côté, le cadre conceptuel constituait le troisième chapitre de l'essai qui présentait les éléments à considérer lorsque des interventions et des mesures d'aide sont mises en place avec des élèves, telles que la construction de la perception de soi et le rôle des émotions dans les apprentissages. Le quatrième chapitre faisait état de la démarche employée. Dans ce chapitre, il était question du type de projet, soit un projet de développement professionnel par une analyse réflexive rigoureuse, du contexte orthopédagogique dans lequel le projet a pris forme, des outils de collecte de données et de la démarche d'analyse des données recueillies. Les résultats ont été présentés dans le cinquième chapitre. Ces résultats ont été présentés non seulement en fonction des écoles, mais également selon les grandes catégories de la grille d'observation et du journal de bord. Certains de ces résultats ont également été repris dans le sixième chapitre afin d'être

discutés. C'est d'ailleurs dans ce chapitre qu'une analyse critique du projet, mais aussi des retombées sur la pratique professionnelle de l'orthopédagogue réflexive a été présentée.

Les retombées principales de ce projet sont en lien avec le développement des compétences professionnelles de l'orthopédagogue réflexive. En effet, grâce à des outils d'observation et de réflexion, il est maintenant plus facile de se poser les bonnes questions et de réajuster les interventions selon les besoins des élèves. Le fait de créer du matériel a également permis de réfléchir en profondeur sur les objectifs et les attentes au terme de l'intervention orthopédagogique. Pour ce qui est des retombées pour la profession orthopédagogique, il est intéressant de constater l'apport de l'approche ludique sur la perception de soi des élèves en orthopédagogie dans le cadre d'une intervention en lecture. En effet, l'approche ludique est bien documentée en lien avec les apprentissages dans un contexte de classe, mais beaucoup moins en orthopédagogie, et encore moins en lien avec la perception de soi. Cela peut donc encourager les orthopédagogues à inclure davantage le ludique dans leurs interventions, de même que les chercheurs à étudier cette question en contexte de recherche en sciences de l'éducation.

RÉFÉRENCES

- Allard, M. (2016). *Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle Réponse à l'intervention*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage. (2017). Description pratique des troubles d'apprentissage. Repéré à <https://www.ldac-acta.ca/description-pratique-des-troubles-dapprentissage/?lang=fr>
- Association des orthopédagogues du Québec. (2013). Définition de l'orthopédagogie. Repéré à <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue#:~:text=Elle%20inclut%20le%20d%C3%A9pistage%20des,scolaires%2C%20notamment%20les%20approches%20p%C3%A9dagogiques.>)
- Association des orthopédagogues du Québec. (2016). *Dans le cadre des consultations publiques sur la réussite éducative, du ministre de l'éducation Sébastien Proulx*. Repéré à https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYptsjQ7USWTEKzc86lCbx4g/asset/files/ladoq_memoire_consultations-mees_11-2016.pdf
- Banks, M., et L. Woolfson. (2008). Why Do Students Think They Fail? The Relationship Between Attributions and Academic Self-Perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(1), 49–56. doi:10.1111/j.1467-8578.2008.00369.x.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord. *Recherches qualitatives. Hors-série*, 2, 98-113.
- Benbunan, M. (dir.). Ludique. (s.d.). Dans *Orthodidacte : le dictionnaire*. SEJER. <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-ludique>
- Blackwell, C. (2014). Teacher practices with mobile technology: integrating tablet computers into the early childhood classroom. *Journal of Education Research*, 7, 231–255.

- Boissicat, N., Cottin, F. et Bouffard, T. (2009). *Évolution de la propension à la comparaison sociale chez les élèves de fin de primaire au début du secondaire*. Société québécoise pour la recherche en psychologie.
- Bosson, M., Hessels, M.G.P. et Hessels-Schlatter, C. (2009), Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, Juin, 14-20.
- Boudreau, C. (2018). L'orthopédagogie sous toutes ses facettes : Revue de L'ADOQ. *Modèle de la réponse à l'intervention : principes et concepts fondamentaux* (Vol. 5, juin 2018). L'association des orthopédagogues du Québec.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2016). Pupils' self-perceptions: the role of teachers' judgment controlling for big-fish-little-pond effect. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 341–357.
- Brodeur, M., Poirier, L. Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L., et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- Board Game. (s.d.). Dans *Cambridge dictionary*. Repéré à <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/board-game>
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 143–162. <https://doi.org/10.7202/011774ar>
- Clark, W., et Luckin, R. (2013). What the research says, iPads in the classroom. Institute of Education, London, United Kingdom.
- Coutou, É. (2015). *Le jeu et l'apprentissage*. (Mémoire de maîtrise inédit), École supérieure du professorat et de l'éducation, Académie de Nantes. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387776>

- de Freitas, S. (2018). Are games effective learning tools? A review of educational games. *Educational Technology & Society*, 21(2), 74–84.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dirs.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture / Contributions about learning to read and write - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école / International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015* (p. 290-314). Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- Diamond, A. et Lee, K. (2011). *Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old*. *Science* 333, 959-964. DOI: 10.1126/science.1204529
- Dodille, M. (s.d.). *8 familles de sons complexes* [jeu éducatif]. Repéré le 25 septembre 2023 à <https://lire-ecrire-compter.com/?product=8-familles-de-sons-complexes>
- Doré, R. (2016). Situations ludiques d'apprentissage et d'évaluation de 1er cycle primaire : Développement d'une grille d'analyse. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières, QC.
- Dupont, V. et Lafontaine, D. (2016). *Fréquenter des pairs très performants n'a pas que des vertus : impact de l'école ou de la classe fréquentée sur le concept de soi scolaire (le BFLPE)*. *Revue française de pédagogie*, 195(2), 63-86. <https://doi.org/>
- Espinosa, G (2018). Les émotions de l'élève à l'école : l'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau & E. Espinosa (Éds.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 47-62). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Fleming, J. S., et Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404–421. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.2.404>

