

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MYRIAM CHOUINARD

CONCEPTION D'UN OUTIL D'INTERVENTION ORTHOPÉDAGOGIQUE PAR LE  
JEU VISANT LE DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ DES  
ÉLÈVES DYSLEXIQUES  
DU 3E CYCLE DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

MAI 2020

## REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier Priscilla Boyer, ma directrice de recherche, pour son accompagnement inestimable tout au long de cette grande aventure qu'a été la rédaction de mon essai. Priscilla, merci pour ton soutien et ta grande confiance en mes capacités. Ton accueil chaleureux et tes encouragements ont souvent été le tremplin qui m'a permis de mener à terme ce merveilleux projet.

Je voudrais aussi remercier Nadia Rousseau, ma codirectrice de recherche, pour ses rétroactions constructives et ses qualités humaines. Nadia, merci de m'avoir transmis ta passion pour la psychopédagogie et de m'avoir fait découvrir la recherche-développement. À ta façon, tu as contribué à faire de moi une orthopédagogue plus accomplie.

Merci à toutes les deux d'avoir embarqué avec moi dans ce projet et dans ses nombreux détours au cours des quatre dernières années. Merci d'avoir été présentes dans les moments intenses de rédaction et d'avoir fait preuve de patience dans les moments d'accalmie. Sans votre soutien extraordinaire, ce projet n'aurait jamais été possible.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude à mes anciennes collègues et amies, Marie-Hélène Leduc, Julie Couët et Nathalie Lehoux. Je vous remercie pour votre implication et vos conseils judicieux. Ce projet est en quelque sorte aussi le vôtre.

Merci à ma mère, ma complice de l'enseignement qui, malgré la distance, a su être présente à chaque instant, dans les bons comme les moins bons. Merci pour ton soutien et ton amour inconditionnel. Sans toi, je ne serais ni la femme ni l'orthopédagogue que je suis présentement.

Merci à mon conjoint qui m'a accompagnée dans les hauts et les bas de ce long marathon, dans mes idées de grandeur et les nombreux détours qu'a pris ce projet. Merci de m'avoir prêté une oreille pour parler de sentiment d'autoefficacité ou de modèle d'apprentissage de lecture lorsque la solitude de la rédaction me pesait parfois. Merci pour les mots de réconforts et, surtout, merci d'avoir su me rappeler, dans les moments de doute, l'ampleur de mes accomplissements.

Finalement, mes remerciements seraient incomplets sans que j'exprime ma reconnaissance à ma famille et mes amis. Je me considère chanceuse d'avoir été si bien entourée. À votre façon, vous avez tous contribué à mon cheminement personnel et professionnel.

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

AAP Association Américaine de Psychiatrie

ADOQ Association des Orthopédagogues du Québec

DSM-5 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux – 5<sup>e</sup> édition

HDAA Handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation

INSERM Institut national de la santé et de la recherche médicale

MELS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

OMS Organisation mondiale de la santé

PFEQ Programme de formation de l'école québécoise

RAI Réponse à l'intervention

RAVE-O: Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Engagement with language, and Orthography

UNESCO: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

WIST: Word Identification Strategies Training

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	i
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....</b>	iii
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	vii
<b>LISTES DES FIGURES .....</b>	viii
<b>INTRODUCTION.....</b>	1
<b>CHAPITRE I : Problématique .....</b>	4
1.1    La lecture : une habileté indispensable.....	5
1.2    La lecture et l'école .....	6
1.3    Les élèves dyslexiques .....	6
1.4    La motivation.....	8
1.5    Le sentiment d'autoefficacité .....	10
1.5.1 <i>Dyslexie et sentiment d'autoefficacité .....</i>	13
1.5.2 <i>Le développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques .....</i>	14
1.6    Outils d'intervention orthopédagogiques .....	18
1.7    Pertinence orthopédagogique .....	19
1.8    Conclusion de ce chapitre et question de recherche .....	20
<b>CHAPITRE II : Référentiel .....</b>	21
2.1    Les modèles théoriques de la lecture.....	22
2.1.1 <i>Les modèles de lecture compétente .....</i>	22

2.1.2 <i>Les modèles développementaux</i> .....	24
2.1.3 <i>Le modèle de développement des processus en lecture</i> .....	30
2.2 La dyslexie.....	33
2.2.1 <i>Définition de la dyslexie</i> .....	34
2.2.2 <i>Incidence scolaire et professionnelle de la dyslexie</i> .....	38
2.2.3 <i>La psychopédagogie dans l'intervention orthopédagogique</i> .....	42
2.3 Le sentiment d'autoefficacité .....	42
2.3.1 <i>La théorie du sentiment d'autoefficacité</i> .....	43
2.3.2 <i>Les sources du sentiment d'autoefficacité en contexte scolaire</i> .....	44
2.3.3 <i>Les conditions favorables au développement du sentiment d'autoefficacité</i> ....	49
2.4 Conclusion du chapitre et objectif de recherche.....	52
<b>CHAPITRE III : Méthodologie</b> .....	<b>53</b>
3.1 La recherche-développement.....	53
3.1.1 <i>Déroulement du devis de recherche</i> .....	55
3.1.2 <i>Les étapes générales de l'étude</i> .....	55
3.2 Les participantes.....	59
3.2.1 <i>Caractéristiques et rôle des participantes</i> .....	60
3.2.2 <i>Procédure et considérations éthiques</i> .....	62
3.3 Outils de collecte de données et méthode d'analyse .....	63
3.3.1 <i>L'entretien semi-dirigé</i> .....	64
3.3.2 <i>Le cahier de charge</i> .....	65
3.3.3 <i>Le journal de bord</i> .....	66

<b>CHAPITRE IV : Opérationnalisation .....</b>	68
4.1 Conception du prototype .....	68
4.1.1 <i>Les buts du prototype</i> .....	69
4.1.2 <i>Les utilisateurs cibles</i> .....	73
4.1.3 <i>Les conditions d'utilisation</i> .....	74
4.1.4 <i>Le matériel</i> .....	76
4.1.5 <i>Conception graphique</i> .....	94
4.1.6 <i>Conclusion de la première partie</i> .....	95
4.2 Les phases d'amélioration .....	96
4.2.1 <i>Première phase d'amélioration</i> .....	96
4.2.2 <i>Deuxième phase d'amélioration</i> .....	101
4.2.3 <i>Phase d'amélioration 3</i> .....	108
4.2.4 <i>Conclusion de la deuxième partie</i> .....	113
<b>CHAPITRE V : Discussion et conclusion .....</b>	117
5.1 Produit final et retombées pour le développement d'outil d'intervention orthopédagogique.....	118
5.2 Les limites de la recherche et perspectives de recherche futures .....	121
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	125
<b>APPENDICE A .....</b>	135
<b>APPENDICE B .....</b>	146
<b>APPENDICE C .....</b>	153

<b>APPENDICE D .....</b>	155
<b>APPENDICE E .....</b>	163
<b>APPENDICE F .....</b>	165
<b>APPENDICE G .....</b>	184
<b>APPENDICE H .....</b>	187
<b>APPENDICE I .....</b>	189
<b>APPENDICE J :.....</b>	236
<b>APPENDICE K :.....</b>	241
<b>APPENDICE L :.....</b>	243
<b>APPENDICE M :.....</b>	246
<b>APPENDICE N :.....</b>	251
<b>APPENDICE O :.....</b>	254
<b>APPENDICE P : .....</b>	256

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 Étapes générales de l'étude .....	56
Tableau 2 Caractéristiques des participantes .....	62
Tableau 3 Améliorations apportées au produit .....	1155

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 Le modèle développemental à double fondation de l'apprentissage de la lecture-écriture .....	27
Figure 2 Modèle de développement des processus en lecture .....	30
Figure 3 Mise en situation.....	78
Figure 4 Planche de jeu.....	79
Figure 5 Exemple d'une carte <i>personne de confiance</i> .....	80
Figure 6 Exemple d'une carte du questionnaire .....	82
Figure 7 Extrait du cahier d'animation pour le primaire .....	82
Figure 8 Fiche 1 – L'identification des mots .....	85
Figure 9 Exemple d'une carte <i>danger</i> .....	88
Figure 10 Extrait de la fiche synthèse d'animation .....	94
Figure 11 Extrait de la fiche réflexive .....	103
Figure 12 Exemple d'une carte <i>éclair</i> .....	108

## INTRODUCTION

Pour l'orthopédagogue, amener un jeune à se surpasser fait partie du quotidien. Cette relation maître-élève n'est cependant pas à sens unique. À son tour, l'élève renvoie ce qu'il a reçu. À sa manière, il incite l'adulte qu'il a devant lui à se surpasser à son tour. C'est ainsi que certains jeunes laissent leur marque. Durant mon parcours, j'ai eu la chance de côtoyer de tels enfants, et c'est en grande partie grâce à eux que j'ai entrepris la rédaction de cet essai.

Mon expérience comme orthopédagogue m'a fait prendre conscience de l'impact des difficultés en lecture sur le développement personnel et scolaire des jeunes. La lecture est une forme d'art pour le cœur et l'esprit. Elle permet de se divertir, de s'émouvoir, d'imaginer, de créer et d'apprendre. Pour moi, la lecture a toujours revêtu une importance particulière. C'est sans doute ce qui explique mon intérêt professionnel, dans le cadre de cet essai, pour l'accompagnement auprès des élèves dyslexiques, ces élèves qui, malgré leurs efforts, éprouvent des difficultés persistantes à accéder à la lecture.

La dyslexie est l'un des troubles d'apprentissage les mieux explorés (INSERM, 2007). En dépit du fait qu'il existe un très vaste corpus de textes scientifiques sur le sujet, nombreux sont les élèves qui terminent leur scolarité sans avoir acquis un niveau de lecture fonctionnelle (Pouhet, 2016). L'impact des difficultés en lecture sur le développement des élèves dyslexiques est largement documenté. La recherche montre que ces élèves présentent un profil motivationnel bien particulier, en raison de leur difficulté d'apprentissage, qui les entraîne dans un cercle vicieux où leur sentiment d'incompétence en lecture affecte de façon importante leurs apprentissages et leurs réussites. Ce sentiment

d'incompétence peut être rapproché des travaux de Bandura (2007) sur le sentiment d'autoéfficacité, sentiment que l'individu entretient vis-à-vis de sa capacité à mener à bien une action spécifique.

Devant cette problématique, il m'apparaît essentiel que les orthopédagogues mettent en place des interventions permettant aux élèves dyslexiques de développer des croyances d'efficacité positives pour favoriser leur réussite. À ma connaissance, l'orthopédagogue dispose actuellement de peu de moyens pour le faire. La présente recherche vise donc à répondre, en partie, à ce problème. Pour ce faire, je me suis engagée dans une démarche de recherche-développement chapeautée par deux objectifs. Le premier est de concevoir un outil d'intervention orthopédagogique visant le développement du sentiment d'autoéfficacité des élèves dyslexiques du 3e cycle du primaire et du 1er cycle du secondaire. Le deuxième est de décrire et d'analyser la démarche de développement de l'outil afin de proposer des pistes de solutions pour les expériences futures de développement.

L'essai est divisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, je ferai état du problème à résoudre à la base de l'étude. J'y situerai la lecture dans son contexte scolaire et social et m'intéresserai aux élèves dyslexiques et à leur profil motivationnel, ce qui me permettra de définir la pertinence de l'étude pour l'avancement des pratiques orthopédagogiques. Dans le second chapitre, j'établirai les assises théoriques qui constituent les fondements de l'outil d'intervention : la lecture, la dyslexie et le sentiment d'autoéfficacité. Le troisième chapitre expose les aspects méthodologiques de notre étude. L'ensemble de la démarche de développement, incluant la conception et les améliorations apportées à l'outil d'intervention, seront détaillées au chapitre 4. Finalement, dans le chapitre 5, je ferai un

retour sur les résultats de l'expérience de développement et les éléments clés du produit final, puis j'ouvrirai sur des perspectives de recherches futures.

## **CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE**

Au cours des dernières années, les élèves dyslexiques, leurs difficultés et les actions à mettre en place pour soutenir leur réussite ont été largement étudiés. Selon l’Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM, 2007), la dyslexie serait de loin le trouble spécifique des apprentissages le mieux exploré. Pourtant, encore aujourd’hui, un certain nombre d’élèves dyslexiques ne parviennent pas à atteindre un niveau fonctionnel de lecture au terme de leur scolarité (Pouhet, 2016). Pour bien cerner les enjeux entourant les difficultés de cette population d’élèves dans cette problématique, nous situons d’abord la lecture dans son contexte social et scolaire. Sur ces bases, nous établissons les impacts des difficultés en lecture sur le développement de l’individu, puis nous précisons dans quelles mesures elles affectent particulièrement les élèves dyslexiques. Ces constats nous amènent à réfléchir au profil motivationnel des élèves dyslexiques et au rôle important qu’y joue le sentiment d’autoefficacité. Découvrant son impact sur la réussite scolaire, nous nous sommes intéressée plus spécifiquement au sentiment d’autoefficacité des élèves dyslexiques et à la manière dont ce sentiment peut être modulé par les sources d’efficacité dans un contexte d’intervention orthopédagogique. Nos recherches nous montrent que le contexte d’intervention orthopédagogique et l’orthopédagogue lui-même ont un pouvoir d’agir important sur les sources d’efficacité. Nous avons donc cherché à recenser les outils d’intervention orthopédagogiques permettant d’intervenir sur le sentiment d’autoefficacité des élèves dyslexiques. Finalement, nous faisons la démonstration qu’il en est de la responsabilité de tout orthopédagogue de prendre en compte cet élément clé de la

dynamique motivationnelle dans ses interventions et que, malgré l'étendu des recherches sur la dyslexie, il n'existe, à ce jour, aucun outil d'intervention lui permettant explicitement de le faire.

### **1.1 La lecture : une habileté indispensable**

Un rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2006) fait ressortir que l'alphanumerisation d'une population est une variable déterminante pour le bien-être économique d'un pays, mais également pour le développement des individus qui la composent. Dans son rapport sur les bénéfices politiques des compétences des adultes en littératie, Stromquist (2005) ajoute que les compétences en lecture et en écriture sont essentielles à la prise de décisions éclairées, à la participation active à la vie sociale et à l'instauration d'un sentiment de compétence personnelle et d'autonomie. En développant son potentiel par l'entremise de la lecture, l'individu peut s'intégrer harmonieusement dans la société.

Le rapport sur les premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes au Canada (Statistique Canada, 2013) abonde dans le même sens. Selon ce rapport, 49 % des Canadiens âgés de 16 à 65 ans ont un niveau de maîtrise en littératie qui leur permet d'exécuter des tâches simples dont la complexité est limitée sur le plan de la longueur, du vocabulaire et des inférences. De ce pourcentage, 16,5% des personnes se situent au niveau 1 de l'échelle de littératie ou sous ce niveau, ce que Desrochers, Laplante et Brodeur (2016) qualifient d'illettrisme fonctionnel. Dans notre économie moderne, ces personnes sont insuffisamment qualifiées pour les emplois qui requièrent des compétences en lecture.

## 1.2 La lecture et l'école

C'est le rôle de l'école d'aider les individus à développer leurs compétences en lecture afin d'accroître leur potentiel, de façon à ce qu'ils s'intègrent à la société activement et trouvent un emploi. Dès leur entrée à l'école, les enfants sont engagés dans l'apprentissage de la lecture. Progressivement, cette compétence devient la toile de fond des autres apprentissages scolaires et son développement devient indispensable aux élèves dans la poursuite de leurs études (Goupil, 2007).

On reconnaît maintenant que des difficultés en lecture peuvent entraîner des répercussions sur le parcours scolaire d'un élève (Goupil, 2007; INSERM, 2007; Van Grunderbeeck, Théoret, Chouinard et Cartier, 2004). D'ailleurs, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) indiquait, dans son projet de politique de l'adaptation scolaire en 1999, que les échecs en lecture en première année du primaire sont un des indicateurs importants pour prédire l'abandon scolaire au secondaire (MEQ, 1999). En 2009, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2009) réitère qu'un élève qui connaît des difficultés importantes en lecture au terme de sa première année a 9 chances sur 10 d'être en difficulté à la fin de sa quatrième année. Dans 75% des cas, cet enfant conservera ses difficultés lors de son passage au secondaire.

## 1.3 Les élèves dyslexiques

Les élèves dyslexiques sont particulièrement concernés par cette situation. La définition de la dyslexie proposée par Lyon, Shaywitz et Shaywitz (2003) établit qu'en dépit d'un quotient intellectuel dans la norme et d'un enseignement approprié en classe, les élèves dyslexiques éprouvent des difficultés persistantes à identifier les mots avec

précision et fluidité, à décoder et à orthographier. Dans la dernière version du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (AAP, 2015), il est question du trouble spécifique des apprentissages avec déficit de la lecture dont 3 composantes peuvent être atteintes : l'exactitude de la lecture, le rythme et la fluidité en lecture et la compréhension de la lecture. Les critères proposés par le DMS-5 permettent d'envisager le trouble spécifique des apprentissages avec déficit de la lecture dans une perspective plus large, pouvant inclure ou non une atteinte des habiletés de haut niveau (Lefebvre et Stanké, 2016). Ainsi, un trouble d'apprentissage qui se limiterait à une atteinte des traitements d'identification des mots écrits pourrait, selon notre interprétation, correspondre à ce qu'on appelle la dyslexie développementale. Malgré l'introduction de cette nouvelle nomenclature dans le DSM-5, le terme dyslexie est encore communément utilisé par les cliniciens et les chercheurs (Lefebvre et Stanké, 2016). Pour cette raison et dans le but d'alléger le texte, nous utiliserons le terme dyslexie pour désigner un trouble spécifique des apprentissages avec déficit de la lecture affectant les habiletés de base en lecture, soit l'identification des mots écrits.

Selon Lyon, Shaywitz et Shaywitz (2003), les difficultés des élèves dyslexiques seraient causées par un déficit dans les traitements responsables de l'identification des mots écrits. Les difficultés à comprendre les textes étant une conséquence secondaire de ce déficit. Lefebvre et Stanké (2016) décrivent bien l'influence déterminante de l'identification des mots écrits sur les habiletés de haut niveau responsable de la compréhension. Pour que le cerveau puisse consacrer une partie suffisante de ses ressources cognitives aux habiletés de haut niveau responsable de la compréhension, l'identification des mots doit être automatisée. Les conséquences de la dyslexie deviennent

alors évidentes : les élèves dyslexiques utilisent tellement de ressources attentionnelles pour accéder au code de l'écrit que l'accès au sens du texte est compromis.

Outre les difficultés relatives à l'identification des mots écrits et à la compréhension, la dyslexie entraîne une expérience réduite de la lecture qui nuira éventuellement au développement du vocabulaire et aux connaissances de base (Lyon, Shaywitz et Shaywitz, 2003). De plus, il n'est pas rare que les difficultés des élèves dyslexiques dépassent le cadre des activités de lecture et d'écriture. C'est ce que Pouhet (2016) démontre avec justesse lorsqu'il compare la lecture à un outil d'apprentissage qui permet aux élèves de comprendre et d'apprendre. Sans une maîtrise et une automatisation suffisante de cet outil, les élèves dyslexiques se retrouvent devant une double tâche et peinent à atteindre les exigences. Pour beaucoup, la lecture demeure non fonctionnelle pendant une grande partie de leur scolarité.

Comme nous venons de le démontrer, les difficultés en lecture et leur répercussion sur les autres apprentissages persistent pour plusieurs élèves dyslexiques. Les échecs répétés ou, du moins, une difficulté à accéder facilement au succès peuvent miner peu à peu la motivation de ces élèves, ce qui les entraîne dans un cercle vicieux où leur manque de motivation affecte de façon importante leurs apprentissages et leurs réussites.

#### 1.4 La motivation

Plusieurs travaux de recherche en témoignent (Espinosa, 2003; Vianin, 2007; Viau, 2009): la place importante qu'occupe la motivation scolaire dans tout processus d'apprentissage n'est plus à faire<sup>1</sup>. Viau (2009) définit la motivation scolaire comme « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son

---

<sup>1</sup> Voir les travaux sur la théorie sociocognitive de Bandura (2007), sur la théorie Expectancy-value de Eccles et Wigfield (2002) et sur l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), pour ne citer que ceux-là.

environnement et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (p.12) ». Plus spécifiquement, il parle de dynamique motivationnelle et fait la démonstration que la motivation de l'élève est fonction de divers facteurs externes, en particulier le contexte de formation, et se développe par l'intermédiaire de facteurs internes comme les perceptions qu'il entretient à l'égard de sa compétence, de la valeur qu'il accorde à l'activité et de sa contrôlabilité. Réunis, ces facteurs alimentent la motivation de l'élève et lui permettent de persévérer et de s'engager cognitivement dans la tâche qui lui est présentée, ce qui augmentera ses chances de réussites. À l'inverse, un élève qui accorde peu d'importance à la tâche, qui doute de ses compétences et qui croit qu'il ne contrôle pas la situation risque de se désengager de l'activité. Dans une telle situation, l'apprenant n'améliore pas son résultat, ce qui, en retour, conforte ses perceptions négatives.

Bouffard, Vezeau et Simard (2006) se sont intéressées au profil motivationnel d'élèves de niveau primaire. Elles reconnaissent le sentiment d'autoéfficacité, la valeur accordée à la tâche, les buts d'apprentissage poursuivis et les attentes de rendement perçues chez les parents comme étant des ressources motivationnelles déterminantes. À l'instar d'autres chercheurs (Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006 ; Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006; Viau, 2009), elles admettent que l'un des éléments clés de la dynamique motivationnelle et de la réussite est la perception de compétence, aussi appelée sentiment d'autoéfficacité. Bien qu'il existe une distinction conceptuelle entre ces deux concepts, ils sont aujourd'hui souvent utilisés de manière interchangeable dans le domaine de l'éducation (Bouffard et Vezeau, 2010;

Burden, 2008). Puisque nous avons choisi de prendre appui sur la théorie sociocognitive de Bandura (2007), nous utilisons le concept de sentiment d'autoefficacité pour la suite du texte.

### **1.5 Le sentiment d'autoefficacité**

Pour Bandura (2007), le sentiment d'autoefficacité, qui renvoie à la perception qu'un individu a de sa capacité à mener à bien une action spécifique, peut s'avérer un prédicteur plus précis des performances de celui-ci que ses aptitudes réelles. Les personnes qui ont un fort sentiment d'autoefficacité dans un domaine abordent les obstacles de manière plus positive, s'impliquent activement dans la tâche, fournissent plus d'efforts et les augmentent en cas d'échec. Inversement, les personnes qui ont un faible sentiment d'autoefficacité adoptent des comportements d'évitement vis-à-vis des tâches qu'elles se croient incapables de mener à terme. Elles investissent aussi moins d'efforts, abandonnent plus facilement et font preuve d'une motivation moins importante que les personnes qui croient en leurs possibilités (Lecompte, 2004).

Galand et Vanlede (2004) attribuent un caractère « vicieux » à la relation entre un faible sentiment d'autoefficacité et les performances de l'individu : « un apprenant dont un échec ébranle la confiance en ses compétences devient moins susceptible de produire une performance élevée, ce qui en retour risque d'ébranler encore davantage son sentiment d'efficacité, et ainsi de suite (p.97) ». Selon ce postulat, les élèves ayant un trouble d'apprentissage seraient donc plus susceptibles de glisser dans ce cercle vicieux. Hampton et Mason (2003) se sont intéressés au sentiment d'autoefficacité chez ces derniers. Leur enquête, menée auprès d'élèves du secondaire, révèle que les troubles d'apprentissage influencent indirectement le sentiment d'autoefficacité par l'entremise des sources

d'efficacité. Les sources d'efficacité renvoient aux indicateurs qui permettent à l'individu de construire son sentiment d'autoefficacité : les expériences de réussite, la comparaison avec les pairs, les rétroactions d'autrui sur sa compétence à effectuer la tâche et, finalement, les états physiologiques ou émotionnels ressentis durant ladite tâche (Bandura, 2007). Comme le contexte scolaire foisonne d'indicateurs négatifs pour les élèves qui ont un trouble d'apprentissage et qu'ils ont accès à peu de sources d'efficacité positives pour contrebalancer la manière dont ils se perçoivent, ils sont plus susceptibles de développer un sentiment d'autoefficacité moindre en comparaison de leurs pairs sans trouble d'apprentissage. Plus spécifiquement, on reconnaît que les élèves ayant un trouble d'apprentissage vivraient moins d'expériences vicariantes (Bandura, 2007) dans lesquelles ils peuvent comparer leurs aptitudes à celles de leurs pairs et porter un jugement positif sur leur propre compétence. De plus, ils connaîtraient moins d'expériences de réussite et recevraient moins d'encouragements. Du fait qu'ils ont moins accès aux sources positives d'efficacité, leur sentiment d'autoefficacité diminue, ce qui, en retour, a un impact négatif sur leurs performances scolaires.

Dans les écrits scientifiques, on peut lire des auteurs qui, comme Klassen (2007), admettent que les élèves ayant un trouble d'apprentissage ont un sentiment d'autoefficacité plus faible tout en soutenant que ces élèves surestiment généralement leurs compétences au regard de leur performance réelle. En sachant que ces élèves vivent des échecs à répétition, ce résultat peut paraître étonnant. Pour l'expliquer, Klassen (2007) avance, en se basant sur les écrits de Butler (Butler, 1998 cité dans Klassen) que l'optimisme des élèves quant à leurs performances futures pourrait être dû à une mauvaise compréhension de la tâche d'apprentissage. Autrement dit, ils peinent à porter un jugement juste sur leur

compétence puisqu'ils ne comprennent pas les attentes et les exigences de la tâche. Il est difficile de savoir si l'on est doué ou non pour une tâche lorsqu'on en perçoit difficilement les tenants et aboutissants.

La généralisation des résultats de Klassen (2007) à l'ensemble des élèves en trouble d'apprentissage doit être faite avec prudence puisqu'elle ne tient compte que d'une catégorie d'élèves en trouble d'apprentissage, soit ceux scolarisés en classe adaptée. Or, Renick et Harter (1989) ont démontré l'importance du contexte dans lequel se développe le sentiment d'autoefficacité des élèves en trouble d'apprentissage. Puisque la comparaison avec les pairs joue un rôle important dans le développement du sentiment d'autoefficacité, le type de classes dans lequel sont scolarisées les élèves en trouble d'apprentissage devient un facteur déterminant. Ces élèves, lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire, se retrouvent tous les jours en présence de pairs sans trouble d'apprentissage; pairs avec lesquels ils ont l'occasion de se comparer sur une base régulière et donc de se percevoir comme moins compétents dans certains domaines en raison de leur trouble. Inversement, les élèves scolarisés en classe adaptée, comme c'est le cas dans l'étude de Klassen (2007), tendent à percevoir plus positivement leur compétence puisque les agents auxquels ils se comparent vivent également des difficultés.

Dans le contexte scolaire québécois actuel où prime l'inclusion des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA), il ne serait pas justifié de tenir compte de cette deuxième catégorie d'élèves étudiés par Klassen (2007). En effet, au Québec, la majorité des élèves ayant un trouble d'apprentissage sont scolarisés dans une classe dite ordinaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Cela nous laisse croire qu'il

est d'autant plus difficile pour les élèves dyslexiques québécois, qui font partie des élèves considérés comme HDAA, de développer un sentiment d'autoefficacité positif.

### ***1.5.1 Dyslexie et sentiment d'autoefficacité***

Au cours des dernières années, l'intérêt croissant des chercheurs pour la dyslexie se reflète par le nombre d'écrits sur le sujet. Pourtant, une quantité infime de ces travaux traite spécifiquement du lien entre la dyslexie et le sentiment d'autoefficacité en lecture. À notre connaissance, Burden (2008) ainsi que Frederickson et Jacobs (2001) font partie des rares chercheurs à s'y être intéressés. L'étude de Frederickson et Jacobs montre que les élèves dyslexiques présenteraient un sentiment d'autoefficacité inférieur à leurs pairs sans difficulté en lecture. À cette conclusion, les auteures ajoutent que les élèves qui attribuent leurs échecs et leurs réussites à des facteurs incontrôlables comme la chance et la malchance ou le niveau de complexité de la tâche avaient un sentiment d'autoefficacité plus faible, et ce, même lorsque les difficultés en lecture n'étaient pas prises en compte. Les résultats de Frederickson et Jacobs (2001) nous montrent que l'attribution de réussite à des facteurs que l'apprenant peut contrôler est un levier puissant pour développer le sentiment d'autoefficacité des élèves qu'ils soient dyslexiques ou non. Quant à lui, Burden publie en 2008 un article dans lequel il propose une vue d'ensemble des études des 20 dernières années traitant du sujet. La plupart des études qu'il considère comme pertinentes ont été menées aux États-Unis auprès d'enfants et d'adultes ayant un trouble d'apprentissage. Étant donné les flous terminologiques et conceptuels qui persistent d'une étude à l'autre lorsqu'il s'agit de définir le concept de soi général, les aspects spécifiques du concept de soi, l'estime de soi ou encore le sentiment d'autoefficacité, il recommande

de tirer des conclusions avec prudence quant à la généralisation des résultats auprès d'élèves dyslexiques. Jusqu'ici, la plupart des preuves recueillies semblent, selon Burden (2008), indiquer qu'il existe une relation entre le fait d'être dyslexique et celui d'avoir une faible perception de soi comme apprenant. Pour Burden, ces preuves ne sont toutefois pas suffisantes pour attester de cette relation avec certitude. Il rappelle donc l'urgence de poursuivre les recherches, mais précise que prouver que les élèves dyslexiques ont un sentiment d'autoéfficacité négatif ne mène nulle part. Il suggère plutôt de se pencher sur la façon dont ce sentiment se manifeste et se développe chez les élèves dyslexiques.

### ***1.5.2 Le développement du sentiment d'autoéfficacité des élèves dyslexiques***

Chez tout individu, le sentiment d'autoéfficacité se développe par l'entremise des sources d'efficacité : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques ou émotionnels. Ces sources d'efficacité foisonnent dans le milieu scolaire : échecs, réussites, comparaison avec les pairs, rétroactions sur les apprentissages, etc. Ainsi, l'école offre aux élèves des occasions de construire leur sentiment d'autoéfficacité. Cependant, comme nous l'avons vu, ce n'est pas toujours en faveur des élèves qui vivent avec un trouble d'apprentissage, dans le cas qui nous intéresse, les élèves dyslexiques.

Les expériences actives de maîtrise sont la principale source du sentiment d'autoéfficacité ; les réussites le consolident alors que les échecs le minent, et ce, dans la mesure où l'individu s'en attribue la responsabilité. Selon Bandura (2007), « la conception simpliste selon laquelle les croyances d'efficacité ne sont que le reflet de la performance passée ne survit pas aux données empiriques. (p.127) ». Il faut plutôt s'intéresser aux

facteurs qui viennent nuancer la manière dont les individus interprètent leurs réussites et leurs échecs. Pour évaluer avec justesse la valeur de sa réussite ou de son échec, valeur qui viendra moduler son sentiment d'autoéfficacité, l'élève doit être en mesure d'évaluer les exigences de la tâche, le niveau de difficulté ainsi que les sous-aptitudes qu'elle requiert. Ainsi, on peut supposer qu'un élève dyslexique qui développe une meilleure compréhension des processus impliqués dans l'acte de lire sera en mesure de porter un jugement plus juste de son efficacité personnelle en lecture. En connaissant les sous-aptitudes requises pour être un lecteur compétent, l'élève serait à même de reconnaître que, si son trouble ne lui permet pas d'identifier efficacement les mots écrits, il possède néanmoins des aptitudes non négligeables pour comprendre ces mêmes textes. Prenons l'exemple d'un élève dyslexique qui bénéficie du soutien d'un logiciel de synthèse vocale pour pallier les difficultés à identifier les mots écrits. Imaginons que cet élève vit des réussites lorsqu'il bénéficie de ce soutien, mais qu'il n'est pas en mesure de différencier la compétence à comprendre de la compétence à identifier les mots, on peut légitimement penser qu'il pourrait ne pas être en mesure de s'attribuer ses réussites. Ces expériences de réussite ne seront alors pas réellement significatives et ne moduleront pas positivement son sentiment d'autoéfficacité.

L'individu tire également des conclusions sur ses compétences en observant les actions entreprises par d'autres personnes. Pour que les conclusions de comparaison sociale aient une véritable valeur, l'individu doit pouvoir s'identifier aux personnes auxquelles il se compare (Bandura, 2007). Les observations qui auront le plus de poids dans l'évaluation de son efficacité seront celles qui impliquent des personnes avec lesquelles il partage des caractéristiques similaires sur le plan de l'âge, du sexe, du niveau d'éducation, du milieu

socioéconomique ou encore de l'appartenance ethnique. Cette notion de similarité est déterminante lorsqu'il est question de cette deuxième source d'efficacité que Bandura (2007) qualifie d'expérience vicariante. C'est cette notion de similarité qui nous permet de mieux comprendre l'enjeu auquel sont confrontés les élèves dyslexiques intégrés en classe ordinaire ; enjeu qui a été soulevé par Renick et Harter (1989) comme nous en avons fait l'exposé précédemment. En effet, il semble que la comparaison des élèves dyslexiques avec les élèves sans trouble d'apprentissage a un impact réel sur leur sentiment d'autoefficacité simplement parce qu'ils s'identifient, à tort pour cette activité précise qu'est la lecture, aux normolecteurs. Donc, partant de ces constats, nous pouvons légitimement penser qu'un élève dyslexique qui comprendrait mieux son trouble d'apprentissage serait en mesure de se dissocier des élèves normolecteurs et serait moins enclin à s'y comparer, ce qui préserverait, en partie du moins, son sentiment d'autoefficacité en lecture.

Le sentiment d'autoefficacité peut aussi être modulé par la persuasion verbale qui, lorsqu'elle émane d'une personne crédible, peut être significative et appuyer les autres sources d'efficacité (Bandura, 2007). Autrement dit, la persuasion verbale ne peut, à elle seule, construire un sentiment d'autoefficacité solide. Pour ce troisième levier, le rôle des intervenants scolaires est donc de fournir des rétroactions significatives et empreintes de conviction quant aux chances de l'élève d'atteindre ses objectifs. Pour que les rétroactions soient significatives, elles doivent être formulées par une personne qui est jugée crédible et qui démontre une expertise dans le domaine ciblé. Autrement dit, pour fournir des rétroactions significatives, l'intervenant doit être en mesure de démontrer sa compétence et d'acquérir la confiance de l'individu. Par ailleurs, pour être un «constructeur

d'efficacité» (Bandura, p.163) doué auprès d'élèves dyslexiques, l'intervenant doit avoir une connaissance accrue des processus impliqués dans l'acte de lire et de la dyslexie. Ce bagage de connaissances lui permettra, d'une part, de donner des rétroactions ciblées qui reflètent avec exactitude la performance de l'apprenant et, d'autre part, de structurer les activités selon le potentiel réel de l'apprenant sans le placer devant des échecs prématûrement.

Finalement, les états émotionnels et physiologiques offrent une source complémentaire sur laquelle l'individu s'appuie pour évaluer son sentiment d'autoefficacité. Cette quatrième source module principalement le sentiment d'autoefficacité dans le processus que l'individu fait intérieurement pour évaluer son efficacité à accomplir une tâche. L'individu tiendra compte des réactions émotionnelles perçues lors de tâches similaires précédentes pour faire une évaluation positive ou négative de son efficacité dans la tâche actuelle. Par exemple, prenons le cas d'un élève dyslexique pour qui l'acte de lire à voix haute devant autrui suscite un malaise. Ce malaise peut être d'ordre physiologique comme la sensation de rougeurs au visage ou le cœur qui s'accélère. Il peut aussi être d'ordre émotionnel comme un sentiment de timidité et de honte avant, pendant ou après l'activité. Ces informations internes déplaisantes sont graduellement associées à la tâche et pourront être interprétées comme un signe d'inaptitude par l'apprenant lors des évaluations futures de sa compétence.

En admettant la relation entre le sentiment d'autoefficacité en lecture chez les élèves dyslexiques, le développement de ladite compétence et le pouvoir des sources d'efficacité sur le sentiment d'autoefficacité, nous comprenons mieux l'importance pour tous les intervenants, et en particulier pour l'orthopédagogue, d'intervenir sur les sources

d'efficacité pour favoriser la réussite de ces élèves. Nous avons cherché à identifier des outils d'interventions qui misent sur le développement d'un meilleur sentiment d'autoefficacité en lecture chez les élèves dyslexiques. Nous rendons compte de cette recension dans la section suivante.

### **1.6 Outils d'intervention orthopédagogiques**

Selon Burden (2008), la plupart des outils d'intervention visent avant tout le développement de compétences scolaires sans accorder une place importante au développement du sentiment d'autoefficacité. Notre recension nous mène à la même conclusion. En effet, les outils d'intervention passés en revue dans le cadre de cette recherche (Lemoine, Levy et Hutchinson, 1993; Lovett, Borden, DeLuca, Lacerenza, Benson et Brackstone, 1994; Lovett, Steinbach et Frijters, 2000; Morris et coll., 2010; Myre-Bisaillon, 2004, 2009; O'Shaughnessy et Swanson, 2000; Ouzoulias, Fischer et Brissiaud, 2000; Tressoldi, Lonciari et Vio, 2000) s'inscrivent tous dans la même perspective : remédier aux difficultés spécifiques des élèves dyslexiques, que ce soit dans une visée compensatoire, corrective ou mixte sans considérer le sentiment d'autoefficacité ou la motivation.