- Helm, F., Müller-Kalthoff, H., Nagy, N., et Möller, J. (2016). *Dimensional comparison theory: Perceived subject similarity impacts on students' self-concepts*. AERA Open, 2, 1–9. <http://dx.doi.org/10.1177/2332858416650624>
- Hendrix, N.M., Hojnoski, R.L., et Missall, K.N. (2020). Promoting numeracy skills through board game play. *Young exceptional children*, 23(2), 100-111. DOI: 10.1177/109818091809612540612883142939
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., et Kaufman, J. (2015). Putting education in « educational » apps: lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16, 3–34. doi:10.1177/1529100615569721.
- Institut de la statistique du Québec, 2020. *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021*. Repéré à [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERAFBVYE56131253163414jma\[G&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_raprt=3606](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERAFBVYE56131253163414jma[G&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_raprt=3606)
- Iten, N, et Petko, D. (2016). Learning with serious games: Is fun playing the game a predictor of learning success? *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 151–163. doi:10.1111/bjet.12226
- Kavanagh, L. (2020). Academic self-concept formation: testing the internal/external frame of reference model, big-fish-little-pond model, and an integrated model at the end of primary school. *European Journal of Psychology of Education*, (35), 93-109. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00416-w>
- Khoo, E., Merry, R., Nguyen, N. H., Bennett, T., et MacMillan, N. (2015). *iPads and opportunities for teaching and learning for young children (iPads n kids)*. Hamilton: Wilf Malcolm Institute of Educational Research.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., et Deslandes, R. (2001). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. Dans L. Lafortue, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D.Martin (Éd), *La formation continue : De la réflexion à l'action* (45–67). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Lämsä, J., Hämäläinen, R., Aro, M., Koskimaa, R., et Äyrämö, S.-M. (2018). Games for *enhancing* basic reading and maths skills: A systematic review of educational game design in supporting learning by people with learning disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 596–607. doi:10.1111/bjet.12639
- Larouche M.-N. (2012). *Illusion d'incompétence, intégration sociale et mécanisme de comparaison chez l'élève du primaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, QC.
- Lassault, J. et Ziegler, J. (2018). Les outils numériques d'aide à l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 199, 111-121. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/lf.199.0111>
- Leblanc, D. (2015, 12 novembre). Quelles sont les caractéristiques d'un bon logiciel éducatif? École branchée. <https://ecolebranchee.com/quelles-sont-les-caracteristiques-dun-bon-logiciel-educatif/>
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15–27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Lohbeck, A., Grube, D., et Moschner, B. (2017). Academic self-concept and causal attributions for success and failure amongst elementary school children. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 190–203. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2017.1301806>
- Matloub Moawab, R. A. (2017). Computer tablet games' effect on young children's self-concept. *International Education Studies*, 10(3), 116-124. doi:10.5539/ies.v10n3p116
- Ministère de l'éducation. (2005). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école – Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Préscolaire-primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Office québécois de la langue française. (s. d.). Jeux éducatifs. Dans *Le grand dictionnaire terminologique*. Consulté le 2 mars 2021 sur http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8991202
- Pekrun, P. (2014). *Emotions and learning*. United Nations Educational, Academy of Education, Education Practices Series, (24).
- Pelletier, M. (2018). Les orthopédagogues au préscolaire et au primaire : utilisation de stratégies pédagogiques et enjeux associés à la pédagogie par le jeu (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.
- Poliquin, N., et Ouellet, S. (2013). Regard sur l'enseignant créatif : comprendre l'importance de son rôle auprès de l'élève. Dans S. Ouellet (Éd.), *Soutenir le goût de l'école : histoires de passion* (pp.97-110). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Pomerleau, D., Dionne, V., Laganière, N. et Dubé, G. (s.d.) *La pâtisserie de Sucrette et Pinchaud : activité no 10 : Aye, aye, aye! C'est la pagaille! : ain, ian, ein, ien, oin, ion* [jeu éducatif]. Passe-temps.
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir? Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Przybylski, A. K., Weinstein, N., Murayama, K., Lynch, M. F., et Ryan, R. M. (2012). The ideal self at play the appeal of video games that let you be all you can be. *Psychological science*, 23(1), 69-76. <https://doi.org/10.1177/0956797611418676>
- Rééducation orthopédagogique du langage écrit (s.d.). Modalités de rééducation. Repéré à <https://role.quebec/principes-dinterventions/modalites-de-reeducation>
- Riding, R. J. (2001). Self-perception in context: Toward a model of individual differences in school performance. Dans Riding, R.J., et Rayner, S.G. (dir). *International perspective on individual differences. Self-Perception*, pp.77-100. Ablex publishing.

- Robinson, K., et Hutchinson, N.L. (2014, septembre) La démarche par étapes pour l'enseignement aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. *TA@l'école*. Repéré à <https://www.taalecole.ca/la-demarche-par-etapes-pour-lenseignement-aux-eleves-ayant-des-troubles-dapprentissage/>
- Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). *Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage*. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89–107. <https://doi.org/10.7202/016190ar>
- Schacter, J, et Jo, B. (2017). Improving preschoolers' mathematics achievement with tablets: a randomized controlled trial. *Mathematics Education Research Group of Australasia Inc*, DOI 10.1007/s13394-017-0203-9
- Shapiro, E. (s.d.). Tiered instruction and intervention in a response-to-intervention model. National center for learning disabilities: RTI action network. Repéré à <http://www.rtinetwork.org/essential/tieredinstruction/tiered-instruction-and-intervention-rti-model>
- Sjödén, B. (2015). *What makes good educational software?* [thèse de doctorat, Lund University]. Lund University Research Portal. <https://portal.research.lu.se/en/publications/what-makes-good-educational-software>
- Speranza, M. (2015). Troubles des apprentissages et construction de soi chez l'enfant et l'adolescent. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 199(6), 869-877. DOI: 10.1016/S0001-4079(19)30890-8
- Tardif, M., et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire: émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education / Revue d'histoire De l'éducation*, 4(2), 233-267. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v4i2.970>
- The Integra Program by Child Development Institute. (2014). *LDMH: A handbook on learning disabilities and mental health*. Ontario: The Integra Program.
- Touati, A., et Baek, Y. (2018). What leads to player's enjoyment and achievement in a mobile learning game? *Journal of Educational Computing Research*, 56(3), 344–368. DOI: 10.1177/0735633117713022

- Trépanier, N., et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Üstündag, S., et Özcan, G. (2018). Effect of educational games on self-concept levels of inclusive students studying in secondary schools. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 183-192. doi:10.11114/jets.v6i10.3365
- Vianin, P. (2018). Le bien-être de l'élève et l'autoefficacité : comment passer de la résignation à la contrôlabilité? Dans N. Rousseau & E. Espinosa (Éds.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 85-107). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Viola, S. (2018). La compréhension des attributions causales pour mieux intervenir en classe. Dans N. Rousseau & E. Espinosa (Éds.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 127-144). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Viriot-Goedel, C. (2007). *Apprentis-lecteurs en difficulté : quels types d'aide : Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg*. Carrefours de l'éducation, 23(1), 25-38. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0025>

ANNEXE 1

Mots utilisés dans le jeu du hors-la-loi des exceptions

Peut s'utiliser avec une image de prison ou de hors-la-loi.

tranquille	ville
mille	fille
gentille	famille
coquille	brindille
chenille	quille
espadrille	cheville
bille	vanille
grille	vrille
billet	gorille

papillon	papille
pupille	lentille
brille	habille
guenille	torpille
sautille	aiguille
anguille	pastille
jonquille	scintille

ANNEXE 2

Cartes du jeu j'ai qui a (ien, ill)

<p>J'AI ... chenille</p> <p>QUI A ... bienvenue ?</p>	<p>J'AI ... bienvenue</p> <p>QUI A ... goupille ?</p>	<p>J'AI ... goupille</p> <p>QUI A ... mien ?</p>
<p>J'AI ... mien</p> <p>QUI A ... gentille ?</p>	<p>J'AI ... gentille</p> <p>QUI A ... chirurgien ?</p>	<p>J'AI ... chirurgien</p> <p>QUI A ... grille ?</p>
<p>J'AI ... grille</p> <p>QUI A ... sien ?</p>	<p>J'AI ... sien</p> <p>QUI A ... gorille ?</p>	<p>DÉBUT</p> <hr/> <p>QUI A ... chenille ?</p>

<p>J'AI ... gorille</p> <p>QUI A ... souviens ?</p>	<p>J'AI ... souviens</p> <p>QUI A ... papillon ?</p>	<p>J'AI ... papillon</p> <p>QUI A ... tien ?</p>
<p>J'AI ... tien</p> <p>QUI A ... bille ?</p>	<p>J'AI ... bille</p> <p>QUI A ... musicien ?</p>	<p>J'AI ... musicien</p> <p>QUI A ... aérien ?</p>
<p>J'AI ... aérien</p> <p>QUI A ... brindille ?</p>	<p>J'AI ... brindille</p> <p>QUI A ... chien ?</p>	<p>J'AI ... chien</p> <p>QUI A ... billet ?</p>
© Créations de Mme Jolaine		assistant graphique: edina.io

<p>J'AI ... fille</p> <hr/> <p>FIN</p>	<p>J'AI ... billet</p> <p>QUI A ... gardien ?</p>	<p>J'AI ... gardien</p> <p>QUI A ... habille ?</p>
<p>J'AI ... habille</p> <p>QUI A ... comédien ?</p>	<p>J'AI ... comédien</p> <p>QUI A ... carillon ?</p>	<p>J'AI ... carillon</p> <p>QUI A ... magicien ?</p>
<p>J'AI ... magicien</p> <p>QUI A ... grillage ?</p>	<p>J'AI ... grillage</p> <p>QUI A ... mécanicien ?</p>	<p>J'AI ... mécanicien</p> <p>QUI A ... fille ?</p>
© Créations de Mme Jolaine		Assistant graphique: <i>edigo.io</i>

ANNEXE 3

Cartes du jeu j'ai qui a (*ien, ill, ouil, ail, eil*)



<p>J'AI ... abeille</p> <p>QUI A ... citrouille ?</p>	<p>J'AI ... citrouille</p> <p>QUI A ... corneille ?</p>	<p>J'AI ... corneille</p> <p>QUI A ... bataille ?</p>
<p>J'AI ... bataille</p> <p>QUI A ... pareil ?</p>	<p>J'AI ... pareil</p> <p>QUI A ... martien ?</p>	<p>J'AI ... martien</p> <p>QUI A ... soleil ?</p>
<p>J'AI ... soleil</p> <p>QUI A ... fille ?</p>	<p>J'AI ... fille</p> <p>QUI A ... orteil ?</p>	<p>DÉBUT</p> <hr/> <p>QUI A ... abeille ?</p>
© Créations de Mme Jolaine		Assistant graphique: edigo.io

<p>J'AI ... orteil</p> <p>QUI A ... grenouille ?</p>	<p>J'AI ... grenouille</p> <p>QUI A ... bouteille ?</p>	<p>J'AI ... bouteille</p> <p>QUI A ... ailleurs ?</p>
<p>J'AI ... ailleurs</p> <p>QUI A ... oreille ?</p>	<p>J'AI ... oreille</p> <p>QUI A ... vanille ?</p>	<p>J'AI ... vanille</p> <p>QUI A ... conseil ?</p>
<p>J'AI ... conseil</p> <p>QUI A ... musicien ?</p>	<p>J'AI ... musicien</p> <p>QUI A ... sommeil ?</p>	<p>J'AI ... sommeil</p> <p>QUI A ... gargouille ?</p>
© Créations de Mme Jolaine		Assistante graphique: edigo.io

<p>J'AI ...</p> <p>groseille</p> <hr/> <p>FIN</p>	<p>J'AI ...</p> <p>gargouille</p> <p>QUI A ...</p> <p>corbeille ?</p>	<p>J'AI ...</p> <p>corbeille</p> <p>QUI A ...</p> <p>chandail ?</p>
<p>J'AI ...</p> <p>chandail</p> <p>QUI A ...</p> <p>réveil ?</p>	<p>J'AI ...</p> <p>réveil</p> <p>QUI A ...</p> <p>chenille ?</p>	<p>J'AI ...</p> <p>chenille</p> <p>QUI A ...</p> <p>veille ?</p>
<p>J'AI ...</p> <p>veille</p> <p>QUI A ...</p> <p>gardien ?</p>	<p>J'AI ...</p> <p>gardien</p> <p>QUI A ...</p> <p>vermeil ?</p>	<p>J'AI ...</p> <p>vermeil</p> <p>QUI A ...</p> <p>groseille ?</p>
© Créations de Mme Jolaine		Assistant graphique: edigo.io

ANNEXE 4

Planche du jeu serpents et échelles

	gargouille	bredouille	famille	comédien	gentille	patrouille
vanille	chatouille	rouille	grille	martien	quenouille	grenouille
chien	bientôt	citrouille	coquille	chenille	bouille	lien
	ien	ille	ouille	trouille	fille	rien

ANNEXE 5

Planches du jeu puissance 4

Puissance 4 – IEN, ILL, OUIL

citrouille	famille	musicien	guenille	grille	chirurgien
fille	quenouille	chatouille	canadien	nouille	quille
rouille	lien	pastille	mouille	torpille	gardien
bienvenue	grenouille	quotidien	martien	trouille	aiguille
anguille	chenille	gentille	comédien	soutien	gargouille
débrouille	amérindien	barbouille	vanille	sautille	andouille
chien	lentille	coquille	patrouille	ancien	bouille

Puissance 4 – IEN, ILL, OUIL, AIL, EIL

abeille	famille	soleil	gouvernail	réveil	musicien
bouteille	quenouille	maillot	vieille	filles	corneille
travail	sommeil	conseil	mouille	appareil	gardien
bienvenue	grenouille	oreille	orteil	aiguille	corbeille
merveille	chenille	bataille	surveiller	conseil	gargouille
débrouille	pareil	groseille	amérindien	veilleuse	médaille
chien	lentille	bataille	vermeil	patrouille	conseiller

ANNEXE 6
Matériel pour le jeu bingo

Cartes de bingo

BINGO!

gouvernail	grenouille	maillot	trouille	travail
caillou	chien	rail	musicien	écailles
magicien	de l'ail	Gratuit 	bataille	gorille
médaille	papillon	corail	famille	épouvantail
vadrouille	paille	quenouille	chandail	citrouille

BINGO!

rail	papillon	bataille	citrouille	grenouille
vadrouille	gouvernail	musicien	corail	épouvantail
paille	écailles	Gratuit 	de l'ail	chien
gorille	caillou	famille	maillot	chandail
travail	magicien	trouille	médaille	quenouille

BINGO!

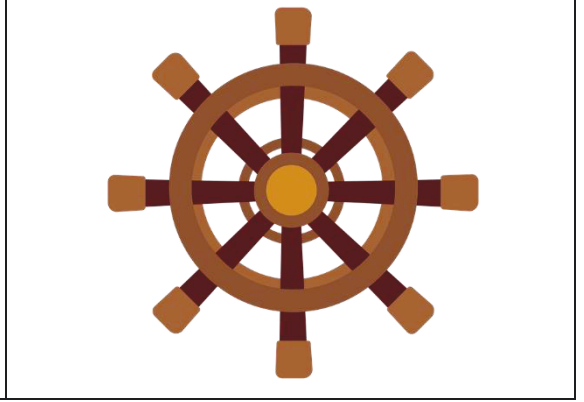
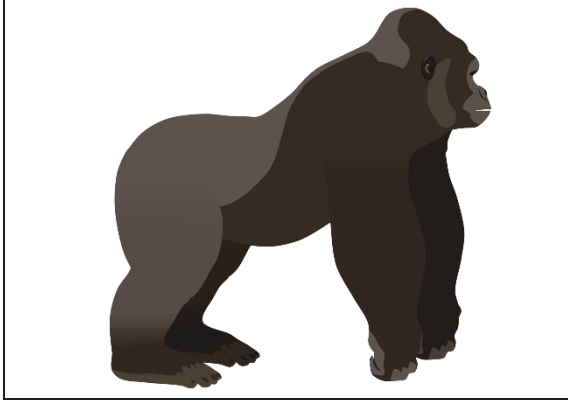
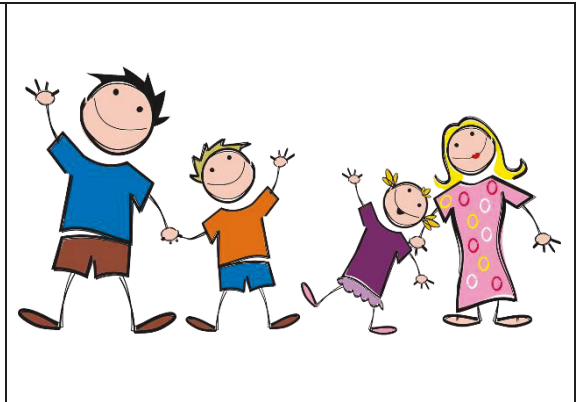
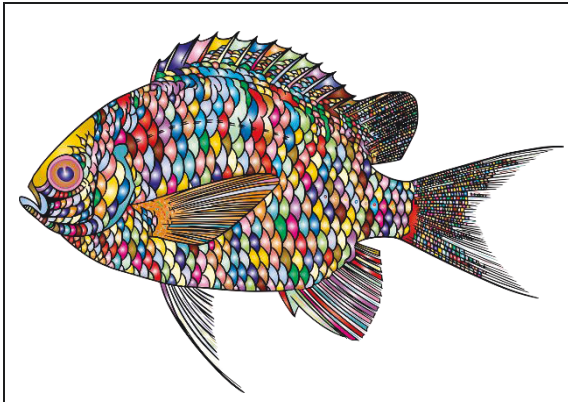
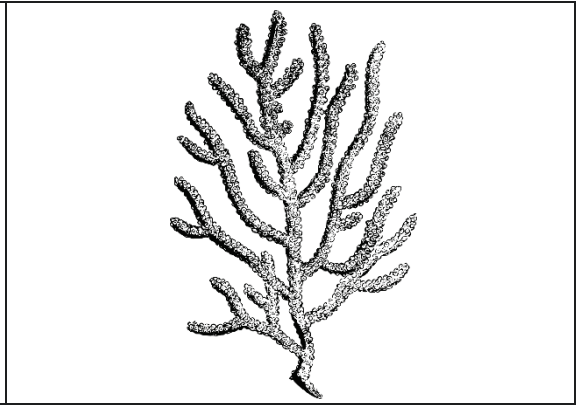
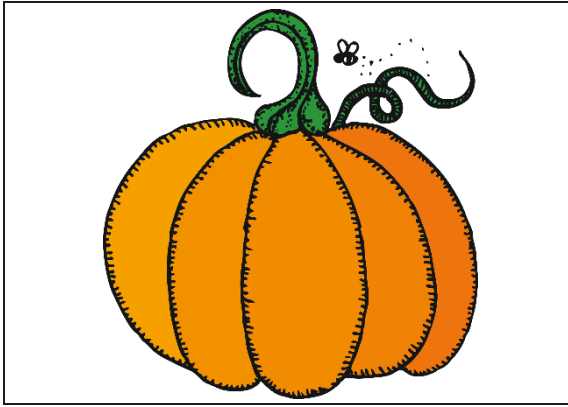
maillot	papillon	bataille	quenouille	musicien
gorille	épouvantail	gouvernail	vadrouille	chandail
grenouille	rail	Gratuit 	trouille	de l'ail
chien	paille	travail	citrouille	médaille
caillou	corail	magicien	famille	écailles