Certains des chercheurs ayant expérimenté les outils d'intervention dont il est question font mention d'un impact plus ou moins important selon le cas sur la motivation ou le sentiment d'autoefficacité en lecture (Lovett et coll., 1994, 2000; Morris et coll., 2010). Dans leur étude sur les programmes d'intervention RAVE-O et WIST, Morris et ses collaborateurs (2010) laissent par exemple entendre que les améliorations notées en identification des mots seraient en partie tributaires de l'effet motivant et stimulant des deux programmes. Malheureusement, ces outils, même s'ils tiennent compte des données

probantes de recherche et des modèles de lecture actuellement reconnus par la communauté scientifique, sont parfois difficiles à obtenir pour diverses raisons : restrictions et délais concernant la publication, matériel non édité, programmes anglophones, etc.

Outre les outils testés dans un cadre expérimental, on retrouve sur le marché différents produits vendus par des maisons d'édition commerciales. La plupart des produits proposés tiennent compte des connaissances issues de la recherche, mais on en trouve certains qui, comme Guichon (2007) l'indique, sont plutôt tournés vers l'optimisation graphique et ergonomique du produit au détriment des considérations didactiques et selon nous, orthopédagogiques. Certains de ces outils permettent de rééduquer les processus d'identification de mots, d'autres visent à développer les processus non spécifiques ou, autrement dit, les habiletés de haut niveau responsable de la compréhension en lecture. À notre connaissance toutefois, aucun des outils actuellement disponibles ne vise explicitement le développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques.

## 1.7 Pertinence orthopédagogique

En somme, jusqu'à aujourd'hui, les outils d'intervention orthopédagogique disponibles sur le marché mettent essentiellement l'accent sur le développement des habiletés en lecture, les dimensions motivationnelles étant reléguées au second plan ou étant développées de façon implicite par les réussites vécues lors des activités proposées.

Un outil permettant à l'orthopédagogue d'intervenir spécifiquement sur le sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques représenterait un intérêt certain pour l'avancement des connaissances au regard de l'intervention auprès de cette clientèle. En effet, comme le stipule le *référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et coll., 2015) l'orthopédagogue a la responsabilité d'accompagner l'apprenant

dans son processus de responsabilisation par rapport aux stratégies d'autorégulation qu'il emploie ainsi qu'à l'autodétermination dont il fait preuve. Un apprenant autodirigé sera investi dans son projet de formation et sera capable de s'autoréguler en fonction de ses propres objectifs. L'ensemble de ce processus est fortement modulé par le fait de croire ou non en sa capacité d'apprendre. Partant de ces prémisses, on peut comprendre le rôle important que l'orthopédagogue doit jouer dans le développement du sentiment d'autoéfficacité de ses élèves.

Par ailleurs, dans le référentiel des compétences en orthopédagogie, les auteurs mettent aussi en évidence qu'une intervention orthopédagogique qui se veut être ajustée aux besoins de l'élève ne peut faire abstraction des facteurs qui relèvent de l'individu lui-même, des facteurs concernant l'objet d'apprentissage et des facteurs qui relèvent de l'environnement sociofamilial ou éducatif. Parmi les facteurs qui relèvent de l'individu, les auteurs font mention de la dimension affective, cognitive et comportementale. Connaissant maintenant l'importance du sentiment d'autoéfficacité dans la réussite des élèves et sachant que les élèves dyslexiques sont particulièrement concernés, il devient difficile d'exclure le sentiment d'autoéfficacité en tant que facteur individuel important à prendre à compte dans toutes interventions orthopédagogiques visant le développement de la compétence à lire chez les élèves dyslexiques. Ces recommandations nous encouragent à poursuivre nos recherches sur le sentiment d'autoéfficacité et sur la manière de le construire chez les élèves dyslexiques en contexte orthopédagogique.

## 1.8 Conclusion de ce chapitre et question de recherche

Les difficultés des élèves en lecture dépassent bien souvent le cadre des activités proposées en français ; se répercutant même souvent au-delà des murs de l'école. Pour les

élèves dyslexiques, ces difficultés sont persistantes et sont le résultat de mécanismes cognitifs déficitaires qui entravent l'identification des mots avec précision et fluidité. L'identification des mots est l'une des principales habiletés de base en lecture ; c'est par l'automatisation de cette habileté que le lecteur a accès au sens du texte. L'omniprésence de la lecture combinée aux difficultés des élèves dyslexiques a donné lieu à de nombreuses réflexions sur les activités à mettre en place pour consolider l'identification des mots chez cette population d'élèves. À cet effet, la recherche montre que plusieurs outils d'intervention s'avèrent prometteurs. Toutefois, un petit nombre d'entre eux accordent une place importante au développement du sentiment d'autoefficacité, une variable motivationnelle qui s'avère un enjeu crucial dans tout apprentissage scolaire. Réunis, ces constats nous permettent d'aller dans le même sens que Burden (2007) : il importe de se pencher sur des manières de développer le sentiment d'autoefficacité chez les élèves dyslexiques par l'intermédiaire d'interventions adaptées. Nous nous posons donc la question de recherche suivante :

Comment l'orthopédagogue peut-il contribuer au développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques en lecture ?

## **CHAPITRE II**

### **RÉFÉRENTIEL**

Dans le précédent chapitre, nous avons placé la lecture dans son contexte scolaire et social afin de mettre en perspective l'impact de difficultés en lecture sur le développement d'un individu. Nous avons vu que les élèves dyslexiques étaient particulièrement concernés par cette situation et, qu'au-delà des défis scolaires inhérents à leur trouble d'apprentissage, la dyslexie posait un enjeu important au développement d'un sentiment d'autoefficacité positif en lecture. Au Québec, les orthopédagogues ont un rôle important à jouer dans le soutien auprès de cette clientèle. Cela étant, à l'heure actuelle, il n'existerait pas d'outil leur permettant d'aider les élèves dyslexiques à développer un sentiment d'autoefficacité plus positif. Nous croyons qu'un tel outil représenterait un avancement pour la pratique orthopédagogique et nous nous proposons d'y contribuer.

Dans ce chapitre, nous exposons les concepts théoriques en jeu dans notre problématique. Ces concepts serviront d'assises théoriques à l'élaboration de l'outil d'intervention, qui sera développé au cours de la présente étude. Nous mettons d'abord de l'avant les modèles théoriques qui ont contribué de façon significative, au fil des années, à une meilleure compréhension de l'apprentissage de la lecture et des difficultés qui y sont associées, notamment chez les lecteurs dyslexiques. Puis, nous décrirons un modèle d'apprentissage de la lecture qui inclut non seulement les processus de traitement des mots écrits, mais également les processus de compréhension qui, selon nous, ne peuvent être exclus de l'analyse que l'apprenant fait de sa compétence à lire. Nous définirons ensuite la dyslexie au regard de ce cadre de référence. Finalement, nous expliciterons le concept de sentiment d'autoefficacité dans le contexte scolaire de même que la prise en compte des

sources d'autoefficacité comme levier d'intervention orthopédagogique. Ce chapitre se termine nos objectifs spécifiques de recherche.

## 2.1 Les modèles théoriques de la lecture

Dans les écrits scientifiques, on distingue les modèles s'appuyant sur le lecteur adulte, aussi appelés modèles de lecture experte, des modèles développementaux, qui étudient les processus de traitement des mots écrits dans une perspective développementale. Dans cette section, nous étudierons ces deux types de modèles puisqu'ils ont été déterminants dans l'interprétation de la dyslexie et des difficultés qui y sont associées. Nous verrons ensuite le modèle de développement des processus en lecture (Laplante, 2011), qui rend compte d'un cadre de référence plus général de la compétence à lire en incluant notamment les processus de compréhension et les processus métacognitifs.

### 2.1.1 *Les modèles de lecture compétente*

Parmi les modèles de lecture compétente, on retrouve les modèles structuraux comme celui de Colheart (1978, 2001), aussi appelé modèle à deux voies en cascade, et les modèles connexionnistes comme celui de Harm et Seidenberg (cité dans Sprenger-Charolles et Colé, 2013). Nous nous attarderons plus longuement sur les modèles structuraux et notamment le modèle à double voie en cascade (Colheart, 2001) puisque sa contribution à la compréhension de la dyslexie a été majeure (Laplante, 1998).

La plupart des modèles à deux voies reposent sur le postulat que l'individu possède un lexique mental dans lequel les mots appris sont emmagasinés sous diverses formes : phonologique, orthographique, syntaxique et sémantique (Zagar cité dans Laplante, 1998).

Toujours selon ces modèles, l'identification des mots se ferait par l'intermédiaire de deux voies : la voie indirecte, parfois aussi appelée procédure par médiation phonologique, et la voie directe, parfois appelée procédure orthographique. Cette dernière permet une identification rapide du mot via ses particularités orthographiques qui sont stockées dans le lexique mental du lecteur. L'identification des mots via la voie indirecte requiert, pour sa part, une conversion graphophonologique plus lente qui permet de lire des mots réguliers et des mots nouveaux (Colheart, 2001).

**Limites des modèles de lecture compétente.** Les modèles de lecture compétente, comme celui de Colheart (2011), ont été élaborés dans le cadre d'études sur la dyslexie acquise (Laplante, 1998). On parle de dyslexie acquise lorsque les fonctions reliées à la lecture sont altérées à la suite d'un traumatisme cérébral. Selon Colheart (2001), le modèle à double voie en cascade permettrait d'expliquer l'existence de profils de dyslexie dissociés chez des sujets ayant subi un accident cérébral : l'une des procédures de traitement des mots écrits est atteinte alors que l'autre est préservée. Autrement dit, dans l'étude de la dyslexie acquise, le terme dyslexie phonologique désigne une atteinte de la procédure par médiation phonologique (voie indirecte) alors le terme dyslexie de surface indique un déficit de la procédure orthographique (voie directe).

L'existence de ces profils est toutefois remise en question en présence de dyslexie développementale. La dyslexie développementale, contrairement à la dyslexie acquise, ne résulte pas d'un accident cérébral. Aucune donnée significative de l'étude de Sprenger-Charolles et coll. (2000) ne supporte l'hypothèse que les profils de dyslexie sont causés par des déficits cognitifs distincts. Il en ressort que tous les dyslexiques souffriraient d'un déficit phonologique sévère et il n'apparaît pas possible d'expliquer complètement le profil

des dyslexiques de surface sur une base développementale, leurs habiletés phonologiques étant plus atteintes que des élèves plus jeunes du même niveau de lecture. Pour expliquer ces résultats, les auteurs s'appuient sur le postulat que la maîtrise de la procédure phonologique conditionne la mise en place de la procédure orthographique. Des études comme celle de Sprenger-Charolles et coll. (2000) remettent en question l'utilisation des modèles de lecture compétente comme cadre de référence dans l'interprétation de la dyslexie développementale. En effet, certains auteurs tendent à penser « qu'avoir acquis un système de lecture adulte et en perdre une composante à la suite de lésion cérébrale ne peut se comparer au fait de ne pas avoir développé complètement ce système » (Laplante, 1998, p.32).

Finalement, les modèles de lecture experte dans lesquelles les processus de traitement s'activent de façon indépendante en cours de lecture se différencient des modèles développementaux qui, pour leur part, rendent compte d'une dynamique développementale des processus impliqués dans l'identification des mots écrits. Pour ces raisons, nous considérons que les modèles développementaux, que nous décrirons dans la prochaine section, offrent des pistes d'analyse plus pertinentes quant à la prise en charge d'élèves dyslexiques dans le cadre scolaire.

### **2.1.2 *Les modèles développementaux***

Les modèles développementaux rendent compte de la dynamique de développement des processus ou, autrement dit, de l'importance de chaque processus de traitement des mots écrits dans le développement ou l'achèvement des autres processus (Laplante, 2011). On distingue deux types de modèles développementaux : les modèles

développementaux en stade tel que celui élaboré par Frith (cité dans Martinet et Rieben, 2010) et les modèles développementaux interactifs comme le modèle à double fondation élaboré par Seymour (1997, 2008).

**Les modèles développementaux en stade.** Nous détaillerons ici le modèle de Frith puisqu'il s'agit de l'un des modèles de référence lorsqu'il est question des modèles développementaux en stade. Le modèle de Frith, tel que décrit par Martinet et Rieben (2010), part du postulat que l'enfant doit passer par une série de stades successifs pour apprendre à lire: le stade logographique, alphabétique et orthographique. Dans le premier stade, le lecteur reconnaît la forme écrite du mot comme une image ; il n'y a aucun traitement graphique. Dans le deuxième stade, le lecteur convertit les graphèmes en phonèmes pour identifier les mots écrits. Finalement, le troisième stade donne accès directement à l'identification des mots par l'intermédiaire d'unités morphologiques ou orthographiques sans avoir recours à une conversion graphophonologique systématique. En somme, ce qui caractérise les modèles en stade, c'est le caractère linéaire et immuable des stades de développement des processus de traitement des mots écrits. C'est l'un des principaux aspects critiqués lorsqu'il est question de ce type de modèle (Ecalle et Magnan, 2002).

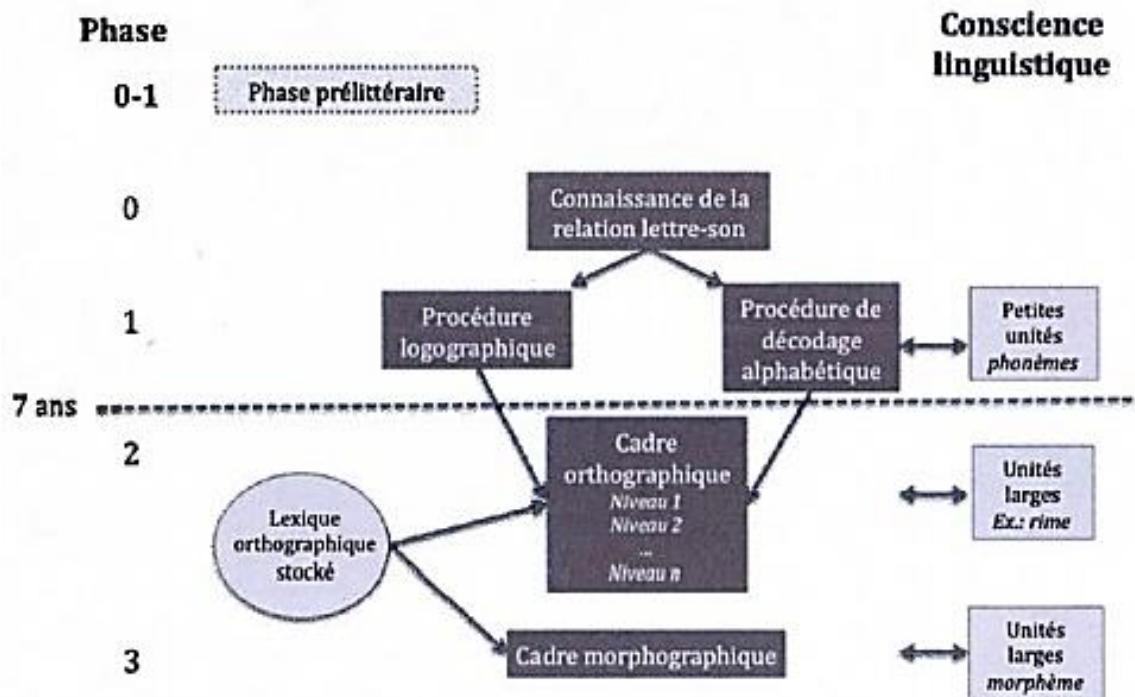
**Limites des modèles développementaux en stade.** Les modèles développementaux en stade tendent à être remplacés par des modèles d'acquisition de la lecture plus interactifs dans lesquels l'apprentissage n'est plus une succession d'étapes, mais une activation simultanée de plusieurs processus (Ecalle et Magnan, 2002). Aussi, on suggère maintenant, contrairement à ce qui est proposé dans les modèles en stade, que l'activation phonologique qui réfère à la capacité du lecteur à effectuer la conversion graphème-phonème ne serait

pas lente et stratégique, mais plutôt rapide et automatique. En effet, différentes théories font état de l'utilisation du code phonologique par le lecteur expert. Les théories plus radicales soutiennent l'hypothèse selon laquelle le lecteur expert n'utilise que le code phonologique pour identifier les mots alors que des théories plus modérées sous-tendent que la lecture experte repose sur une utilisation simultanée de plusieurs traitements dont fait partie le code phonologique, et ce, même à l'âge adulte. Ces théories remettent fortement en question les modèles développementaux en stade dans lesquels on suppose que les processus de traitement associés aux premiers stades de développement, comme le traitement alphabétique, sont mis de côté au profit de mécanismes plus efficaces au fil du développement (Ecalle et Magnan, 2002 ; Laplante, 1998).

**Les modèles développementaux interactifs.** Parmi les modèles développementaux, les différentes versions du modèle de Seymour (1997, 2008) sont celles qui sont le plus souvent citées dans la littérature. Dans sa plus récente version (2008), présentée dans la figure 1, Seymour propose un modèle à double fondation dans lequel, contrairement aux modèles à étapes successives, il « laisse place à la coexistence temporaire de certaines phases pendant le développement » (Côté, 2012, p.41).

Figure 1

*Le modèle développemental à double fondation de l'apprentissage de la lecture-écriture  
(Seymour, 2008 ; traduit par Boutin, 2012)*



Durant les quatre phases de développement établies par Seymour s'installent chez le lecteur-scripteur des processus lui permettant d'identifier et de produire les mots écrits. Au cours de la phase prélittéraire, l'enfant n'est pas encore entré, à proprement dit, dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais il prend progressivement conscience des unités orales de sa langue et parvient à les manipuler, c'est ce que Seymour définit comme la conscience linguistique. Ensuite, durant la phase 0, l'enfant apprend, de façon explicite, les correspondances graphème-phonème de sa langue ; connaissance sur laquelle les deux processus de fondation s'établiront pendant la phase 1 de littératie de fondation (Boutin, 2012). Le premier processus de fondation, qualifié de logographique, identifie et stocke

des segments de mots. Le deuxième processus de fondation est qualifié d’alphabétique ; plus analytique, il permet une conversion graphophonologique. Dans un contexte d’apprentissage typique, vers l’âge de 7 ans, le développement des processus de fondation devrait être terminé. Parallèlement, durant ces premières phases, le lexique orthographique de même que la conscience phonologique et morphologique du lecteur se parfond progressivement et permettent l’élaboration des cadres orthographique et morphologique au cours des phases 2 et 3. C’est au sein de ces deux structures que le lecteur emmagasine les connaissances qui lui permettent de lire des mots de plus en plus complexes et de traiter des unités linguistiques plus larges sans passer par un décodage séquentiel.