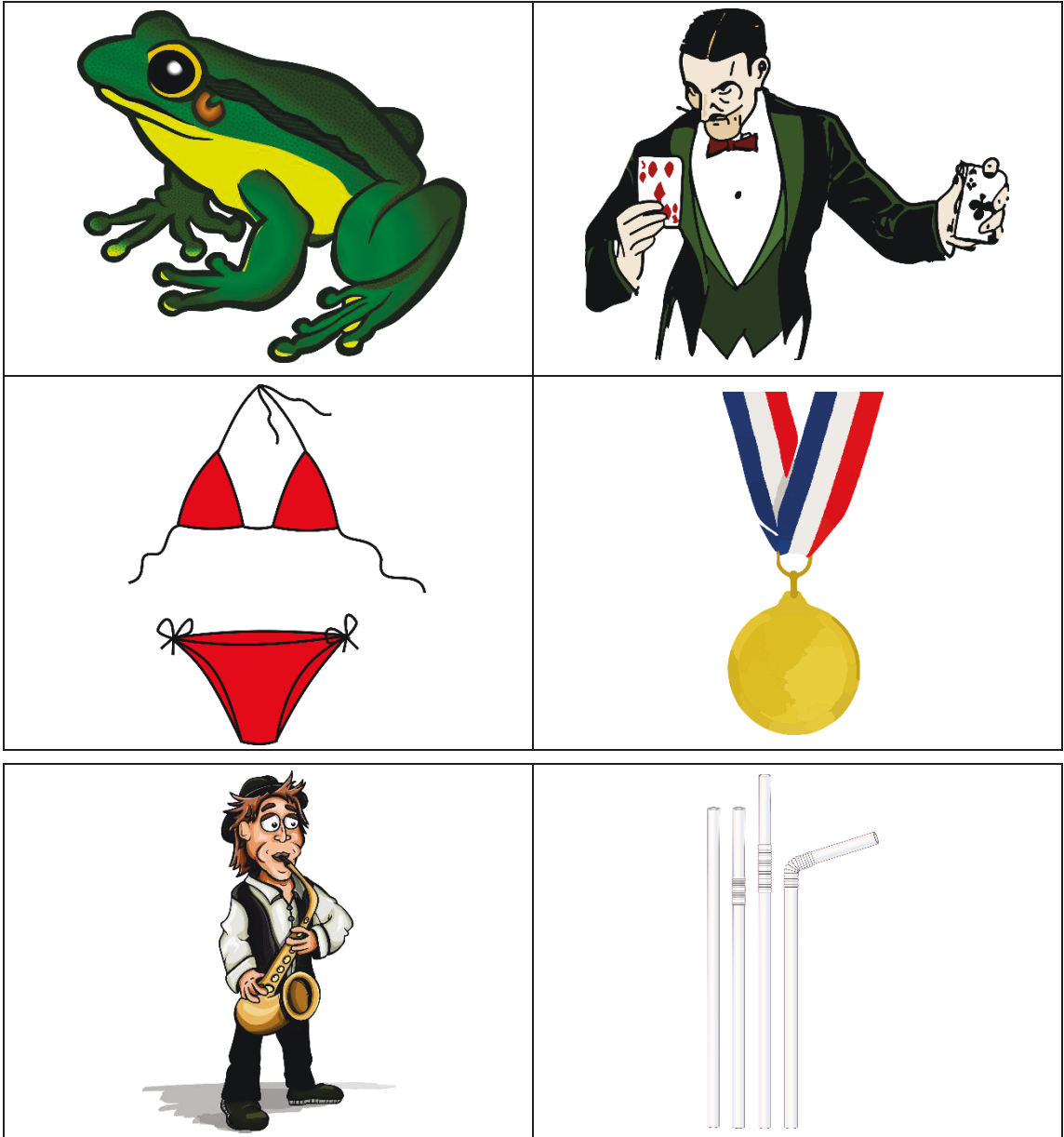
BINGO!

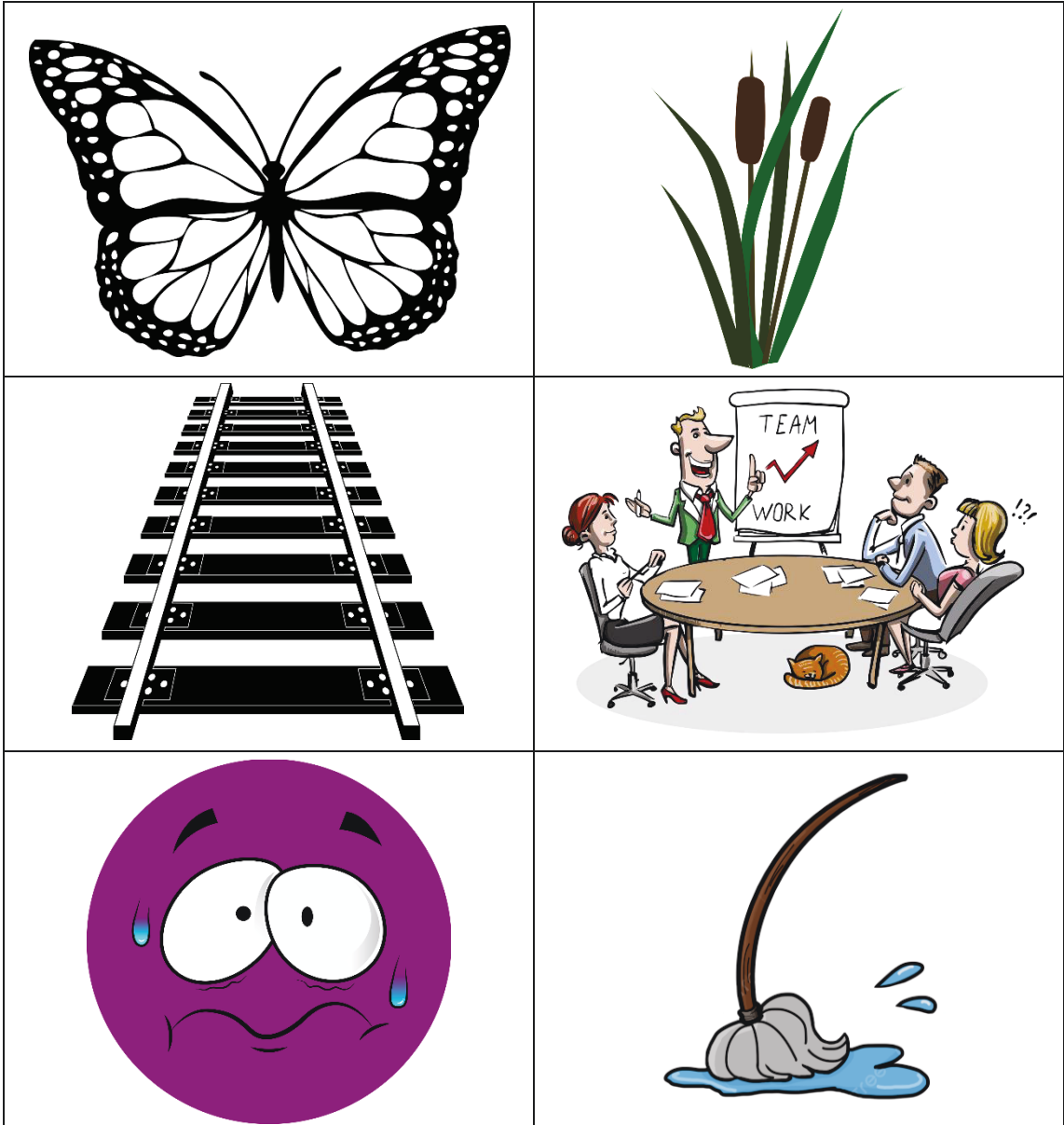
chandail	médaille	vadrouille	rail	trouille
écailles	gorille	maillot	papillon	bataille
quenouille	travail	Gratuit 	musicien	paille
chien	de l'ail	grenouille	corail	citrouille
épouvantail	caillou	famille	magicien	gouvernail

Images à piger









ANNEXE 7
Matériel utilisé pour le jeu familles de diphtongues⁹

⁹ Toutes les images utilisées sont des images libres de droits et proviennent des sites Pixabay et Google Image (avec la licence creative common).

Ail(le)

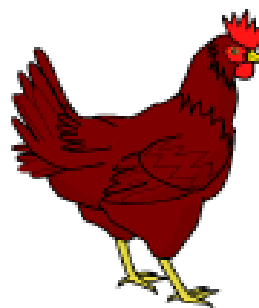
Un chandail



une volaille - un maillon
- une bataille - de l'ail -
un caillou

Ail(le)

Une volaille



un chandail - un maillon
- une bataille - de l'ail -
un caillou

Ail(le)

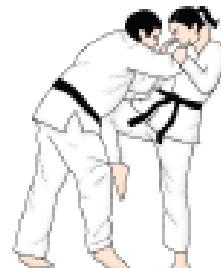
Un maillon



un chandail - une volaille
- une bataille - de l'ail -
un caillou

Ail(le)

Une bataille



un chandail - une volaille
- un maillon - de l'ail -
un caillou

Ail(le)

De l'ail



un chandail - une volaille
- un maillon - une bataille
- un caillou

Eil(le)

Une abeille



un soleil - une oreille - des
groseilles - des orteils -
une bouteille

Eil(le)

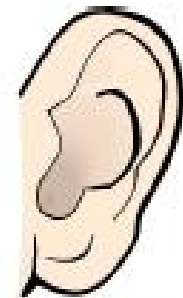
Un soleil



une abeille - une oreille -
des groseilles - des
orteils - une bouteille

Eil(le)

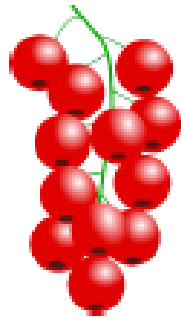
Une oreille



une abeille - un soleil - des
groseilles - des orteils -
une bouteille

Eil(le)

Des groseilles



une abeille - un soleil - une
oreille - des orteils - une
bouteille

Eil(le)

Des orteils



une abeille - un soleil - une
oreille - des groseilles -
une bouteille

Euil(le)

Une feuille



un écureuil - du cerfeuil -
un millefeuille - un fauteuil
- un chevreuil

Euil(le)

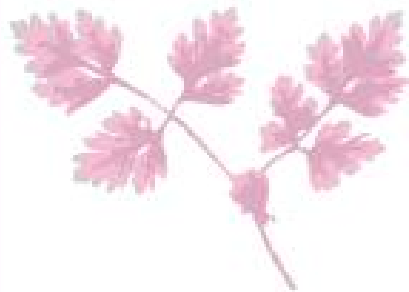
Un écureuil



une feuille - du cerfeuil -
un millefeuille - un fauteuil
- un chevreuil

Euil(le)

Du cerfeuil



une feuille - un écureuil -
un millefeuille - un fauteuil
- un chevreuil

Euil(le)

Un millefeuille



une feuille - un écureuil -
du cerfeuil - un fauteuil -
un chevreuil

Euil(le)

Un fauteuil



une feuille - un écureuil -
du cerfeuil - un millefeuille
- un chevreuil

Ouille

Une grenouille



une citrouille - une
gargouille - une vadrouille -
de la ratatouille - une
bouilloire

Ouille

Une citrouille



une grenouille - une
gargouille - une vadrouille -
de la ratatouille - une
bouilloire

Ouille

Une gargouille



une grenouille - une
citrouille - une vadrouille -
de la ratatouille - une
bouilloire

Ouille

Une vadrouille



une grenouille - une
citrouille - une gargouille -
de la ratatouille - une
bouilloire

Ouille

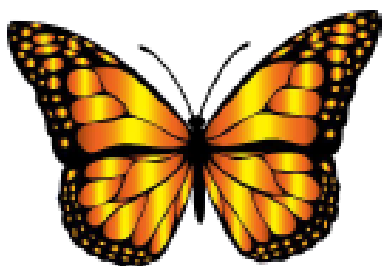
De la ratatouille



une grenouille - une
citrouille - une gargouille -
une vadrouille - une
bouilloire

Ill(e)

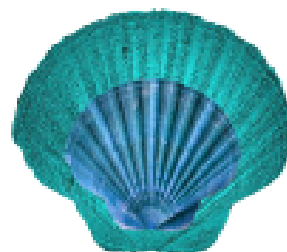
Un papillon



un coquillage - de la
vanille - une quille - une
chenille - du maquillage

Ill(e)

Un coquillage



un papillon - de la vanille -
une quille - une chenille -
du maquillage

Ill(e)

De la vanille



un papillon - un coquillage
- une quille - une chenille
- du maquillage

Ill(e)

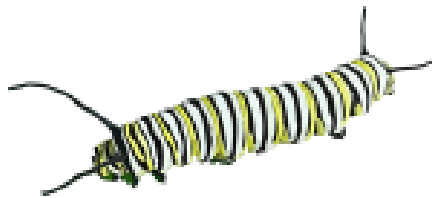
Une quille



un papillon - un coquillage
- de la vanille - une
chenille - du maquillage

Ill(e)

Une chenille



un papillon - un coquillage
- de la vanille - une quille
- du maquillage

Ill(e)

Du maquillage



un papillon - un coquillage
- de la vanille - une quille
- une chenille

Ail(le)

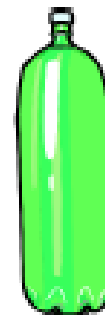
Un caillou



un chandail - une volaille -
un maillon - une bataille -
de fail

Eil(le)

Une bouteille



une abeille - un soleil - une
oreille - des groseilles -
des orteils

Euil(le)

Un chevreuil



une feuille - un écureuil -
du cerfeuil - un millefeuille
- un fauteuil

Ouille

Une bouilloire



une grenouille - une
citrouille - une gargouille -
une vadrouille - de la
ratatouille

ANNEXE 8
Calendrier modifié des planifications

École 1¹⁰

Objectif général du bloc d'intervention : Au terme des 8 semaines d'interventions, les élèves seront en mesure de lire des mots comportant des diphtongues, ainsi que des graphies complexes.