***Limites et apports du modèle à double fondation d’apprentissage de la lecture-écriture de Seymour.*** L’un des apports du modèle de Seymour à l’avancement des connaissances concernant l’acquisition des processus de traitement des mots écrits est le caractère interactif qu’il impute à chacun des traitements. Les processus de fondation servent d’assises au développement du cadre orthographique, mais demeurent des procédures disponibles pour le lecteur compétent. Dans l’actualisation de son modèle, Seymour (1997) ajoute le concept de cadre morphographique, qui permettrait le traitement des mots contenant des affixes. À notre connaissance, c’est le seul modèle qui offre un cadre d’analyse pour ce type de mots. Considérant l’occurrence de ceux-ci dans la langue française, c’est un avantage non négligeable sur le plan conceptuel (Myre-Bisaillon, 2004).

Un second apport du modèle de Seymour est de permettre une analyse individuelle des structures cognitives impliquées dans le développement des processus de traitement des mots écrits (Laplante, 1998), contrairement aux modèles en stade où l’évolution est similaire pour tous les enfants et que les troubles de la lecture réfèrent à une incapacité à

développer le stade suivant. Cela représente un gain important pour les cliniciens dans la prise en charge et l'évaluation de la dyslexie développementale. D'abord, le cadre de référence offert par le modèle de Seymour permet de tenir compte des variables individuelles et des approches pédagogiques privilégiées pour l'enseignement de la lecture dans les premières années de scolarisation. Ensuite, sur le plan clinique, l'analyse individuelle des structures cognitives permet une plus grande flexibilité dans l'évaluation de l'efficience des processus de traitement des mots écrits, ce qui, à l'évidence, induit la mise en place d'un plan de rééducation plus individualisé (Laplante, 1998).

En somme, le modèle de Seymour offre un cadre de référence très précis pour l'analyse des processus de traitement des mots écrits, et ce, tant pour ce qui est de l'apprentissage de la lecture chez les normolecteurs que pour l'étude de la dyslexie. Selon une approche cognitive de l'apprentissage de la lecture, les processus de traitement des mots écrits, qualifiés de processus spécifiques en raison de leur caractère exclusif à l'acte de lire, sont interreliés à d'autres processus cognitifs : les processus non spécifiques, essentiellement reliés aux processus de compréhension, et les processus métacognitifs (Laplante, 2011).

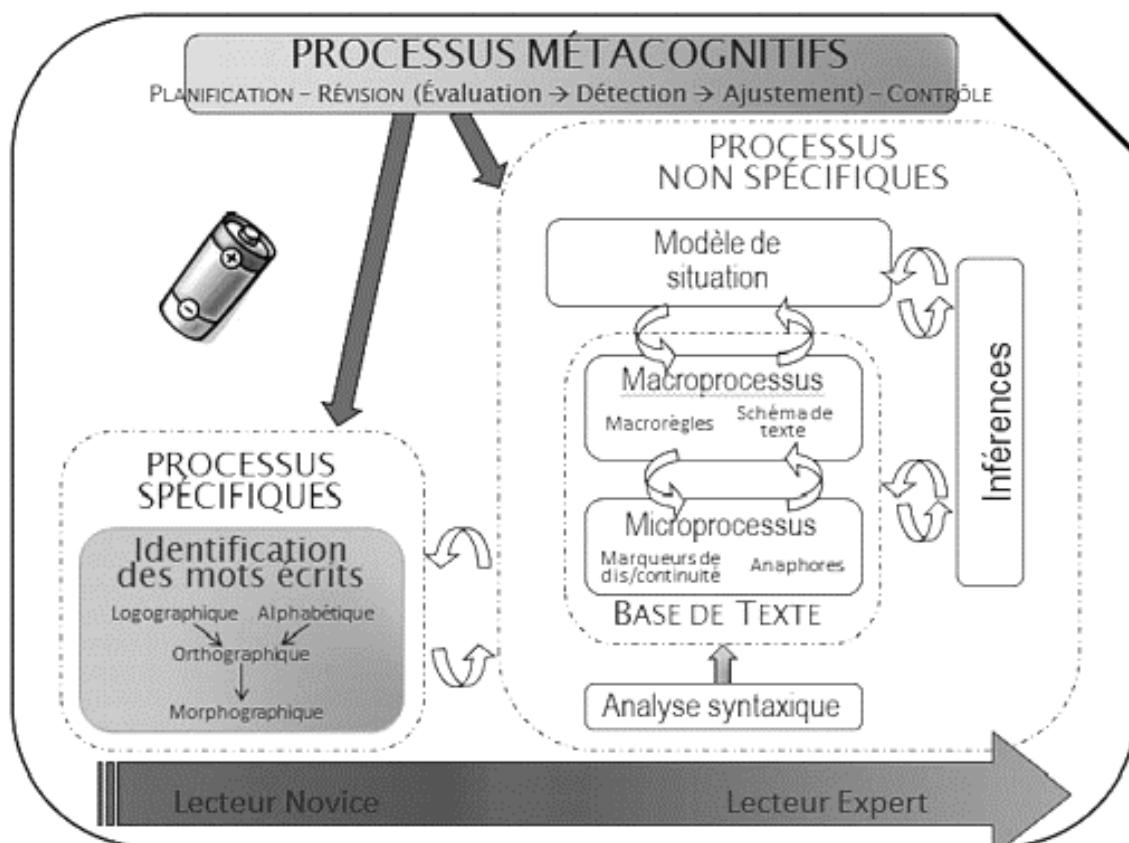
Dans la section suivante, nous présenterons le modèle de Laplante (2011) qui intègre les préceptes de Seymour pour que ce qui est des processus spécifiques, mais qui offre une perspective plus holistique de la compétence à lire. Cette perspective est davantage en adéquation avec l'acte de lire tel qu'il est entendu dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et, donc, par extension, dans la présente étude.

### 2.1.3 *Le modèle de développement des processus en lecture*

Le modèle de développement des processus en lecture, présenté dans la figure 2, repose sur une approche cognitive de la lecture selon laquelle l'acte de lire se décline en trois classes de processus : les processus spécifiques, les processus non spécifiques et les processus métacognitifs (Laplante, 2011, p.155).

Figure 2

*Le modèle de développement des processus en lecture (Laplante, 2011, p.155)*



La première catégorie de processus est qualifiée de spécifique étant donné son caractère exclusif à la lecture et l'écriture. En effet, le lecteur-scripteur ne met en œuvre ces processus que lors des activités de lecture et d'écriture. Dans l'approche cognitive, ces processus tiennent lieu de bases au développement des compétences à lire et écrire.

Communément, dans le milieu scolaire, on réfère aux processus d'identification (décodage) et de production (encodage) des mots. Comme notre travail porte sur la lecture, nous aborderons les processus spécifiques essentiellement sous l'angle de l'identification des mots. Dans le modèle de Laplante (2011), les processus spécifiques renvoient aux traitements des mots écrits comme entendu dans le modèle de Seymour (2008). Les traitements logographique, alphabétique, orthographique et morphographique ayant été décrits ci-haut, nous traiterons ici des processus spécifiques dans une perspective plus globale.

Selon le modèle de développement des processus en lecture (Laplante, 2011), les processus spécifiques sont à la base de l'apprentissage de la lecture pour le lecteur novice. C'est par une automatisation progressive des processus de traitement des mots écrits que le lecteur novice parvient à libérer une certaine partie de ses ressources cognitives pour accorder une plus grande attention aux processus de compréhension. Ainsi, au stade de lecteur expert, les processus d'identification des mots s'avèrent suffisamment automatisés de sorte que le lecteur « peut alors présenter un niveau de compréhension similaire à celui de sa compréhension orale » (Laplante, 2011, p.151). D'ailleurs, la batterie représentée dans le modèle rappelle que l'énergie cognitive de l'apprenant est présente en quantité limitée. Cela fait partie des facteurs individuels propres à chaque apprenant. C'est ce concept d'énergie cognitive limitée qui explique que les difficultés à identifier les mots rendent difficile le déploiement des processus de compréhension. Une identification des mots lente et laborieuse, parce que les processus ne parviennent pas au stade d'automatisation, requiert des ressources cognitives importantes qui sont alors indisponibles pour gérer les processus reliés à la compréhension des textes.

Pour bien comprendre les processus de compréhension d'un discours écrit, il faut savoir qu'il existe trois niveaux de représentation du texte. Ces niveaux ont d'abord été proposés par van Dijk et Kintsch en 1983 et repris par Laplante (2011) dans l'élaboration de son modèle. Le premier niveau, la surface de texte, rend compte d'une compréhension au niveau lexical. Le deuxième niveau, la base de texte, réfère aux liens que le lecteur fait entre les mots de manière à former des unités de sens, aussi appelées propositions. C'est en formant ces unités de sens et en les liant ensuite entre elles que le lecteur parvient à comprendre la base du texte. Pour y arriver, le lecteur doit faire appel à des processus cognitifs qui relèvent entre autres de la microstructure, ce qui fait référence aux microprocessus dont font partie les capacités à comprendre les relations anaphoriques et les connecteurs textuels. On associe aussi les macroprocessus à ce niveau de représentation. Les macroprocessus permettent au lecteur de comprendre la macrostructure ou, plus communément, les idées principales d'un discours écrit. Le troisième niveau, le modèle de situation, fait référence au plus haut niveau de compréhension d'un texte. À ce niveau, le lecteur parvient à se faire une représentation personnelle du texte en effectuant, par exemple, des liens avec ses connaissances et ses expériences. En contexte scolaire, le modèle de situation se rattache aux compétences à interpréter, apprécier et réagir à un texte. Dans le modèle de Laplante (2011), les processus d'inférences sont placés en retrait pour illustrer qu'ils sont mobilisés par le lecteur autant pour construire sa compréhension de la base du texte que pour accéder au modèle de situation.

Les processus métacognitifs, présentés dans le haut du modèle de Laplante (2011), chapeautent les processus spécifiques et les non-spécifiques. Ces processus rendent possibles, entre autres, l'autorégulation et l'utilisation de stratégies efficaces, et ce, tant

pour identifier les mots que pour gérer la compréhension en cours de lecture (Rémond, 2009, cité dans Pomerleau et Parent, 2018).

Le modèle de Laplante apporte un éclairage intéressant à notre étude pour deux raisons. D'abord, il prend appui sur le modèle de Seymour et offre donc un cadre de référence précis et flexible dans l'évaluation et la prise en charge des élèves dyslexiques. Ensuite, comme il rend compte de l'interrelation entre les processus d'identification de mots et les processus de compréhension, il rend possible une analyse plus globale de la dyslexie et des difficultés qui y sont associées. En effet, nous sommes d'avis que la compréhension devrait avoir une place importante dans la prise en charge des élèves qui ont des difficultés persistantes à identifier les mots. Généralement, les processus de compréhension s'avèrent relativement bien préservés, du moins, au point de vue des structures cognitives. Ils représentent donc un levier intéressant dans la prise en charge des élèves dyslexiques et le développement d'un sentiment d'autoefficacité plus positif en lecture.

## 2.2 La dyslexie

Comme nous avons pu le voir, les modèles de lecture élaborés au fil des années ont contribué non seulement à une meilleure compréhension de l'apprentissage de la lecture chez le normolecteur, mais aussi à l'interprétation de la dyslexie développementale et des difficultés qui y sont associées. C'est notamment sur la base de ces modèles que des définitions de la dyslexie développementale ont été avancées par les chercheurs ayant étudié la question et par certaines institutions publiques à caractère scientifique. Comme le rappellent Lefebvre et Stanké (2016), il est difficile d'établir qui a l'autorité nécessaire pour définir la dyslexie. Quoiqu'il en soit, certains points font consensus dans les

définitions proposées permettant ainsi aux chercheurs et cliniciens de s'appuyer sur des indicateurs clairs et mesurables pour étudier, évaluer et intervenir auprès des lecteurs dyslexiques. Nous nous attarderons d'abord sur ces indicateurs, puis nous proposerons une définition qui, d'une part, est en adéquation avec ces indicateurs communs et, d'autre part, rejoint les fondements du modèle de développement des processus en lecture tel qu'énoncés par Laplante (2011). Ensuite, les implications scolaires et professionnelles de la dyslexie seront discutées. En terminant, nous aborderons l'intervention auprès des lecteurs dyslexiques dans une perspective psychopédagogique.

### **2.2.1 *Définition de la dyslexie***

D'abord, dans la plupart des définitions avancées, la communauté scientifique s'entend pour dire que « les individus présentant une dyslexie-dysorthographie développementale éprouvent des difficultés avec l'identification précise et fluide des mots et avec l'orthographe, et ce, en dépit d'un enseignement adéquat » (Lefebvre et Stanké, 2016, p.57). La conclusion tirée par Lefebvre et Stanké nous permet de relever trois indicateurs importants de la dyslexie : les difficultés spécifiques en lien avec l'identification des mots, les difficultés en orthographe et la qualité de l'enseignement dispensé. Notons que les auteurs parlent de dyslexie-dysorthographie puisque la dyslexie est souvent associée à un trouble ou, du moins, à des difficultés sévères en écriture (Lefebvre et Stanké, 2016 ; Lussier, Chevrier et Gascon, 2018). Bien que nous admptions la présence de difficultés en lien avec l'orthographe chez les dyslexiques, nous continuerons à utiliser le terme *dyslexie* puisque notre étude porte essentiellement sur les difficultés reliées à la lecture.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) et l'Association américaine de Psychiatrie (AAP) demeurent des institutions scientifiques reconnues lorsqu'il s'agit de définir les troubles d'apprentissage (Lefebvre et Stanké, 2016). Dans la 11<sup>e</sup> et plus récente version anglophone du manuel de *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* (OMS, 2019), en plus de retrouver les indicateurs mentionnés précédemment, on y fait mention de critères d'exclusion qui, en somme, nous indique que le trouble est spécifique et ne peut résulter d'une autre étiologie. Selon cette définition, les difficultés reliées à un trouble d'apprentissage de nature développementale ne peuvent être imputables « à une déficience intellectuelle, à une déficience sensorielle visuelle ou auditive, à un autre trouble neurologique ou moteur, à une indisponibilité de l'individu aux apprentissages, à un manque de compétence dans la langue d'enseignement ou à des facteurs environnementaux » [traduction libre] (OMS, 2019, 6A03.0). Un autre indicateur important dont fait mention la définition proposée par l'OMS est l'écart observable entre les capacités de l'individu et ce qui est attendu par rapport à son âge chronologique. Finalement, on retrouve la notion d'altération du fonctionnement scolaire ou professionnel comme indicateur d'un trouble développemental des apprentissages.

On retrouve sensiblement les mêmes indicateurs dans la dernière version du *manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-5) (AAP, 2015). Quatre critères diagnostiques sont mis de l'avant et fournissent des indicateurs clairs pour les chercheurs et cliniciens. Le premier critère renvoie à la nature des difficultés et à leur durabilité, c'est-à-dire à la persistance des difficultés au-delà de 6 mois en dépit d'un enseignement efficace et de la mise en place d'une aide supplémentaire intensive et spécifique. Le deuxième critère fait référence à la notion d'altération du fonctionnement scolaire et professionnel

dans le sens où l'individu ne parvient pas à atteindre les exigences attendues pour son âge chronologique. Le troisième critère définit que les difficultés apparaissent au début de l'apprentissage, mais admet qu'il est possible que les difficultés ne se manifestent de façon évidente que plus tard dans la scolarisation. Cette manifestation tardive des difficultés survient lorsque l'individu dyslexique parvient à employer des stratégies compensatoires pour atteindre les exigences scolaires dans les premières années. Le quatrième critère précise que les difficultés d'apprentissage ne sont pas mieux expliquées par une autre étiologie ni par des facteurs environnementaux. On y reconnaît que l'individu peut avoir une autre pathologie connue. Cependant, lors du diagnostic, la preuve doit être faite que cette autre pathologie ne peut expliquer en elle-même les difficultés observées (Launey, 2018).

Les définitions actuelles font aussi souvent mention du caractère neurologique de la dyslexie. En effet, la dyslexie serait due à un fonctionnement atypique du cerveau. Cette atypie se traduit par un dysfonctionnement des zones du cerveau qui interviennent lors de la lecture et plus spécifiquement lors de l'identification des mots écrits. Ce dysfonctionnement a été observé dans des études en neuro-imagerie qui ont permis de comparer les imageries cérébrales d'une personne dyslexique à celle d'un normolecteur lors d'une tâche de lecture (Habib, 2018). Outre les recherches en neuro-imagerie, l'étude de la déviance développementale constitue aussi un argument important en faveur d'un dysfonctionnement neurologique (Launey, 2018). Dans ce type d'études, les performances des élèves dyslexiques sont comparées aux résultats d'élèves de même âge de lecture. Si la trajectoire développementale de l'identification des mots dévie de celle d'un enfant de

même âge de lecture, cela sous-tend que les difficultés ne sont pas le résultat d'un simple retard.

Un autre aspect souvent avancé dans les définitions de la dyslexie est son aspect génétique. Dans la métanalyse de Stromswold (2001) qui passe en revue plus d'une centaine d'études sur les prédispositions génétiques du langage notamment dans des familles ayant des antécédents de dyslexie, on relève une importante corrélation génétique. L'éventualité qu'un enfant dont les parents ou certains membres de famille ont une dyslexie développe lui aussi une dyslexie est plus grande.

Malgré qu'on ait démontré le caractère génétique et neurologique de la dyslexie, la communauté scientifique n'exclut pas que la nature et la gravité des difficultés vécues par chaque individu soient aussi tributaires de facteurs individuels et environnementaux (Habib, 2018). Par exemple, l'âge, l'aide reçue à la maison et à l'école, l'investissement de l'individu dans sa rééducation, sa capacité à développer des stratégies compensatoires sont des variables individuelles qui peuvent constituer soit des facteurs de protection ou des facteurs de risque.

En définitive, au fil des années, plusieurs définitions de la dyslexie ont été avancées par les chercheurs et les institutions à caractère scientifique. Selon nous, une définition complète de la dyslexie ne peut toutefois passer outre l'incidence des difficultés à lire les mots avec précision et fluidité sur les habiletés de compréhension en lecture ; incidence qui est clairement établie dans le modèle de développement des processus en lecture élaboré par Laplante (2011). Dans le cadre de cette étude, nous retenons donc la définition de la dyslexie proposée par Lyon, Shaywitz et Shaywitz (2003) puisque d'une part elle met en relief une grande partie des indicateurs que nous avons recensés et donc largement

validée par la communauté scientifique, d'autre part, elle est en adéquation avec notre compréhension du modèle de Laplante (2011). Lyon, Shaywitz et Shaywitz (2003) définissent la dyslexie comme suit :

La dyslexie est un trouble spécifique des apprentissages qui a une origine neurologique. Elle se caractérise par des difficultés à reconnaître les mots avec précision et fluidité et par des difficultés de décodage et d'orthographe. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres habiletés cognitives et à la mise en place d'un enseignement efficace en classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure des difficultés à comprendre les textes et une expérience réduite de la lecture qui pourrait nuire au développement du vocabulaire et des connaissances générales [traduction libre] (Lyon, Shaywitz et Shaywitz, 2003, p.2).