Date	Déroulement de la période	Matériel nécessaire	Notes
Semaine 1 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie IEN 7 fois sur 10.			
16 oct	SÉANCE ANNULÉE, PORTRAITS DES CLASSES AVEC SERVICES COMPLÉMENTAIRES		
17 oct	SÉANCE ANNULÉE, 3 ÉLÈVES SUR 4 EN ART DRAMATIQUE		
19 oct	SÉANCE ANNULÉE, FORMATION SUR LES CONTENUS EN SEXUALITÉ PUISQUE JE SUIS L'AGENT MULTIPLICATEUR DANS L'ÉCOLE.		
20 oct	Présentation des cartes des émotions et discussion pour apprendre à connaître les élèves.	Cartes des émotions.	
Semaine 2 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie IEN 7 fois sur 10.			
24 oct	Présentation de la graphie IEN avec l'histoire de raconte-moi les sons et de l'affiche. Trouver des mots contenant ce son. Lecture de la fiche IEN (syllabes et mots) Présentation du jeu de la bataille navale IEN.	Affiche IEN Fiche IEN Jeu de la bataille navale des sons IEN/IENNE.	Pas eu le temps de faire le jeu de la bataille navale : seulement eu le temps de choisir les mots et les écrire. Poursuite du jeu à la prochaine rencontre.
Semaine 3 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie IEN 7 fois sur 10.			
30 oct	Retour sur la période précédente (graphie, affiche, mots trouvés). Lecture, à tour de rôle des phrases du son IEN.	Affiche IEN Fiche IEN Bataille navale	H absent, je joue à sa place.

¹⁰ En jaune, on retrouve les séances annulées, en noir ce qui doit être fait avant de commencer le travail de lecture, en bleu on retrouve la lecture du jour et en vert le jeu à faire lors de la période. En rouge, on retrouve le pistage des progrès.

	Terminer le jeu de la bataille navale.		
31 oct	SÉANCE ANNULÉE ACTIVITÉS HALLOWEEN		
1 ^{er} nov	Retour sur la période précédente (graphie, affiche, mots trouvés). Lecture du texte <i>Le Dalmatien</i> : trouver les sons et les mettre en couleur. Pistage des progrès avec lecture de non-mots. Jeu des familles de sons complexes.	Affiche IEN Texte du dalmatien Liste de non-mots 1 – version élève et version notation. Jeu des familles de sons complexes.	A absente. Faire le pistage à la prochaine séance.
3 nov	ABSENTE FORMATION ADOQ		
Semaine 4 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie ILL 7 fois sur 10.			
6 nov	À cause à la grève, il manque tout le monde sauf H. On fait seulement le jeu des familles de sons complexes.	Jeu des familles de sons complexes	J, S et A absents.
8 nov	Il manque tous les élèves de la classe de 2-3 ^e puisqu'ils sont en atelier avec Espace Mauricie sur les violences faites aux enfants. Seulement S est présente, nous faisons donc le jeu des familles de sons complexes	Jeu des familles de sons complexes	H, J et A absents.
Semaine 5 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie ILL 7 FOIS SUR 10.			
13 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphie, affiche, mots trouvés). Présentation de la graphie ILL et de l'affiche avec l'histoire de raconte-moi les sons. Trouver des mots comportant le son. Faire le jeu du hors-la-loi pour les exceptions.	Affiches IEN et ILL Fiche ILL Jeu Hors-la-loi	J et H ne sont pas toujours capables de bien lire les différents mots et ne se rendent pas compte de leurs méprises.
14 nov	Il manque tous les élèves de la classe de 2-3 ^e puisqu'ils sont en art dramatique. Seulement S est présente, nous faisons donc le jeu des familles de sons complexes à sa demande.	Jeu des familles de sons complexes	H, J et A absents.

15 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Trouver des mots contenant ce son. Lire la fiche ILL (syllabes et mots) Jeu de la bataille navale ILL.	Affiches IEN et ILL Fiche ILL Jeu de la bataille navale ILL	Pas eu le temps de terminer le jeu, très long écrire les mots dans le tableau.
Semaine 6 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie ILL 7 fois sur 10.			
20 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Trouver des mots contenant ce son. Lecture, à tour de rôle, des phrases de la fiche ILL Terminer le jeu Bataille navale ILL	Affiches Fiche ILL Bataille navale	A absente je fais le jeu à sa place.
21 nov	GRÈVE		
23 nov	GRÈVE		
Semaine 7 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie ILL 7 fois sur 10. Commencer la graphie OUIL.			
28 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Trouver des mots contenant ces sons. Lecture du texte : Les aventures de Camille. Trouver les sons et les mettre en couleur. Pistage avec lecture des non-mots Faire le jeu J'ai qui a IEN/ILLE	Affiches Texte Les aventures de Camille. Liste de non-mots 2 – version élève et version notation. Jeu : J'ai qui a IEN/ILLE	J est absent, faire le pistage des progrès à la prochaine séance.
29 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Présentation de la graphie OUIL et de l'affiche avec l'histoire de raconte-moi les sons. Lecture des syllabes de la fiche OUIL Faire le jeu de serpents et échelles.	Affiches Fiche OUIL Jeu serpents et échelles	
30 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés).	Affiches Fiche OUIL	

	<p>Trouver des mots contenant les sons vus. Lecture des mots et des phrases de la fiche OUIL Refaire le jeu serpents et échelles.</p>	Jeu serpents et échelles	
Semaine 8 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie OUIL 7 fois sur 10.			
4 déc	<p>Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Lecture du texte La grenouille : trouver les sons et les mettre en couleur. Pistage avec lecture des non-mots Jeu puissance 4 des graphies vues jusqu'à maintenant.</p>	<p>Affiches Texte La grenouille Pistage, version élève et notation Puissance 4.</p>	S est absente, faire le pistage au retour de la grève.
5 déc	MALADE		
7 déc	ANNULÉ POUR POST-TEST 1^{ER} CYCLE ET FIN TRAJECTOIRE 3^E CYCLE AVANT LA GRÈVE.		

École 2

Objectif général du bloc d'intervention : Au terme des 8 semaines d'interventions, les élèves seront en mesure de lire des mots comportant des diphtongues, ainsi que des graphies complexes.

Date	Déroulement de la période	Matériel nécessaire	Notes
Semaine 1 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie IEN 7 fois sur 10.			
11 oct	Présentation des cartes des émotions Présentation de la graphie IEN et de l'affiche et trouver des mots contenant ce son. Lecture de la fiche IEN (syllabes, mots et phrases). Présentation du jeu de la Bataille navale IEN.	Affiche IEN Feuille blanche pour écrire les mots trouvés. Fiche IEN Jeu de la bataille navale des sons IEN/IENNE.	Refaire le jeu de la bataille navale (la feuille 1). Me mettre avec L-F et mettre les filles ensemble pour que je puisse aider L-A.
Semaine 2 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie IEN 7 fois sur 10.			
16 oct	Retour sur la période précédente (graphie, affiche, mots trouvés). Lecture, à tour de rôle (phrase par phrase), du texte : Le dalmatien. Trouver les sons avant de lire et les mettre en couleur. Refaire le jeu de la bataille navale IEN.	Affiche IEN/IENNE Feuille des mots trouvés. Texte du dalmatien Bataille navale IEN	Beaucoup plus facile pour la bataille navale puisque je peux donner un coup de main à L-A.
18 oct	Retour sur les périodes précédentes (graphie, affiche, mots trouvés). Pistage des progrès avec lecture de non-mots. Jeu des familles de sons complexes.	Liste de non-mots 1 – version élève et version notation. 8 familles de sons complexes	Difficile pour L-A de comprendre le principe, mais participe bien.
Semaine 3 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie Ill 7 fois sur 10.			
23 oct	ÉLÈVES EN SORTIE SCOLAIRE		
25 oct	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Présentation de la graphie ILL et de l'affiche. Trouver des mots comportant le son. Lire la fiche ILL (syllabes, mots et phrases). Faire le jeu de la bataille navale ILL	Affiche ILL Feuille blanche pour écrire les mots trouvés. Fiche ILL Jeu de la bataille navale ILL	Plus facile pour la bataille navale cette fois. Semble difficile de trouver des mots avec les bons sons pour L-A et L-F.

Semaine 4 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie ILL 7 fois sur 10.			
31 oct	PÉRIODE ANNULÉE HALLOWEEN		
2 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Lecture, à tour de rôle (phrase par phrase), du texte : Les aventures de Camille. Trouver les sons et les mettre en couleur. Pistage avec lecture des non-mots Faire le jeu J'ai qui a IEN/ILL	Affiches IEN et ILL Feuilles des mots trouvés. Texte Les aventures de Camille. Liste de non-mots 2 – version élève et version notation. Jeu : J'ai qui a IEN/ILL	On a fait le jeu J'ai qui a avec un chrono (le but est de collaborer et communiquer pour bien arriver avant le chrono).
Semaine 5 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie OUIL 7 FOIS SUR 10.			
7 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Présentation de la graphie OUIL et de l'affiche. Trouver des mots comportant le son. Lire la fiche OUIL (syllabes, mots et phrases). Faire le jeu serpents et échelles du OUIL, ILL et IEN.	Affiches IEN, ILL, OUIL. Feuille blanche Feuilles avec les mots en ILL et IEN Fiche OUIL Serpents et échelles.	L-F veut aller vite pour lire les mots et il fait plusieurs méprises qu'il est tout de suite en mesure de corriger lorsqu'il se rend compte que les mots lus n'ont pas de sens.
9 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Lecture, à tour de rôle (phrase par phrase), du texte : La grenouille. Trouver les sons et les mettre en couleur. Pistage avec lecture des non-mots Faire le jeu puissance 4.	Affiches IEN, ILL, OUIL Texte : Pistage non-mots élève et ortho Puissance 4	Difficile pour L-A d'analyser rapidement le plateau de jeu. Son temps de traitement de l'information est lent et plus il y a d'éléments sur la planche, plus il est difficile pour elle de tout prendre en considération. Belle lecture de L.A lors du pistage. Elle réussit tous les mots du premier coup. Elle semble stressée lorsqu'elle remarque que je n'ai rien écrit sur sa feuille. L-F regarde beaucoup sur la feuille et tente parfois de corriger des

			mots où il remarque que j'ai écrit. Je dois lui expliquer que je prends des notes de ce que je remarque sur sa lecture, pas nécessairement sur les fautes.
Semaine 6 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie AIL 7 fois sur 10.			
14 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Présentation de la graphie AIL et de l'affiche. Trouver des mots comportant le son. Lire la fiche AIL (syllabes, mots et phrases). Faire le jeu de la bataille navale AIL	Affiches IEN, ILL, OUIL et AIL Feuille blanche Feuilles avec les mots en ILL, IEN et OUIL Fiche AIL Bataille navale	Faire la période du 7 novembre. Belle lecture de L.A lors du pistage. Elle réussit tous les mots du premier coup. Elle semble stressée lorsqu'elle remarque que je n'ai rien écrit sur sa feuille. Louis-Félix regarde beaucoup sur la feuille et tente parfois de corriger des mots où il remarque que j'ai écrit. Je dois lui expliquer que je prends des notes de ce que je remarque sur sa lecture, pas nécessairement sur les fautes.
16 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Lecture, à tour de rôle (phrase par phrase), du texte : Capitaine Corail. Trouver les sons et les mettre en couleur. Pistage avec lecture des non-mots Faire le jeu Bingo AIL	Affiches Texte Capitaine Corail Pistage version élève et notation Jeu Bingo	L-A veut faire rire ses amis et choisit de lire les mots de la mauvaise façon en prononçant drôlement les syllabes.
Semaine 7 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie EIL 7 fois sur 10.			
22 nov	GRÈVE		
24 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés).	Affiches IEN, ILL, OUIL et AIL. Feuille blanche	Plus difficile pour L-A et L-F de trouver des mots avec les bons sons

	Présentation de la graphie EIL et de l’affiche. Trouver des mots comportant le son. Lire la fiche EIL (syllabes, mots et phrases). Faire le jeu Puissance 4.	Feuilles avec les mots IEN, ILL, OUIL et AIL. Fiche EIL Puissance 4	sans utiliser leur cahier avec les fiches de sons.
Semaine 8 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie EIL 7 fois sur 10. Commencer le son EUIL.			
29 nov	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Lecture, à tour de rôle (phrase par phrase), du texte : La piqûre d’abeille. Trouver les sons et les mettre en couleur. Pistage avec lecture des non-mots Faire le jeu J’ai qui A du son EIL	Affiches IEN, ILL, OUIL, AIL et EIL. Texte La piqûre d’abeille J’ai qui a	
1 ^{er} déc	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés). Présentation de la graphie EUIL et de l’affiche. Trouver des mots comportant le son. Lire la fiche EUIL (syllabes, mots et phrases). Faire le jeu Familles de diphtongues	Affiches IEN, ILL, OUIL, AIL, EIL et EUIL Fiche EUIL Familles de diphtongues	L-A fait encore exprès pour se tromper et mal lire les syllabes et les mots, j’explique donc que le but de l’exercice est d’amener notre cerveau à enregistrer la façon dont s’écrit le son pour le reconnaître plus rapidement, c’est pourquoi il faut s’assurer de bien dire le son pour enregistrer la bonne chose. Elle arrête à partir de ce moment quand les autres élèves disent que c’est logique et qu’elle voit qu’ils font encore plus attention lors de leur lecture.
Semaine 9 : Les élèves seront en mesure de lire des mots comportant la graphie EUIL 7 fois sur 10.			
6 déc	Retour sur les périodes précédentes (graphies, affiches, mots trouvés).	Affiches Texte le vol du portefeuille Pistage version élève et notation	

	<p>Lecture, à tour de rôle (phrase par phrase), du texte : Le vol du portefeuille. Trouver les sons et les mettre en couleur.</p> <p>Pistage avec lecture des non-mots</p> <p>Faire le jeu AYE, AYE, AYE! C'EST LA PAGAILLE! « AIL », « EIL », « EUIL », « ILL » ET « OUIL »</p>	<p>Jeu AYE, AYE, AYE! C'EST LA PAGAILLE! « AIL », « EIL », « EUIL », « ILL » ET « OUIL »</p>	
--	---	--	--

ANNEXE 9

Textes utilisés lors des séquences de lecture

Le dalmatien¹¹

Le chien du voisin, un dalmatien, était en train de manger du foin dans le coin du jardin. Ouf! ce chien va vraiment me rendre fou. Lorsque je fais l'entretien de ma maison, il vient faire ses besoins sur mon terrain. Même mon grand-père Maximilien en est témoin. J'en ai assez. Je vais aller voir Damien, mon voisin chirurgien, qui est le maître du chien. Ça ne peut plus continuer comme ça! Depuis au moins deux semaines, chaque fois que j'essaie de joindre Damien, il s'absente. Je vais donc construire une niche à ce dalmatien avec mon ancien bois de grange. Je ferai de beaux joints pour qu'il ne puisse pas se sauver et faire ses besoins sur mon terrain. Je vais avoir besoin d'aide pour la fabriquer. Il me faudra demander à Bastien, le menuisier du village.

¹¹ Les textes ont été écrits par l'orthopédagogue réflexive dans le cadre de ce projet.

Les aventures de Camille

Camille, une jeune fille pleine d'énergie, aime beaucoup la crème glacée à la vanille. Après avoir joué aux billes avec ses copines, elle part avec son chien. En chemin, elle voit un joli papillon près d'une jonquille. Avec ses ailes brillantes, le papillon se pose et vacille. Camille se demande bien comment un si beau papillon pouvait être une chenille auparavant. Sur le chemin du retour à la maison, Camille trébuche et se foule la cheville. Malheur! Elle ne portait pas ses espadrilles et elle est tombée. Son médecin de famille lui dit qu'elle devra utiliser des béquilles quelques jours. Sa famille voulait aller au zoo observer les gorilles, mais avec ses béquilles, Camille devra rester à la maison.