Pour l'orthopédagogue, la prise en charge d'élèves dyslexiques implique de se positionner à l'égard des modèles de lecture et des définitions de la dyslexie de façon à avoir un cadre d'évaluation et d'intervention clair. Comme nous en avons fait la démonstration dans le précédent chapitre, l'orthopédagogue a aussi la responsabilité d'accompagner l'apprenant de sorte qu'il se responsabilise, s'autorégule et fasse preuve d'autodétermination. Dans la perspective d'opérationnaliser le concept de dyslexie pour rejoindre le rôle de l'orthopédagogue, nous devons le considérer plus largement. Il nous apparaissait donc important de documenter davantage l'incidence de la dyslexie et des difficultés qui y sont associées dans le quotidien scolaire des élèves.

### ***2.2.2 Incidence scolaire et professionnelle de la dyslexie***

La dyslexie est l'un des troubles d'apprentissage les mieux connus à ce jour ; notamment en raison de sa grande prévalence dans la population. En effet, dans les pays francophones, on compte entre 6 et 8 % de la population qui seraient dyslexiques

(Sprenger-Charolles et Colé, 2013). Bien que, sur les plans neurologique et physiologique, les personnes dyslexiques, indépendamment de la langue maternelle, se ressemblent (Dupuy-Maury, 2001), la prévalence de la dyslexie varierait tout de même selon l'opacité de la langue et la capacité de la société à reconnaître que les difficultés causées par la dyslexie s'inscrivent dans un trouble d'apprentissage (Lussier, Chevrier et Gascon, 2018). Une langue est dite opaque lorsqu'un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et inversement, lorsqu'un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes. Plus une langue est opaque, plus les individus dyslexiques peinent à apprendre à lire. En anglais, par exemple, où la langue est considérée très opaque, la prévalence est plus forte, pouvant aller jusqu'à 12% de la population. Dans les systèmes alphabétiques les plus transparents, comme l'italien, on compterait entre 3,6% et 8,5% de personnes dyslexiques (Sprenger-Charolles et Colé, 2013). Il n'existerait donc pas moins de dyslexiques italiens qu'anglais, mais les difficultés des Italiens se feraient plus discrètes puisque leur langue est plus transparente et, par le fait même, plus accessible au niveau des apprentissages fondamentaux. Selon ces statistiques, si l'on presuppose que la distribution des élèves dyslexiques se fait de façon naturelle sans égard aux points de service dans lesquels les ratios peuvent être plus élevés, il y aurait approximativement un lecteur dyslexique par classe de 20 élèves dans les écoles québécoises.

Ces élèves, qui vivent avec une dyslexie, font souvent face à une souffrance pédagogique allant bien au-delà des tâches de lecture et d'écriture. En effet, comme le mentionne Pouhet (2016), malgré une intelligence préservée, l'élève dyslexique ne sera pas en mesure d'automatiser les apprentissages fondamentaux au même titre que ses pairs, ce qui, éventuellement, lui nuira pour accéder aux apprentissages qui impliquent, sans en

être l'objet principal, de la lecture et de l'écriture. Autrement dit, lorsque le cout cognitif requis pour lire et écrire est trop élevé, il subsiste peu d'énergie cognitive pour que l'élève parvienne à se concentrer sur la tâche de fond. C'est pourquoi, lorsque des mesures ne sont pas mises en place pour compenser cette difficulté à automatiser les apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture, surviennent des difficultés dans les autres matières scolaires que le français.

L'apprentissage d'une autre langue écrite pose aussi un problème aux élèves dyslexiques. Comme ces derniers rencontrent des difficultés persistantes à s'approprier le code écrit, toutes autres langues alphabétiques seront, du même coup, difficiles à apprendre, mais à des niveaux différents. Comme nous en avons fait la démonstration, comme pour quiconque, un individu dyslexique aura plus de facilité à s'approprier, à l'écrit, une langue qui est transparente (Topouzkhianian et Bois-Parriaud, 2018).

En faisant état de l'ensemble des difficultés causées par la dyslexie, il est légitime de se questionner sur l'accessibilité des études postsecondaires pour cette clientèle. Il est vrai que plusieurs élèves dyslexiques renoncent à faire des études supérieures, car ils vivent des difficultés importantes en français. Ces difficultés auront des répercussions sur des activités incontournables des études postsecondaires telles que : « la prise de note de cours, la rédaction d'une réponse à un examen, la compréhension fine des questions d'examens ou encore la lecture de textes pour des travaux » (Colette et Schelstraete, 2016, p.177). Cependant, depuis quelques années, on voit un nombre croissant d'élèves dyslexiques qui s'engagent sur cette voie. De plus en plus, les cégeps et les universités modifient leur offre de services pour les élèves qui vivent avec un trouble d'apprentissage (Fédération des cégeps, 2010 ; Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010). On conçoit maintenant,

dans les milieux postsecondaires, que la limite neurologique fonctionnelle d'un trouble d'apprentissage comme la dyslexie entraîne un écart entre le rendement qu'un élève souffrant de ce trouble peut fournir en comparaison avec un élève qui n'en est pas atteint. Cet écart est pris en compte, ce qui permet aux élèves dyslexiques de recevoir des services et de bénéficier de certaines mesures d'adaptation (Fortier et Laflamme, 2019).

Le maintien et la continuité des interventions et des services offerts aux élèves dyslexiques, indépendamment du niveau scolaire auquel ils se trouvent, sont possibles, entre autres, grâce à la rédaction d'un plan d'intervention adapté. Ce document vise à planifier, de façon concertée, les actions qui seront mises en place pour favoriser la réussite de l'élève ou l'étudiant qui vit avec un trouble d'apprentissage. L'orientation de ce document est de miser sur les forces du principal intéressé et les ressources du milieu de manière à établir, dans une perspective systémique, un plan d'action adapté à ses besoins (MEQ, 2004).

La dyslexie est souvent « davantage investiguée en fonction de ses limites qu'en fonction des forces qui y sont associées » (Rousseau, 2016). Pourtant, sur le plan professionnel, on remarque que les dyslexiques sont des personnes créatives et que leur manière particulière de réfléchir leur permettent de se démarquer dans des domaines comme les arts, la musique, le sport ou l'entrepreneuriat. En effet, on remarque qu'ils sont plus enclins à trouver des solutions novatrices et à voir un problème dans son ensemble, ce qui est un atout considérable dans le domaine de l'entrepreneuriat, par exemple (Rousseau, 2016).

### ***2.2.3 La psychopédagogie dans l'intervention orthopédagogique***

Rappelons que le mandat de l'orthopédagogue implique la prise en compte dans son intervention de facteurs qui relèvent non seulement de l'objet d'apprentissage, mais aussi de l'individu lui-même et de son environnement (ADOQ, 2013). Cela dit, nous croyons qu'une intervention orthopédagogique efficace doit être en adéquation avec les principes de la psychopédagogie. La psychopédagogie est une discipline qui a vu le jour dans les années 1880 (Rousseau, 2016). Cette discipline se rapporte à l'utilisation des préceptes de la psychologie dans le domaine de l'éducation ; particulièrement en ce qui a trait à la résolution de problèmes en éducation et à la relation entre l'intervenant et l'apprenant (Rousseau, 2016). En définitive, nous croyons que l'intervention orthopédagogique ne peut se faire uniquement par la prise en compte des limites de l'individu au détriment de ses forces et des bénéfices d'une intervention axée sur des concepts psychopédagogiques comme le sentiment d'autoéfficacité.

## **2.3 Le sentiment d'autoéfficacité**

La théorie du sentiment d'autoéfficacité élaborée par Bandura (2007) est à la base de notre étude. Le choix de ce concept comme point d'ancrage central à une intervention orthopédagogique appuyée par des principes psychopédagogiques se justifie par la validité du concept qui a été « confirmée par la très grande quantité de recherches en provenance de domaines variés qui démontrent sa valeur prédictive du comportement » (Boyer, 2012, p.21). Dans ses travaux, Bandura s'intéresse à une variété d'activités humaines telles que l'enseignement, les sports ou encore la santé. Dans le cadre de cette étude, nous verrons le sentiment d'autoéfficacité à travers le prisme scolaire.

Dans un premier temps, nous définirons le concept de sentiment d'autoefficacité sur la base des travaux de Bandura (2007). Nous concentrerons ensuite nos efforts de synthèse sur les sources d'efficacité et comment elles influencent le développement du sentiment d'autoefficacité en contexte scolaire. Enfin, nous exposerons comment les intervenants peuvent créer un environnement d'apprentissage favorable au développement d'un tel sentiment chez leurs élèves, en nous intéressant de plus près au contexte orthopédagogique.

### ***2.3.1 La théorie du sentiment d'autoefficacité***

Le sentiment d'autoefficacité est l'un des concepts clés de la théorie sociocognitive de Bandura (2007). L'auteur définit le sentiment d'autoefficacité comme les croyances d'un individu en ses capacités à produire les effets souhaités grâce à ses actions dans une situation donnée. Sans en être l'unique déterminant, les croyances d'efficacité sont un facteur clé dans les réalisations et le bien-être de l'individu ; elles agissent non seulement sur le contrôle que celui-ci exerce sur une tâche donnée, mais aussi sur les comportements d'autorégulation, les processus cognitifs et la motivation qu'il déploie en cours de réalisation. Une personne qui croit en ses capacités investit plus d'efforts, persévère dans la tâche, fait preuve d'une motivation plus grande et aborde les obstacles de manière plus positive. Au contraire, une personne qui est persuadée que ses actions ne donneront pas les résultats escomptés ne s'engagera pas ou peu dans la tâche, et ce, en dépit de ses aptitudes réelles (Bandura, 2007). Elle fera preuve de peu de motivation, investira peu d'effort et risque d'abandonner plus facilement en présence d'obstacles.

Il est important de comprendre que le sentiment d'autoefficacité est subjectif, il est sujet à être interprété par l'individu et cette interprétation peut être influencée par des variables contextuelles, cognitives, émotionnelles et physiologiques. C'est pourquoi Bandura emploie le terme *perceived efficacy* (efficacité perçue en langue française). En définitive, le sentiment d'autoefficacité : « ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées. » (Bandura, 2007, p.63).

### **2.3.2 *Les sources du sentiment d'autoefficacité en contexte scolaire***

Dans la théorie de Bandura (2007), le sentiment d'autoefficacité se construit à partir de quatre sources d'efficacité : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. Autrement dit, ces sources peuvent influencer positivement ou négativement la perception que l'individu a de sa propre compétence. Nous verrons comment ces sources se déploient en contexte scolaire.

**Les expériences actives de maîtrise.** De façon générale, les expériences actives de maîtrise renvoient aux expériences de succès et d'échecs vécues par l'individu et seraient, selon Bandura (2007), la source qui pèse le plus lourd dans la balance du sentiment d'autoefficacité. C'est essentiellement sur la base de ses réussites et de ses échecs antérieurs que l'individu évaluera s'il a les compétences nécessaires pour mener à bien une tâche. De prime abord, les succès vécus augmentent le sentiment d'autoefficacité et les échecs le diminuent. Dans les faits, les croyances d'efficacité sont plus nuancées. Plusieurs

facteurs peuvent influer d'une part sur la performance elle-même ; d'autre part, sur le traitement cognitif que l'individu fait de cette même performance.

En effet, les fluctuations dans le niveau d'attention, l'état physique et émotionnel pendant la tâche, les changements dans les processus mentaux, les influences contextuelles et les demandes situationnelles sont autant de facteurs qui sont susceptibles de moduler la performance en elle-même. Parallèlement, le niveau d'efforts fournis, l'adéquation du matériel disponible, l'aide apportée et les obstacles situationnels sont également traités par l'individu pour évaluer la difficulté perçue de la tâche. La prise en compte de ces facteurs dans le traitement cognitif situe les causes de la performance plus ou moins loin de l'individu selon le cas et, donc, nuance la manière dont la personne s'attribue ses réussites et ses échecs (Bandura, 2007).

Concrètement, en contexte scolaire, les expériences actives de maîtrise font référence aux tâches d'apprentissage ou d'évaluation au cours desquelles l'apprenant a l'occasion de collecter des informations sur sa compétence dans une tâche donnée. Pour les élèves qui vivent des difficultés scolaires, il peut être difficile, comme nous en avons fait la démonstration dans le premier chapitre, d'avoir accès à des expériences de maîtrise qui influencent de façon positive et significative le sentiment d'autoéfficacité.

L'apprenant en difficulté, lorsqu'il perçoit la tâche comme étant menaçante pour son bien-être, investit moins d'efforts, évite la tâche ou reporte sa réalisation à un autre moment (Pelgrims et Cèbe, 2015). De façon consciente ou non, il évite les situations qui le placent à risque d'échec de manière à préserver son sentiment d'autoéfficacité. Ce comportement d'évitement est considéré par Bouffard (2018) comme un mécanisme de défense. Sur le plan théorique, considérant que les échecs peuvent être un facteur de

persuasion d'inefficacité significatif, ce raisonnement paraît fondé. Cependant, à long terme, ne faire que des tâches faciles n'a que peu d'effet sur le sentiment d'autoefficacité. En effet, les tâches faciles ne constituent pas des expériences actives de maîtrise significatives, car elles ne donnent que peu de nouvelles informations à l'apprenant sur ses aptitudes réelles. En définitive, pour éléver son sentiment d'autoefficacité, l'apprenant doit être confronté à des tâches qui représentent un défi réaliste, ni trop facile, ni trop difficile. Ces défis devraient permettre des progrès constants dont il peut s'attribuer le mérite (Bandura, 2018).

**Les expériences vicariantes.** Les expériences vicariantes constituent la deuxième source du sentiment d'autoefficacité. Pour Bandura (2007), les expériences vicariantes renvoient aux situations dans lesquelles l'individu évalue son efficacité en observant autrui. En contexte scolaire, les pratiques évaluatives basées sur l'attribution d'un résultat chiffré enjoignent rapidement, de façon explicite et normative, les apprenants à se comparer entre eux. Outre cela, le milieu scolaire est aussi propice à d'autres situations de comparaison sociale plus implicites, mais non moins influentes, notamment les situations de modelages instructifs.

Les modelages instructifs sont des situations où l'élève apprend, en observant un pair ou un modèle expert, des stratégies pour surmonter les difficultés reliées à une tâche. Autrement dit, c'est en observant les autres dans l'accomplissement d'une activité que l'apprenant est à même de récolter des informations sur la prévisibilité et la contrôlabilité de l'activité. Il en juge notamment par les résultats obtenus par le modèle. L'apprenant aura un meilleur sentiment d'autoefficacité dans une activité à laquelle il attribue un caractère prévisible et contrôlable ; une activité qu'il peut contrôler et dont il peut prévoir les résultats

obtenus grâce aux stratégies qu'il a apprises. Pour que les modelages instructifs influencent significativement le sentiment d'autoéfficacité, l'observateur doit pouvoir s'identifier au modèle et considérer ses aptitudes comme similaires aux siennes : « plus la similitude perçue est grande, plus probants sont les succès et les échecs des modèles (Bandura, 2007, p.136) ».

Lorsque l'apprenant n'a pas accès à des mesures objectives et absolues pour évaluer sa compétence, il se tourne vers l'observation d'autrui, consciemment ou non, pour juger de sa propre compétence. Dans un tel contexte, les expériences vicariantes peuvent devenir la principale source d'informations renseignant l'apprenant sur sa capacité à accomplir la tâche (Bandura, 2007). Ainsi, l'intervenant scolaire peut, par ses choix pédagogiques et ses pratiques évaluatives, atténuer la valeur imputée par l'apprenant à la comparaison sociale avec des pairs plus performants. Il peut, par exemple, encourager un élève en difficulté à mesurer sa compétence en termes de succès personnels de façon à réduire l'impact d'une comparaison sociale qui pourrait affecter négativement son sentiment d'autoéfficacité.

**La persuasion verbale.** Pour Bandura (2007), le sentiment d'autoéfficacité peut aussi être modifié par les rétroactions, les commentaires et les encouragements formulés par des individus significatifs. La persuasion verbale soutient le changement au sentiment d'autoéfficacité par le fait qu'elle confirme ou infirme les informations en provenance des autres sources. À elle seule, la persuasion verbale ne peut convaincre un individu de son efficacité dans une tâche donnée : elle doit être combinée à d'autres sources. Par ailleurs, l'impact de la persuasion verbale sur le sentiment d'autoéfficacité est pondéré par la confiance que l'individu porte à la personne qui émet la rétroaction. Ainsi, pour être

efficace, la persuasion verbale doit provenir d'une personne qui est jugée crédible et compétente dans le domaine.

En contexte scolaire, la persuasion verbale peut être fournie de façon explicite par le biais des évaluations et des rétroactions verbales ou écrites. Elle peut aussi provenir, de façon implicite, des attitudes des adultes à l'égard de l'élève. Certaines attitudes, comme un regard ou une attention plus soutenue lors de tâches spécifiques, peuvent envoyer à l'apprenant un message implicite quant à son niveau de compétence (Bouffard, 2018). Par exemple, un élève pourrait interpréter le soutien plus marqué de son enseignant lors de certaines tâches comme un signe qu'il n'est pas suffisamment compétent pour les accomplir de façon autonome, ce qui influencerait négativement l'évaluation qu'il fait de sa propre compétence.

Particulièrement pour les intervenants qui œuvrent auprès d'une clientèle en difficulté d'apprentissage, il faut savoir que la persuasion verbale ne peut se suppléer au développement des aptitudes : « Dire simplement aux personnes qu'elles sont bien plus capables qu'elles ne le croient ne changera pas nécessairement grand-chose » (Bandura, 2007, p.162). Pour être significative, la persuasion verbale, notamment la rétroaction, doit être réaliste, explicite, axée sur la performance plutôt que l'élève et rendre compte des progrès de l'apprenant tout comme de l'écart entre sa performance et le prochain objectif proximal à atteindre (Bandura, 2007, Bosc-Miné, 2014).

**Les états physiologiques et émotionnels.** La quatrième source du sentiment d'autoefficacité renvoie aux informations transmises par les états physiologiques et émotionnels. Les expériences de réussites et les échecs sont emmagasinés en mémoire avec les émotions qui y ont été associées. L'individu s'appuiera en partie sur ces indicateurs

émotionnels et physiologiques pour évaluer son niveau d'aisance et de compétence dans une tâche donnée. Par ailleurs, il faut savoir qu'indirectement, les états émotionnels et physiologiques vécus interfèrent avec le traitement cognitif que l'individu fait d'une expérience active de maîtrise, d'une rétroaction reçue ou d'un apprentissage par modelage. Il peut donc y avoir un biais dans la manière dont l'individu interprète, organise et garde en mémoire les évènements vécus (Bandura, 2007).

Pour l'intervenant scolaire, il est possible d'agir sur les états physiologiques et émotionnels pour développer le sentiment d'autoéfficacité notamment en portant attention aux situations qui entraînent du stress et des émotions négatives chez l'élève (Bouffard, 2018). Cela peut se faire, par exemple, en légitimant que l'apprentissage soit synonyme d'erreurs et non d'incompétence, en réduisant la pression liée aux contraintes de temps ou en amenant l'élève à faire des prises de conscience quant aux comportements qu'il adopte devant une difficulté (Bouffard, 2018).

### ***2.3.3 Les conditions favorables au développement du sentiment d'autoéfficacité***

Comme nous en avons fait l'exposé, l'école agit comme cadre principal au développement du sentiment d'autoéfficacité dans la sphère scolaire par les nombreuses occasions qu'elle offre aux enfants de construire leurs croyances d'efficacité. L'intervenant scolaire, qu'il soit enseignant ou orthopédagogue, peut contribuer à rendre ce cadre favorable en adaptant ses pratiques pédagogiques et évaluatives. En cohérence avec notre question de recherche, nous avons relevé les pratiques qui, selon nous, s'appliquaient le mieux au contexte orthopédagogique.

**Les objectifs d'apprentissage.** D'abord, la façon dont les objectifs d'apprentissage sont structurés apparaît un facteur déterminant dans le développement du sentiment d'autoefficacité cognitive des élèves. En effet, pour maintenir la motivation de l'apprenant et lui faire vivre des réussites significatives, l'un des meilleurs moyens semble être de combiner un objectif à long terme, qui donne une ligne directrice à l'apprentissage, avec une série de sous-objectifs facilement atteignables (Lecompte, 2004). Dans une étude conduite par Bandura et Schunk (1981) des enfants qui bénéficiaient d'un programme d'apprentissage centré sur des objectifs proximaux ont progressé plus rapidement et ont développé un sentiment d'autoefficacité plus grand que ceux qui suivaient un programme basé sur des objectifs distaux ou inexistants. Les objectifs à court terme renseignent rapidement l'apprenant sur ses capacités ; renseignements qu'il peut utiliser pour s'ajuster dans les activités subséquentes. Cette façon de structurer les apprentissages permet aussi de se focaliser sur les progrès plutôt que sur un résultat lointain (Bandura, 2007)

Dans la poursuite de ses travaux, Schunk (2003) publie un article dans lequel il fait une synthèse des travaux sur l'influence du modelage, des objectifs d'apprentissage et de l'autoévaluation sur le sentiment d'autoefficacité en lecture et en écriture. Pour ce qui est des objectifs d'apprentissage, l'auteur s'attarde précisément à défendre l'importance de fournir aux apprenants des objectifs proximaux, qui sont atteignables rapidement, et des objectifs de performance spécifique qui suscitent plus de réactions d'autoévaluation que des objectifs généraux comme « faites de votre mieux » (Locke et Latham, 1990, p. 163 ; cité dans Schunk, 2003).

**L'intérêt intrinsèque.** On pourrait penser qu'il est difficile pour l'orthopédagogue de cultiver un intérêt intrinsèque pour l'apprentissage dans la mesure où, comme le démontre

Masson (2011) dans sa thèse, les élèves manifestent souvent un intérêt dans les tâches pour lesquelles ils s'estiment performants et compétents. Or, il apparaît que la motivation intrinsèque pour une activité est déterminée non seulement par le niveau de performance, mais aussi par le sentiment d'autosatisfaction qui en découle (Bandura, 2007 ; Lecompte, 2004). Ainsi, l'orthopédagogue peut agir, par ses attitudes et ses rétroactions, sur les réactions émotionnelles de l'apprenant vis-à-vis de ses performances. Elle peut aussi valoriser les progrès de manière à créer un sentiment d'accomplissement et de récompenses personnels.

**La rétroaction.** Le contexte orthopédagogique laisse une grande place à la rétroaction puisqu'il s'agit souvent d'interventions individuelles ou en petits groupes. Cette rétroaction, lorsqu'elle est faite adéquatement, peut agir comme un levier d'action important pour l'orthopédagogue qui veut développer le sentiment d'autoéfficacité de ses élèves. Dans les travaux de Bandura (2007), pour offrir une rétroaction efficace dans l'optique d'élever le sentiment d'autoéfficacité, l'intervenant doit axer sa rétroaction sur la qualité du travail, et non sur la quantité. Il doit aussi, dans certains cas, ne pas accorder une trop grande importance à la quantité d'efforts fournis, car les attributions d'efforts ne tendent pas à augmenter le sentiment d'autoéfficacité, c'est ce que Schunk (1983) a démontré dans une étude menée auprès d'élèves de troisième année. Au cours de l'expérimentation, les élèves recevaient une rétroaction attributionnelle centrée soit sur l'effort soit sur leur capacité personnelle. Une réussite réalisée à la suite d'un effort laborieux enverrait plutôt à l'apprenant un message d'inefficacité. Les rétroactions centrées sur la capacité seraient plus à même d'augmenter le sentiment d'autoéfficacité.

**L'efficacité scolaire collective.** L'efficacité scolaire collective peut être définie comme la croyance des enseignants et des autres acteurs scolaires en leur capacité collective à mener à bien des actions pour atteindre un but. Bandura (2007) soutient que cette croyance est déterminante dans le développement du sentiment d'efficacité cognitive des élèves. Dans cette lignée, les caractéristiques des écoles efficaces ont été longuement étudiées. Nous considérons que certaines caractéristiques des écoles efficaces, recensées par Bandura, peuvent être transférables au contexte orthopédagogique : fixer des standards élevés, avoir la conviction que les élèves peuvent réussir, offrir une intervention axée vers la maîtrise et faire preuve de résilience en évitant, par exemple, d'expliquer les résultats scolaires faibles par des causes inéluctables comme l'environnement familial ou des capacités limitées.

## 2.4 Conclusion du chapitre et objectif de recherche

Dans le cadre de ce projet, nous sommes guidée par deux objectifs. Le premier est de concevoir un outil d'intervention orthopédagogique visant le développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Le deuxième consiste à décrire et analyser la démarche de développement de l'outil afin de proposer des pistes de réflexion pour les futures expériences de développement d'outils d'intervention orthopédagogique. Pour y parvenir, il était nécessaire de clarifier certains concepts à la base de la conception de l'outil, ce que nous avons fait en analysant d'abord les modèles d'apprentissage de la lecture. Cette analyse nous a permis de mettre en lumière les processus impliqués dans l'acte de lire pour mieux cerner les difficultés associées à la dyslexie. Sur ces bases, nous avons défini la dyslexie, puis avons tenté de comprendre les implications scolaires et professionnelles de ce trouble d'apprentissage. Finalement, nous avons clarifié le concept de sentiment d'autoefficacité.

Nos efforts d'analyse se sont concentrés sur les sources du sentiment d'autoefficacité et la manière dont elles se déploient en contexte scolaire afin de faire émerger les principaux leviers d'intervention pour les orthopédagogues. Cette clarification conceptuelle nous permet de proposer, dans le chapitre suivant, un cadre méthodologique visant à opérationnaliser ces concepts dans un outil d'intervention orthopédagogique.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les principaux éléments méthodologiques préconisés pour répondre à nos objectifs de recherche qui, rappelons-le, sont 1) de concevoir un outil d'intervention orthopédagogique visant le développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et 2) de décrire et analyser la démarche de développement de l'outil afin de proposer des pistes de réflexion pour les futures expériences de développement d'outils d'intervention orthopédagogique.

D'abord, nous décrivons brièvement la méthodologie de recherche préconisée, les choix qui la sous-tendent et le déroulement du devis de recherche. Ensuite, nous faisons la description des participants qui ont pris part à l'étude. Enfin, nous présentons les outils de collecte de données ainsi que la méthode d'analyse utilisés.

#### 3.1 La recherche-développement

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, les programmes d'intervention passés en revue dans le cadre de cette recherche (Lemoine, Levy et Hutchinson, 1993; Lovett, Borden, DeLuca, Lacerenza, Benson et Brackstone, 1994; Lovett, Steinbach et Frijters, 2000; Morris et coll., 2010; Myre-Bisaillon, 2009; O'Shaughnessy et Swanson, 2000; Ouzoulias, Fischer et Brissiaud, 2000; Tressoldi, Lonciari et Vio, 2000) tiennent certes compte des données probantes et des modèles de lecture actuellement reconnus par la communauté scientifique, mais nous constatons qu'il peut s'avérer difficile de se les procurer. Quant aux produits disponibles sur le marché actuellement, les efforts de conception sont parfois mis sur les aspects esthétiques et fonctionnels aux dépens des

aspects pédagogiques (Guichon, 2007). Par ailleurs, les sources du sentiment d'autoefficacité, qui ont une importance non négligeable dans le développement des compétences en lecture pour les élèves dyslexiques, sont peu prises en compte dans les programmes disponibles actuellement. L'orthopédagogique dispose donc de peu de ressources. La présente recherche vise à répondre, en partie, à ce manque en développant un outil d'intervention orthopédagogique. Dans cette optique, la recherche-développement nous apparaît comme l'approche méthodologique tout indiquée.

Selon Loiselle et Harvey (2007), la recherche-développement vise à développer des objets matériels, des méthodes ou des stratégies d'enseignement, mais aussi à rendre compte de l'expérience de développement en elle-même, c'est-à-dire tout ce qui entoure le processus de développement : les prises de décision, les réflexions et les changements apportés en cours de démarche. La recherche-développement engage le chercheur dans la recherche de solution à une problématique vécue sur le terrain. Ces éléments de solution seront « encapsulés dans un produit, une stratégie ou un modèle qui constituera l'objet développé » (Loiselle et Harvey, 2007, p.52).

Dans la recherche-développement, il est donc essentiel de tenir compte des besoins réels du milieu et de l'état général de la situation, telle que décrite dans les écrits scientifiques, pour développer un produit efficace et réaliste (Loiselle et Harvey, 2007). Le produit développé doit respecter certains critères. À ce sujet, Beaudry (2016), dans un collectif sur la recherche-action et la recherche-développement en éducation, fait ressortir que le chercheur doit mettre en relation la théorie et la pratique pour développer un produit « à la fois rigoureux et économique en termes de cout et de temps » (p.106). C'est ce que nous nous engageons à faire dans ce projet. Le produit que nous souhaitons développer,

qui s'inspire de la recherche fondamentale et des créations précédentes, est inédit. Il respecte certains critères, établis par Guichon (2007) : l'utilité, la validité scientifique, la facilité d'emploi, la faisabilité et la rentabilité. Ces critères ne prennent sens que lors de la mise en œuvre sur le terrain.

### ***3.1.1 Déroulement du devis de recherche***

Le devis de recherche qui s'impose est celui de la recherche-développement. Ce devis est particulièrement bien adapté lorsqu'il s'agit de prendre en compte les besoins réels d'un milieu et l'état général de la situation telle que décrite dans les écrits scientifiques pour développer un produit efficace et réaliste qui pourrait, sans être généralisable, être transférable à d'autres contextes.

Nous privilégions le devis de recherche de Loiselle et Harvey (2007), car la recherche développement qu'ils décrivent s'inscrit dans une posture interprétative. Dans ce type de posture, les actions du chercheur convergent vers l'expérience de développement, l'expérience des participants, les réflexions entourant la création et la mise à l'essai du produit, les perceptions, etc. La recherche ainsi pensée permet de mieux soutenir le développement du produit puisqu'elle tient compte de l'expérience et est axée vers l'amélioration du produit (Loiselle et Harvey, 2007).

### ***3.1.2 Les étapes générales de l'étude***

Loiselle et Harvey (2007) ont formalisé le déroulement d'une recherche-développement en 5 étapes. Ce sont ces étapes qui nous ont guidée tout au long de notre projet. Elles sont présentées brièvement dans le tableau 1 qui reprend les principaux

éléments du modèle de Loiselle et Harvey que nous avons adapté à notre étude. Nous décrivons ensuite comment chacune de ces étapes s'est opérationnalisée dans le cadre de notre étude.

Tableau 1

*Étapes générales de l'étude*

Étapes de l'étude		Description
1	Origine de la recherche	Faire état d'un problème à résoudre.
		Définir les objectifs de la recherche et son intérêt.
2	Référentiel	Recenser les écrits.
		Élaborer une idée de développement.
3	Méthodologie	Élaborer le cahier des charges.
		Définir la méthode et les outils de collecte et d'analyse.
		Prendre en compte les considérations éthiques.
4	Opérationnalisation	Concevoir le prototype 1
		Mener la phase d'amélioration du prototype 1
		Mener la phase d'amélioration du prototype 2
		Mener la phase d'amélioration du prototype 3
5	Résultats	Analyser les données de l'expérience de développement.
		Présenter et diffuser les résultats et le produit.

Lors de la première étape, *l'origine de la recherche*, nous avons fait état d'un problème à résoudre duquel découlent notre question de recherche de même que la pertinence scientifique et pratique. Cette étape s'apparente à la problématique d'une recherche fondamentale. Dans notre étude, l'origine de la recherche prend racine non seulement dans les écrits scientifiques, mais aussi dans notre expérience personnelle en tant qu'orthopédagogue. C'est en nous intéressant aux enjeux entourant la dyslexie que

nous avons constaté l'impact important de ce trouble d'apprentissage sur la motivation et, plus spécifiquement, sur le sentiment d'autoefficacité. Au fil de nos lectures, ces constatations ont pris sens dans notre pratique comme orthopédagogue et ont donné lieu d'abord à une réflexion personnelle, puis à un questionnement qui s'est concrétisé dans cet essai : comment l'orthopédagogue peut-il contribuer au développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques en lecture ? En nous attardant aux expériences de développement antérieures des maisons d'édition et celles issues de la recherche, nous n'avons pas trouvé de réponse à notre question, ce qui nous a menée à la première idée de développement.

Ensuite, nous avons établi les assises théoriques qui serviraient à planifier et concevoir le premier prototype. Dans le modèle de Loiselle et Harvey (2007), cette étape réfère à *l'élaboration du référentiel*. C'est en nous appuyant sur cette recension d'écrits que sommes parvenus à tenir compte des particularités du domaine d'apprentissage (la lecture) et des caractéristiques du public ciblé (les élèves dyslexiques). C'est aussi de cette façon que nous avons pu approfondir notre compréhension du sentiment d'autoefficacité pour parvenir à l'opérationnaliser dans un produit.

Durant la troisième étape, nous précisons *les aspects méthodologiques* : les méthodes, les outils de collecte de données et les considérations éthiques de la recherche. C'est aussi durant cette étape que nous élaborons le cahier des charges qui rend compte des paramètres que le prototype doit respecter (qui, quoi, quand, comment, dans quel contexte et dans quel but). Ces paramètres sont déterminés en grande partie selon les informations recueillies lors des deux étapes précédentes, mais sont aussi teintés de notre regard comme orthopédagogue œuvrant auprès d'élèves dyslexiques.

L'idée initiale de développement était de créer un outil d'intervention orthopédagogique pour développer le sentiment d'autoefficacité en lecture des élèves dyslexiques de 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Cette idée s'est concrétisée dans un premier prototype sous forme de jeu de table collaboratif dans lequel les élèves doivent s'entraider pour répondre à des questions et réfléchir à des mises en situation sur la dyslexie, la lecture et le sentiment d'autoefficacité. Brièvement, ce prototype initial comprend un plateau de jeu, des cartes, une fiche synthèse pour l'animation et des affiches pour le local de l'orthopédagogue. Deux cahiers d'animation y sont aussi inclus : un pour le primaire et un pour le secondaire. Chaque cahier inclut quatre sections : la présentation générale de l'outil, les origines scientifiques, la mise en œuvre et l'animation. Dans la section animation, des propositions de rétroactions et d'explications sont pensées pour l'orthopédagogue et sont vulgarisées selon le cycle auquel elle intervient. Les choix entourant sa conception et les modifications qui y ont été apportées sont discutés de façon plus exhaustive au chapitre 4.

La conception de ce premier prototype fait partie de l'étape d'*opérationnalisation* en référence au modèle de Loiselle et Harvey (2007). Cette étape est celle de la conception du produit, mais aussi de son amélioration dans une démarche itérative. Dans le cadre de notre étude, cette démarche se décline en trois boucles d'amélioration qui réfèrent aux évaluations qualitatives auxquelles ont été soumis les prototypes auprès d'orthopédagogues afin d'en valider la pertinence pratique et de faire correspondre le produit final à leurs besoins et à ceux de leurs élèves dyslexiques. Chacune des phases d'amélioration se déploie de la façon suivante : remise du prototype à une orthopédagogue, évaluation qualitative du matériel par celle-ci, collecte et analyse des données découlant de

cette évaluation et actualisation du prototype. Avant la première phase d'amélioration, les éléments théoriques et linguistiques du prototype ont été révisés par deux professeures de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Finalement, c'est lors de la cinquième étape que le chercheur *collige et analyse l'ensemble des données collectées* lors des étapes précédentes relativement à l'expérience des participants, les décisions prises, les changements effectués, etc. Cette analyse lui permet de tirer des conclusions quant à l'expérience de développement menée. En comparant les conclusions tirées avec le corpus d'informations recueillies lors de la recension des écrits, le chercheur est à même de contribuer à l'avancement des connaissances relativement à ce type d'expérience qui est, avec le développement d'un produit, l'une des finalités de la recherche-développement. La cinquième et dernière étape de recherche développement se clôt avec la diffusion des résultats lorsque le chercheur rend par écrit l'ensemble de sa démarche et les conclusions qu'il en tire. La diffusion des résultats suppose aussi, dans la plupart des cas, la commercialisation du produit ou, du moins, sa distribution. Pour notre part, la diffusion des résultats correspond à la publication de l'essai et à la distribution du produit dans les milieux scolaires.

### **3.2 Les participantes**

Les trois orthopédagogues participantes, qui ont contribué aux phases d'amélioration, ont été sélectionnées sur la base de leur expérience en orthodidactie auprès d'une clientèle dyslexique, de leur scolarité, de leur lieu de travail et de leur intérêt vis-à-vis du projet. La participation au projet se faisait sur une base volontaire. Dans le formulaire d'information et de consentement qui leur a été remis, les participantes ont accepté que

nous divulguions leur nom ainsi que l'établissement scolaire dans lequel elles travaillaient au moment de l'étude (Appendice A). Nous considérons donc important de remercier Marie-Hélène Leduc, Julie Couët et Nathalie Lehoux pour leur précieuse contribution.