La grenouille

Fripouille la grenouille vit dans un marais grouillant de bestioles. Un jour qu'elle sautait de nénuphar en nénuphar, il commence à mouiller si fort qu'elle tombe à l'eau. Fripouille se laisse dériver avec le courant. Arrivée près de la rive, elle voit une citrouille dans laquelle il y a des nouilles et une fourchette rouillée. Elle aimerait bien aller fouiller plus près, mais un drôle de brouillard se lève. C'est alors qu'une sorcière, le visage barbouillé de sauce, sort du brouillard et propose à Fripouille de manger avec elle les nouilles à la citrouille et un peu de ratatouille.

Capitaine Corail

Capitaine Corail était au comble du bonheur! En effet, dans la bataille contre l'équipage du vieux pirate Retaille, il a gagné un énorme trésor pour lui et son équipage : un nouveau gouvernail en or, des maillots de bain à la dernière mode, des cailloux précieux et des écailles brillantes. Après tout ce travail, lui et son équipe vont mettre leurs nouveaux maillots pour laver leurs chandails au bord de la mer. Une bonne sieste sur un lit de paille leur fera le plus grand bien après cette bataille acharnée. Ce soir, grâce à ce trésor bien spécial, le cuisinier pourra acheter de la caille et préparer un festin de taille.

La piqûre d'abeille

La veille de mon spectacle, je me suis fait piquer par une abeille! J'avais l'oreille tout enflée. Sous le soleil, ça paraissait énorme. Avec le chant des corneilles près de moi, on aurait dit que j'étais dans un drôle de sommeil. Mais comme j'étais déjà réveillé, et que ça faisait très mal, j'allais avoir besoin de conseils. Avec mon père, nous sommes allés chercher une bouteille de désinfectant pour ma piqûre à l'oreille. Après avoir désinfecté ma blessure, nous avons jeté la bouteille dans la corbeille. Heureusement que l'abeille ne m'a pas piqué les orteils, enflé comme j'étais, je n'aurais pas pu mettre mes espadrilles et j'aurais dû faire mon spectacle pieds nus!

Le vol du portefeuille

La plus folle des histoires m'est arrivée! Il y a quelques jours, j'ai perdu mon portefeuille. J'étais sur le seuil de la maison, prêt à entrer chez moi, quand un écureuil s'est approché. Je me suis penché pour le saluer. C'est alors que mon portefeuille est tombé de mes poches et que l'écureuil est parti avec celui-ci en courant. Je lui ai proposé de me le redonner contre un millefeuille et quelques jolies feuilles, mais ça semblait peine perdue. Je suis donc retourné chez moi m'asseoir dans mon fauteuil préféré. J'étais certain que j'allais devoir faire mon deuil de ce joli portefeuille, quand un chevreuil est soudainement arrivé dans ma fenêtre. Vous n'allez probablement pas me croire, mais il avait mon portefeuille entre les dents! Quelle histoire invraisemblable!

ANNEXE 10

Matériel utilisé pour le pistage des progrès

Vien

Lien

135

Ramien

Marlien

Rientagne

Bienpeau

Chitridien

Daltrarien

Dilagien

Mapicien

Nom de l'élève :

Non-mots à lire	Non-mots lus par l'élève
Vien	
Lien	
Ramien	
Marlien	
Rientagne	
Bienpeau	
Chitridien	
Daltrarien	
Dilagien	
Mapicien	

Total sur 10 :

arille

chafille

pantille

manille

faquille

grillan

fapille

torbille

fourdille

boutille

Nom de l'élève :

Non-mots à lire	Non-mots lus par l'élève
Arille	
Chafille	
Pantille	
Manille	
Faquille	
Grillan	
Fapille	
Torbille	
Fourdille	
Boutille	

Total sur 10 :

touille

radouille

tabouille

batrouille

chazouille

triranouille

rampouille

frimouille

litatrouille

boussouille

Nom de l'élève :

Non-mots à lire	Non-mots lus par l'élève
Touille	
Radouille	
Tabouille	
Batrouille	
Chazouille	
Triranouille	
Rampouille	
Frimouille	
Litatrouille	
Boussouille	

Total sur 10 :

banaille

brouvaille

vaillir

codaille

chagritaille

pantaraille

ramidaille

trougaille

ribancaille

toussail

Nom de l'élève :

Non-mots à lire	Non-mots lus par l'élève
banaille	
brouvaille	
vaillir	
codaille	
chagritaille	
pantaraille	
ramidaille	
trougaille	
ribancaille	
toussail	

Total sur 10 :

meillir

freille

vaneille

grateil

chagreil

chandeille

croqueille

pantaleil

ribandeille

troreille

Nom de l'élève :

Non-mots à lire	Non-mots lus par l'élève
meillir	
freille	
vaneille	
grateil	
chagreil	
chandeille	
croqueille	
pantaleil	
ribandeille	
troreille	

Total sur 10 :

reuille

gleuil

touvreuil

grafeuil

chadeuil

chauseuil

croqueuille

fatureuil

ribantreuil

chavreuil

Nom de l'élève :

Non-mots à lire	Non-mots lus par l'élève
reuille	
gleuil	
touvreuil	
grafeuil	
chadeuil	
chauseuil	
croqueuille	
fatureuil	
ribantreuil	
chavreuil	

Total sur 10 :

ANNEXE 11
Journal de bord

Journal de bord
À la lumière de la semaine X...

Intention/Objectif (s) ortho : Nombre de séances planifiées : Nombre de séances réalisées : Atteint, partiellement atteint ou non atteint?	
Apport(s) de l'approche ludique sur la progression ou non de l'objectif ortho	
Apport(s) de l'approche ludique sur la perception de soi scolaire	
Actions posées significatives en lien avec l'objectif ortho	
Actions posées significatives en lien avec le développement de la perception de soi	
Jeux choisis ont permis de : Composante 1.2 1.2.3 Mettre en œuvre les interventions telles que planifiées, et les ajuster au besoin en cours d'action selon les progrès réalisés et l'évaluation de la situation de l'apprenant.	Planification :
	Ajustements en cours de route :
	Progrès observés :
Analyse rétrospective du déroulement de la séance (éléments à prendre en compte pour une prochaine intervention)	
Défis et limites (coenseignement, jeu, règles).	
Observations autres	

ANNEXE 12
Grille d'observation

Séance : _____ Jeu : _____	1	2	3	4
Pendant la séance, l'élève dit/se dit...				
Inférieur aux autres élèves du groupe				
Confiant dans ses habiletés.				
Qu'il ne peut rien faire correctement				
Qu'il est inquiet de recevoir des critiques sur son travail par l'adulte				
Qu'il est inquiet que les autres élèves le voient comme réussissant/échouant à l'école.				
Qu'il est dérangé par ce que les autres pensent de lui.				
Qu'il a moins d'habiletés scolaires que les autres élèves du groupe.				
L'élève prend du temps pour se remettre d'une erreur.				
Observations en fin de séance				
Émotions verbalisées par l'élève en cours de séance.				
Manifestations émotionnelles observées par l'orthopédagogue				
Questions à poser aux élèves à la fin de la séance				
Q1 : Comment te sentais-tu lors de la rencontre d'aujourd'hui en lien avec ce que nous avons fait? Pourquoi?				
Q2 : As-tu aimé apprendre XXXX grâce à ce jeu? Pourquoi?				
Attributions causales (analyse de la séance)				
Lieu de la cause (interne/externe) L'élève se considère comme intelligent/bon ou non et c'est la raison pour laquelle il réussit ou échoue.				
Stabilité Je n'ai jamais réussi à gagner dans ce genre de jeu. Peut-être que je pourrai gagner cette fois.				
Contrôle J'ai échoué parce que je n'ai pas utilisé les bonnes stratégies. J'ai échoué parce que le jeu est trop difficile ou parce que je n'ai pas eu de chance.				
Globalité Causes émises concernent une variété de situations ou seulement une ou quelques situations particulières?				

ANNEXE 13
Porte-clés des émotions



12

¹² Toutes les images proviennent du site <https://montessori-easy.com/cartes-emotions-montessori>