Trois orthopédagogues étaient requises pour mener à bien la recherche. Nous tenions à recruter une orthopédagogue qui exerce au primaire et une autre qui exerce au secondaire. Dans le contexte orthopédagogique actuel, il est rare qu'une même orthopédagogue intervienne au primaire et au secondaire en même temps. C'est pour cette raison que nous avons jugé que deux orthopédagogues étaient nécessaires (participante 1 et 3) : la participante 1 validant le matériel du primaire et la participante 3 commentant le matériel destiné à la clientèle du secondaire. Nous avons décidé de recruter une troisième orthopédagogue (participante 2) pour bénéficier de l'expérience d'une praticienne ayant travaillé comme orthopédagogue tant au primaire qu'au secondaire. Cette dernière, en commentant les deux versions, a permis d'effectuer une deuxième boucle d'amélioration pour les deux versions.

### ***3.2.1 Caractéristiques et rôle des participantes***

Dans cette section, les caractéristiques sur la base desquelles les participantes ont été sélectionnées de même que le rôle de chacune d'entre elles dans l'étude sont détaillées. Les caractéristiques des trois participantes sont décrites sommairement dans le tableau 1.

**Orthopédagogue 1.** La première participante, Marie-Hélène Leduc, intervient comme orthopédagogue professionnelle à l'école primaire Tournesol du Centre de services scolaire de la Riveraine. Elle cumule 12 années d'expérience en orthopédagogie au primaire en plus de 5 années d'expérience comme titulaire d'une classe primaire. Ayant tout d'abord fait un

baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire, elle a ensuite suivi un programme de 2<sup>e</sup> cycle visant à obtenir un diplôme d'études supérieures spécialisées en adaptation scolaire.

La participante a d'abord pris connaissance de la version du prototype destinée aux élèves du primaire, puis elle a participé à un entretien en visioconférence. Cet entretien vise à recueillir ses commentaires sur le cahier d'animation du primaire, les règles, le matériel du jeu, l'adéquation du niveau de vulgarisation, etc.

**Orthopédagogue 2.** La deuxième participante, Julie Couët, intervient comme orthopédagogue professionnelle à l'école primaire Beauséjour de la Commission scolaire de la Riveraine. Elle cumule 6 années d'expérience en orthopédagogie au primaire et 4 années au secondaire, et ce, après l'obtention de son diplôme de 2<sup>e</sup> cycle à la maîtrise en orthopédagogie.

Par son expérience tant au primaire qu'au secondaire, cette deuxième orthopédagogue a été sélectionnée pour assurer une boucle d'amélioration supplémentaire au prototype du primaire, et pour comparer la version du primaire avec celle du secondaire en version initiale, afin d'apporter son expertise quant à l'adéquation du niveau de vulgarisation selon les niveaux scolaires visés.

**Orthopédagogue 3.** La troisième participante, Nathalie Lehoux, a obtenu un diplôme en enseignement en adaptation scolaire et sociale, puis elle a travaillé 10 ans à titre d'enseignante au primaire. Elle a ensuite travaillé comme orthopédagogue au primaire pendant 12 ans, puis à l'éducation aux adultes pendant 3 ans. Aujourd'hui, elle travaille comme orthopédagogue professionnelle à l'école secondaire La Découverte de la Commission scolaire de la Riveraine et cumule 5 années d'expérience auprès de cette

clientèle. En plus de son emploi au sein de la commission scolaire, elle pratique l'orthopédagogie au privé avec des jeunes de tout âge, et ce, depuis 2002.

Son mandat était sensiblement le même que celui de la participante 1, c'est-à-dire analyser et transmettre ses commentaires relativement au matériel. Pour sa part, elle a concentré ses efforts d'analyse sur le matériel destiné aux élèves dyslexiques du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Le tableau suivant fait la synthèse des caractéristiques des participantes.

Tableau 2  
*Caractéristiques des participantes*

	<b>Nom, prénom</b>	<b>Scolarité</b>	<b>Années d'expérience au primaire</b>	<b>Années d'expérience au secondaire</b>	<b>Lieu de travail</b>
1	Leduc, Marie- Hélène	DESS, 2 <sup>e</sup> cycle, adaptation scolaire	12	0	École primaire Tournesol, Centre de services scolaire de la Riveraine
2	Couët, Julie	Maitrise en orthopédagogie	6	4	École primaire Beauséjour, Centre de services scolaire de la Riveraine
3	Lehoux, Nathalie	Baccalauréat en adaptation scolaire	12	5	École secondaire La Découverte, Centre de services scolaire de la Riveraine

### ***3.2.2 Procédure et considérations éthiques***

Dans un premier temps, une lettre de présentation a été envoyée à la directrice adjointe des services éducatifs du Centre de services scolaire de la Riveraine pour solliciter son consentement quant à la participation de trois orthopédagogues au projet de recherche-développement (Appendice B). Dans un deuxième temps, un courriel a été envoyé aux

orthopédagogues professionnels de la Commission scolaire de la Riveraine avec, en pièce jointe, une invitation à participer au projet de recherche (Appendice C). Cette invitation comprenait une brève explication du projet, le niveau d'engagement requis et faisait mention des avantages et des inconvénients du projet. Trois orthopédagogues répondant aux critères de sélection ont manifesté leur intérêt pour participer à notre étude. Lors de l'annonce de leur sélection, une présentation détaillée du projet a été faite aux participantes.

Le consentement des participantes a été obtenu par un formulaire d'information et de consentement. Les informations relatives à l'étude de même que la nature de leur participation et les considérations éthiques y étant rattachées étaient présentées dans ce formulaire. Les consentements signés sont conservés dans nos dossiers de même que les informations recueillies lors des entretiens avec chacune d'entre elles. Dans le formulaire de consentement, leur accord a été obtenu pour divulguer leur nom et leur lieu de travail lors de la publication de l'essai.

Le présent projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Un certificat éthique portant le numéro CER-19-263-07.02 a été émis le 25 février 2020<sup>2</sup>.

### **3.3 Outils de collecte de données et méthode d'analyse**

Compte tenu du caractère itératif de la recherche-développement en raison des boucles d'amélioration, nous devions choisir des outils qui offrent une certaine flexibilité lors de la collecte de données. Nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés

---

<sup>2</sup> En raison des circonstances de la pandémie COVID-19, la mise à l'essai du prototype avec la clientèle visée n'a pas pu avoir lieu telle qu'inscrite dans le certificat éthique. Le changement n'a pas été soumis au Comité d'éthique de la recherche puisque qu'il s'agissait de retirer des étapes plutôt que de les modifier. Les actions restantes, celles qui ont réellement été menées dans la présente recherche, avaient été approuvés dans le certificat éthique CER-19-263-07.02.

(Appendice D), l’élaboration d’un cahier des charges en constante évolution et la tenue d’un journal de bord. C’est aussi dans cette perspective que nous avons préconisé une méthode d’analyse des données qui laisse place à l’émergence de catégories : l’analyse descriptive.

### ***3.3.1 L’entretien semi-dirigé***

Savoie-Zajc (2009) définit l’entretien semi-dirigé comme une interaction verbale souple. C’est ce qui nous apparaît comme la méthode de collecte de données la plus appropriée pour recueillir les impressions et les commentaires des orthopédagogues sur le produit créé. Les grilles d’entretiens semi-dirigés sont donc construites de manière à laisser une grande place aux impressions et aux commentaires spontanés des participantes en début d’entretien. Cette façon de faire nous semble justifiée dans la mesure où nous souhaitons tenir compte, en priorité, des besoins du milieu, sans biaiser les commentaires rapportés des orthopédagogues par notre propre conception et nos attentes à l’égard du produit créé. La grille se termine avec des questions ouvertes, mais tout de même plus précises, qui nous assuraient de couvrir en totalité les aspects que nous souhaitions aborder pour améliorer le produit.

L’ensemble des données recueillies lors des entretiens avec les orthopédagogues ont été soumises à une analyse descriptive. D’abord, les entretiens enregistrés ont été analysés pour faire émerger des catégories générales. Cette méthode d’analyse s’inspire du codage de données qui se décline en plusieurs étapes tel que décrit par Fortin et Gagnon (2016) : « l’organisation des données, la révision des données et l’immersion du chercheur, le

codage des données, l’élaboration de catégories et l’émergence de thème, la recherche de modèles de référence et l’interprétation des résultats et les conclusions » (p.359).

Pour notre part, les catégories qui ont émergé ont facilité l’actualisation des prototypes au fil des entretiens. Par ces catégories, nous pouvions voir les faiblesses et les forces du matériel créé, combiner les commentaires des participantes pour tirer des conclusions et améliorer le matériel. Aussi, nous pouvions bonifier les entretiens subséquents à partir des catégories ayant émergé des premiers entretiens. Pour le premier objectif de recherche, les catégories qui ont émergé de l’analyse sont la pertinence du matériel, la facilité d’emploi, la faisabilité de l’intervention en contexte orthopédagogique, la rentabilité du matériel, l’aspect visuel, l’aspect ludique, le niveau de vulgarisation, la révision linguistique et les suggestions de matériel à créer en complémentarité.

### **3.3.2 *Le cahier de charge***

Dans leur fascicule, *l’équipe méthodologique RD du RÉVERBÈRE* (Rousseau, Bergeron, Dumont, Voyer, Paquin, Rivest et Savich, 2019) propose une modélisation de la recherche-développement qui permet la transformation des connaissances issues de la recherche en produits vulgarisés, synthétisés et contextualisés. À l’image de leur modèle, le cahier des charges qu’elle propose est concret et simple d’utilisation. Pour cette raison et parce que leur vision de la recherche-développement rejoint la nôtre, nous nous sommes inspirée de ce modèle pour élaborer notre cahier des charges. Celui-ci a été complété en grande partie avant le développement du prototype pour déterminer le contrat que le matériel devra respecter (qui, quoi, quand, comment, dans quel contexte et dans quel but), puis a été ajusté tout au long du processus d’amélioration avec les orthopédagogues.

C'est grâce à une analyse descriptive du cahier des charges que nous sommes en mesure de faire ressortir les composantes fondamentales du contrat de notre matériel. En effet, c'est cette analyse qui nous permet de juger du niveau de finalisation de l'outil d'intervention au regard de notre premier objectif de recherche : concevoir un outil d'intervention orthopédagogique visant à développer le sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Par ailleurs, comme le cahier des charges a été bonifié au cours du processus d'amélioration, cette analyse nous permet aussi de rendre compte de l'expérience de développement et des changements apportés aux prototypes, ce qui apporte un éclairage pertinent à notre deuxième objectif de recherche.

### **3.3.3 *Le journal de bord***

Le journal de bord a été choisi, entre autres, comme outil de collecte de données pour ses qualités de triangulation ; qualités qui ont été démontrées par la très grande part de recherche qualitative qui en mentionne l'utilisation (Baribeau, 2005). Dans le cadre de notre étude, le journal de bord avait deux fonctions. D'abord, le journal a permis, tout au long de la phase de conception, de recueillir des données en complémentarité avec les entretiens semi-dirigés et la création du cahier des charges. Ensuite, le journal de bord avait la fonction de notes méthodologiques au sens entendu par Baribeau (2005) : les notes méthodologiques sont des notes qui concernent directement le déroulement de la recherche et qui permettent au chercheur d'argumenter ses choix et d'expliquer les corrections de trajectoires de son étude de manière à en rendre compte dans ses résultats de recherche. Concrètement, dans notre étude, le journal de bord comprend les idées de développement

et les décisions quant aux modifications à apporter au produit, et ce, de façon à retracer l'expérience de développement et l'étiologie des différents prototypes créés, ce qui rejoint notre deuxième objectif de recherche, qui est de décrire et analyser la démarche de développement de l'outil afin de proposer des pistes de réflexion.

Les données recueillies à partir du cahier des charges et des entretiens semi-dirigés ont été couplées avec celles du journal de bord pour retracer, dans le temps, les réflexions et les décisions prises.

## CHAPITRE IV

# OPÉRATIONNALISATION

Ce chapitre est divisé en deux parties. Dans la première, nous présentons le prototype initial et les idées à la base de sa conception. Nous y décrivons aussi plus en détail le contrat que le matériel doit respecter pour atteindre notre premier objectif de recherche : concevoir un outil d'intervention orthopédagogique visant le développement du sentiment d'autoéfficacité des élèves dyslexiques du 3e cycle du primaire et du 1er cycle du secondaire. Dans la deuxième partie, nous nous intéressons aux trois phases d'amélioration qui ont suivi de façon à retracer les changements apportés au produit. Le présent chapitre met donc en lumière l'ensemble de l'expérience de développement, ce qui rend compte de notre deuxième objectif de recherche.

### 4.1 Conception du prototype

Dans ce projet, nous sommes principalement guidée par l'objectif de concevoir un outil d'intervention orthopédagogique visant le développement du sentiment d'autoéfficacité des élèves dyslexiques en lecture. Pour y parvenir, nous devions trouver des pistes de solution concrète permettant à l'orthopédagogue d'élever le sentiment d'autoéfficacité des élèves dyslexiques. Nos recherches nous ont menée vers trois pistes de solution, que nous avons déclinées en trois buts, détaillés en premier lieu dans la section 4.1.1. En second lieu, nous présentons les paramètres que le produit doit respecter pour être en adéquation avec les caractéristiques et les besoins des utilisateurs cibles. En troisième lieu, nous détaillons les conditions d'utilisation du produit. Nous terminons cette section du chapitre en passant en revue le matériel créé, ainsi que le processus de conception

graphique qui en a fait un produit tangible. Les résultats présentés dans cette section sont tirés du cahier des charges tel qu'il a été élaboré au début du processus de développement. Ces résultats ont été recoupés avec les informations comprises dans le journal de bord de manière à retracer les changements et les réflexions en cours de conception.

#### **4.1.1 *Les buts du prototype***

C'est en nous intéressant aux sources d'efficacité et, plus spécifiquement, à la manière dont elles se manifestent dans le quotidien scolaire des élèves dyslexiques que nous sommes parvenue à préciser les objectifs spécifiques de notre outil d'intervention. Les sources d'efficacité qui ont retenu notre attention sont celles qui nous apparaissent faire le plus défaut aux élèves dyslexiques intégrés en classe ordinaire : les expériences actives de maîtrise et les expériences vicariantes. C'est sur ces deux sources que reposent essentiellement les buts de notre outil d'intervention. La persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels ont été pris en compte, mais au second degré puisqu'ils constituent des sources complémentaires qui permettent à l'individu de confirmer ou d'infirmer les informations en provenance des autres sources.

**Les expériences actives de maîtrise.** Nous savons que les réussites pour lesquelles l'apprenant s'attribue le mérite influencent positivement le sentiment d'autoefficacité et que les élèves dyslexiques auraient moins accès à ces expériences de réussite (Bandura, 2007). Partant de ces constats, nous nous sommes posé la question suivante : que peut faire l'orthopédagogue pour aider l'élève dyslexique à vivre plus de réussites significatives en lecture ?

Réalistement, il nous apparaît difficile, à court terme et dans un seul outil d'intervention, d'élever le sentiment d'autoéfficacité en augmentant le nombre de réussites.

Nous avons fait le choix d'intervenir plutôt sur les perceptions de l'apprenant au regard de ses réussites et de ses échecs, et ce, de manière à ce qu'il porte un jugement plus juste et plus positif de sa compétence en lecture.

Nous l'avons vu, la compétence à lire implique plusieurs processus (Laplante, 2016). Chez l'élève dyslexique, ce sont les processus spécifiques qui sont atteints alors que les processus non spécifiques sont généralement préservés au point de vue des structures cognitives. Il nous apparaît important que l'élève dyslexique puisse saisir cette nuance et reconnaître que, si son trouble lui nuit pour apprendre à décoder, il possède les aptitudes cognitives requises pour comprendre les textes.

Dans notre pratique, nous entendons souvent : « je ne suis bon à rien en lecture » ou « c'est facile, c'est l'ordinateur qui lit pour moi ». Nous supposons qu'une meilleure connaissance des processus de lecture permettrait à l'élève dyslexique de faire une évaluation plus positive de son habileté en lecture (*j'ai aussi des forces*) et de s'attribuer ses réussites lorsqu'il utilise des outils d'aide technologique (*l'ordinateur décode, mais c'est moi qui comprends*). Cette hypothèse est l'une des fondations de notre outil. Elle a donné lieu à notre premier but : amener l'élève à développer une meilleure compréhension des processus impliqués dans l'acte de lire. Ce but est à la base du volet du prototype sur la lecture, qui est présenté à la section 4.1.3.5.

**Les expériences vicariantes.** La comparaison avec autrui joue un rôle important dans l'évaluation que l'individu fait de sa compétence (Bandura, 2007). Nous avons vu que, pour l'élève dyslexique intégré en classe ordinaire, il y a un enjeu de comparaison sociale

important. En effet, les pairs auxquels il se compare n'ont pas, pour la plupart, de trouble d'apprentissage, mais ils constituent tout de même sa principale balise de comparaison. Cela soulève un questionnement : comment l'orthopédagogue peut-il limiter l'impact négatif de cette comparaison sociale avec des pairs sans trouble d'apprentissage ?

Nous savons que la comparaison sociale n'a de véritable valeur que lorsque l'individu s'identifie et se considère comme similaire à la personne avec laquelle il se compare. Partant de ce postulat, nous supposons qu'une meilleure connaissance de la dyslexie permettrait à l'élève de se distinguer des élèves sans trouble d'apprentissage au point de vue de la lecture et d'être moins enclin à s'y comparer, limitant ainsi l'impact défavorable de la comparaison sociale sur le sentiment d'autoefficacité. C'est sur la base de cette hypothèse que nous avons articulé le deuxième but de notre prototype : amener l'élève à développer une meilleure connaissance de soi et de son trouble d'apprentissage. Le volet du prototype sur la dyslexie dont il est question dans la section 4.1.3.5 s'appuie sur ce but.

**La persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.** La persuasion verbale de même que les états physiologiques et émotionnels sont deux sources d'efficacité complémentaires sur lesquelles l'individu s'appuie pour confirmer ou infirmer les informations en provenance des autres sources. Comme nous l'avons vu, l'élève dyslexique recevrait moins d'encouragements et de commentaires positifs en lecture (Bandura, 2007) que d'autres élèves. De plus, il associe souvent la lecture à des états physiologiques et émotionnels désagréables causés, par exemple, par de l'anxiété (Cohen, 1986 ; Mammarella, Ghisi, Bomba, Bottesi, Caviola, Broggi et Nacinovich, 2016). Considérant

l'impact de ces deux sources, nous nous questionnons sur les moyens à la disposition de l'orthopédagogue pour tirer le meilleur parti de ses interventions avec un élève dyslexique.

Puisque l'élève n'est pas en situation de performance, le prototype développé ne permet pas d'agir directement sur la persuasion verbale ou sur les états physiologiques et émotionnels. Toutefois, nous pensons que cet outil peut permettre à l'élève de mieux comprendre les signaux envoyés par son corps en contexte de lecture, de sorte qu'il identifie, avec l'aide de l'orthopédagogue, les situations qui les occasionnent. C'est cette idée qui a donné lieu à une première formulation du troisième but de notre prototype : amener l'élève à mieux comprendre ses émotions et ses sensations physiques en contexte de lecture. Toutefois, ce but s'est élargi en cours de développement pour englober un nombre plus grand de comportements que l'élève adopte et qui sont susceptibles d'influencer négativement son sentiment d'autoéfficacité. Le troisième but est alors devenu : amener l'élève à réfléchir aux comportements qu'il adopte et qui ont un impact sur son sentiment d'autoéfficacité. Pour atteindre ce but, nous avons développé un volet sur le sentiment d'autoéfficacité. Dans ce volet, pour chaque source d'efficacité, nous avons imaginé une situation concrète dans laquelle, consciemment ou non, les élèves agissent de telle sorte à influencer négativement leur sentiment d'autoéfficacité. Par exemple, une mise en situation vise à faire prendre conscience aux élèves des effets des commentaires reçus sur leur sentiment d'autoéfficacité. Ce volet est présenté dans la section 4.1.3.5.

En somme, les efforts d'analyse déployés pour mieux comprendre les sources d'efficacité nous ont permis de préciser les trois buts de notre outil d'intervention :

- Amener l'élève à développer une meilleure compréhension des processus impliqués dans l'acte de lire ;
- Amener l'élève à développer une meilleure connaissance de soi et de son trouble d'apprentissage ;
- Amener l'élève à réfléchir aux comportements qu'il adopte et qui ont un impact sur son sentiment d'autoefficacité.

#### **4.1.2 *Les utilisateurs cibles***

Notre prototype cible des élèves dyslexiques de la fin du primaire et du début du secondaire. Nous avons fait ce choix sur la base de critères qui sont exposés ici. Dans un premier temps, la dyslexie doit avoir été diagnostiquée chez l'élève. Or, selon les critères du DSM-V (AAP, 2005), ce serait possible lorsque les difficultés persistent au-delà de 6 mois, et ce, malgré un enseignement efficace et une aide supplémentaire, intensive et spécifique. En milieu scolaire, nous observons que l'identification de la dyslexie s'effectue rarement avant la 3<sup>e</sup> année du primaire puisqu'il est difficile, en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> année, de distinguer les difficultés qui relèvent de l'apprentissage typique de la lecture des difficultés relevant d'un trouble persistant. Notre outil se doit donc de cibler des élèves ayant atteint minimalement la 3<sup>e</sup> année du primaire.

De plus, nous devions déterminer l'âge à partir de duquel les élèves peuvent profiter pleinement d'une intervention sur le sentiment d'autoefficacité. Nous savons que les enfants deviennent en mesure d'évaluer avec justesse leur efficacité dans un domaine lorsqu'ils ont cumulé une certaine expérience et sont suffisamment âgés. Selon une étude de Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert et Dumas (1998), ce serait vers la fin du

primaire, lorsqu'ils ont acquis un certain niveau de développement cognitif, que les élèves faibles parviendraient à être précis dans la perception de leur compétence. Pour nous, ces résultats ont des implications claires quant à la clientèle à cibler pour la conception de notre outil d'intervention. Cela nous montre que les élèves en difficulté, qui plus est s'ils sont jeunes, ne possèderaient pas les ressources cognitives pour bénéficier de façon optimale d'une intervention sur le sentiment d'autoefficacité. C'est pour ces raisons que notre outil d'intervention s'adresse originellement à des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire<sup>3</sup>, puisqu'il nous a semblé irréaliste de s'adresser à tous les élèves du secondaire au départ du projet.

Les orthopédagogues font également partie des utilisateurs ciblés par notre outil puisque ce sont eux qui en feront usage dans le cadre de leurs interventions. Pour que le produit que nous nous engageons à créer contribue réellement au développement de pratiques plus efficaces au niveau du sentiment d'autoefficacité en contexte orthopédagogique, nous devons prendre en compte les besoins des orthopédagogues. C'est ce que nous détaillons, entre autres, dans les sections 4.1.3 et 4.1.4, en abordant les conditions d'utilisation et en décrivant le prototype choisi.

#### **4.1.3 *Les conditions d'utilisation***

En contexte scolaire, les orthopédagogues sont principalement appelés à travailler en sous-groupe de besoins. Les élèves ayant des besoins similaires sont regroupés de manière à rentabiliser les interventions orthopédagogiques. Si nous souhaitons que notre outil d'intervention soit en adéquation avec les besoins des utilisateurs cibles, nous devons

---

<sup>3</sup> À la lumière des suggestions faites par les orthopédagogues durant les phases de validation, la version finale de l'outil d'intervention s'adresse aussi aux élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire.

le concevoir de manière qu'il soit facilement utilisable dans un contexte d'intervention orthopédagogique en sous-groupe.

À l'heure actuelle, le modèle de réponse à l'intervention (RAI) est l'un des modèles d'offre de services les plus utilisées dans la prévention et la prise en charge des difficultés d'apprentissage en lecture et l'un des plus utilisés dans les écoles (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016). Ce modèle s'appuie sur la mise en œuvre de trois paliers d'intervention gradués : l'enseignement universel efficace pour tous les élèves et le dépistage des élèves à risque au palier 1 et l'intensification des interventions pour les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage aux paliers 2 et 3. Au Québec, les interventions intensives de paliers 2 et 3 sont généralement dispensées par l'orthopédagogue dans un local à l'extérieur de la classe (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016). Ce sont les modalités d'intervention qui distinguent ces deux paliers. Au palier 2, le ratio est de quatre à huit élèves par orthopédagogue; les séances durent généralement 30 à 40 minutes et sont dispensées de trois à cinq fois par semaine durant un minimum de huit semaines. Au palier 3, le ratio se situe entre un et trois élèves. Dans ce cas-ci, les séances d'intervention varient entre 45 et 60 minutes, de quatre à cinq fois par semaine et le nombre de semaines n'est pas défini ; il fluctue selon le degré de sévérité des difficultés.

Puisque ce modèle est répandu au sein des services d'orthopédagogie québécois, il nous apparaît important de tenir compte des modalités qu'il dicte pour déterminer les conditions d'utilisation de notre outil. Nous sommes consciente que ces modalités constituent des lignes directrices à géométrie variable selon les ressources disponibles et les besoins de chaque milieu : l'outil doit ainsi s'adapter à cette réalité. Par conséquent, il est important que l'outil permette une intervention ponctuelle pouvant être faite auprès

d'élèves présentant divers degrés de sévérité, et ce, dans le but que l'outil puisse servir tant les interventions de palier 2 que celles de palier 3.

Conformément aux modalités du modèle de RAI, notre outil est destiné à être utilisé lors des suivis en orthopédagogie à l'extérieur du local de classe. Nous avons choisi de limiter le nombre d'élèves concernés par l'intervention entre trois et cinq pour deux raisons. La première, nous voulons que l'outil soit utilisable avec les sous-groupes tant au palier 2 qu'au palier 3. La deuxième, nous souhaitons pouvoir bénéficier d'un nombre suffisant de participants de manière que les échanges entre les élèves soient riches. Pour notre prototype, nous prévoyons que l'intervention s'échelonne sur deux ou trois périodes. Notre intention est de créer un outil rentable en termes de temps qui permettrait à l'orthopédagogue, durant les premières périodes du bloc d'intervention, de rapidement amorcer avec les élèves une réflexion sur leur sentiment d'autoefficacité en lecture. Ces éléments de réflexion pourraient ensuite être utilisés comme levier par l'orthopédagogue lors des périodes d'intervention subséquentes, qu'elle soit de nature rééducative ou compensatoire, pour aider les élèves à construire un sentiment d'autoefficacité plus solide dans des contextes réels de lecture. Le nombre de minutes requises pour l'intervention n'a pu être déterminé qu'après la conception du matériel.

#### **4.1.4 *Le matériel***

Pour élaborer notre prototype, nous avons choisi de tenir compte des constats issus de la recherche en ce qui a trait aux approches orthopédagogiques efficaces, mais aussi des besoins des orthopédagogues en matière d'outil d'intervention. Nous voulions que l'approche pédagogique choisie permette à un petit groupe d'élèves dyslexiques de

partager leurs idées, leur vécu et leurs émotions en lien avec leur trouble d'apprentissage dans un climat d'ouverture. Nous souhaitions aussi que l'approche choisie suscite la motivation de manière à ce que les élèves s'impliquent au cours de l'intervention. Il s'avère que la pédagogie par le jeu répond aux critères que nous recherchions.

En effet, Sauvé, Renaud et Gauvin (2007) ont analysé 193 articles et rapports de recherche sur les jeux, les simulations et les jeux de simulation. Ils concluent qu'il existe un corpus de textes scientifiques suffisant démontrant l'impact positif du jeu sur les apprentissages. Dans le cas qui nous intéresse, nous retenons qu'un contexte dans lequel la pédagogie par le jeu est exploitée facilite les échanges et les discussions et suscite la motivation des apprenants. Les auteurs relèvent aussi un impact positif sur les habiletés de coopération, de communication et de relations humaines, la structuration et l'intégration des connaissances et les habiletés de résolution de problèmes. Par conséquent, nous avons choisi de développer notre prototype sous la forme d'un jeu.

Cela étant, nous devons aussi nous assurer que cette approche est en adéquation avec les besoins des orthopédagogues. Pelletier (2018) a mené une étude sur les différentes stratégies pédagogiques utilisées par les orthopédagogues au préscolaire et au primaire. Elle s'est intéressée de près à la pédagogie par le jeu et à ses enjeux en contexte orthopédagogique. Les résultats de son étude montrent que, de manière générale, les orthopédagogues accordent une importance non négligeable à la pédagogie par le jeu. Elle considère que cette approche pédagogique suscite l'intérêt des élèves et qu'elle a un impact positif sur les apprentissages. La pédagogie par le jeu arrive au 3<sup>e</sup> rang des approches les plus utilisées en orthopédagogie derrière la démonstration et l'exercice. Selon Pelletier (2018), les jeux de cartes et les jeux de table sont les outils les plus exploités lorsqu'il est

question de pédagogie par le jeu en orthopédagogie. Les résultats de cette étude font écho à ce que nous constatons dans notre pratique : les orthopédagogues utilisent de plus en plus cette approche dans leurs interventions. Cela nous a confortée dans notre décision de concevoir un jeu de table.

Afin d'en élaborer les premiers jalons, nous nous sommes basée sur les attributs essentiels d'un jeu identifiés par Sauvé, Renaud, Kaufman, Samson, Bluteau-Doré, Dumais, Bujold, Kaszap et IsaBelle (2005) : le caractère artificiel, le but du jeu, le caractère éducatif, les joueurs, le conflit et les règles.

**Le caractère artificiel.** Selon le rapport de Sauvé et coll. (2005), le caractère artificiel est une composante essentielle du jeu. C'est par sa dimension fictive, fantasiste et mystérieuse que le jeu suscite la curiosité du joueur. Pour y parvenir, nous avons imaginé une mise en situation, lue par l'orthopédagogue avant le début du jeu, qui plonge les joueurs dans un univers fictif. Dans cette mise en situation (figure 3), les joueurs apprennent qu'ils partent

Figure 3

*Mise en situation*

**Fiche Animation**

**MISE EN SITUATION**

C'est lundi matin. Votre enseignante annonce le départ en autobus. Votre destination : le bois de Dyslexia. Au programme : 20 kilomètres de sentiers, des chutes immenses, une passerelle haute de 63 mètres et un pique-nique pour le dîner. Avec vos amis, vous traînez de la patte à l'arrière du groupe. La randonnée, ça n'a jamais été votre truc ! Soudain, vous arrivez à une fourche. Vous devez choisir : droite ou gauche. Vous n'apercevez plus votre groupe. Vous avez pris trop de retard. Malheur ! Vous prenez à droite et accélérez le pas pour les rattraper. Rien. Vous auriez pourtant dû les rattraper depuis longtemps. Vous rebroussez chemin et prenez à gauche cette fois. Toujours rien ! Ça y est ! Vous êtes perdus. Maintenant seuls, la forêt vous semble effrayante et pas très accueillante. Vous devez absolument trouver un moyen de vous échapper avant que votre enseignante remarque votre absence et avise vos parents ou encore pire ... la police !

**IMPORTANT**

Ce jeu s'adresse à une clientèle bien spécifique. Il est important de lire le cahier d'animation avant de sélectionner les élèves qui feront partie de votre groupe d'intervention.

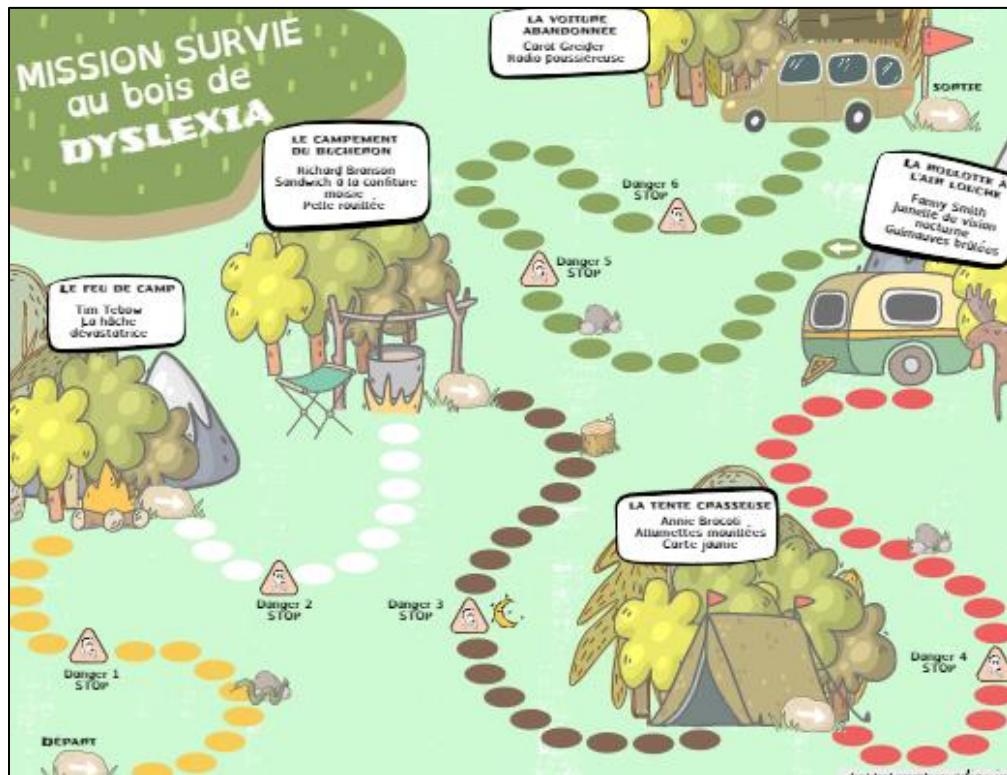
Avez-vous parfois l'impression de vivre cette situation en classe ? Avez-vous l'impression de vous éloigner de votre groupe lorsque vous devez faire des tâches de lecture ou d'écriture ? C'est bien possible. Peut-être que, pour le moment, votre trouble d'apprentissage vous semble un peu comme cette forêt : effrayant, angoissant ou simplement inconnu. Au fil du jeu et de vos découvertes dans la forêt, vous apprendrez à mieux connaître la dyslexie et à mieux vous connaître comme élève.

en randonnée au *Bois de Dyslexia* avec leurs camarades de classe<sup>4</sup>. Ils doivent apporter un dîner puisqu'il y aura aussi un pique-nique. Au cours de la randonnée, ils prennent du retard sur le groupe et ils se perdent dans la forêt. Pour en sortir, ils doivent suivre le sentier (*la planche de jeu*, Appendice E) et surmonter des obstacles (*les questions et les mises en situation*, Appendice F). C'est en parvenant à se rendre à des endroits spécifiques dans la forêt qu'ils font la rencontre de personnages (*personnes de confiance*, Appendice G) et qu'ils découvrent des objets (*kit de survie*, Appendice H) susceptibles de les aider dans leur aventure.

**Le but prédéterminé.** Pour Sauvé et coll. (2005), le but prédéterminé réfère à la fin du jeu, au concept de victoire, de gain ou de récompense. Dans notre cas, le but du jeu est de

Figure 4

*Planche de jeu*



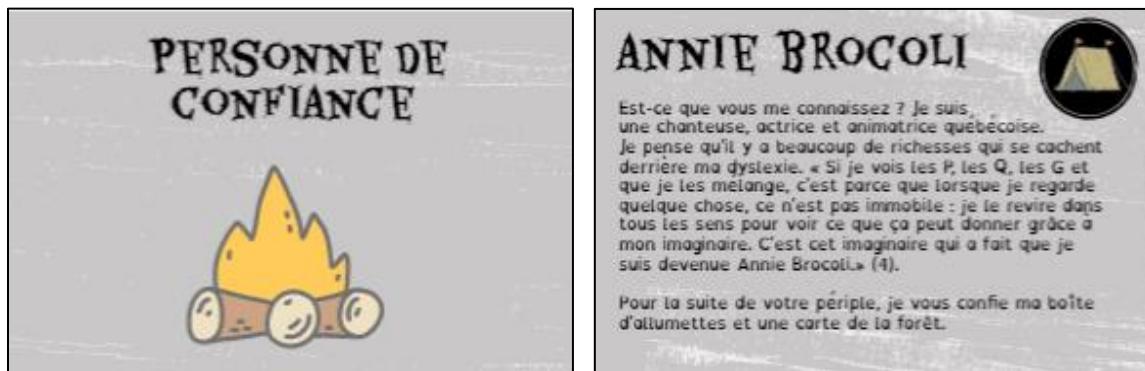
<sup>4</sup> Les extraits du jeu ont été ajoutés au corps du texte pour faciliter la compréhension du lecteur. L'outil complet est disponible dans les appendices.

parvenir à la case *sortie* en répondant à une série de questions. Le jeu comporte cinq endroits prédéterminés sur la planche de jeu (figure 4). Ce sont des étapes intermédiaires auxquelles les joueurs doivent s'arrêter pour répondre à une série de questions posées par l'orthopédagogue.

C'est en répondant à ces questions qu'ils reçoivent une carte *personne de confiance* et découvrent le témoignage d'une personnalité connue qui vit, elle aussi, avec la dyslexie (figure 5). Ce témoignage, dont l'orthopédagogue fait la lecture, a une valeur ludique parce qu'il ajoute une certaine part de fantaisie au jeu tout en contribuant à sa valeur pédagogique. Notre intention, en ce sens, est de montrer aux élèves qu'il est possible d'avoir du succès et d'atteindre ses buts en étant dyslexique. Après la lecture du témoignage, la personnalité connue confie aux joueurs un ou plusieurs objets (cartes *kit de survie*) qui leur procurent un avantage, un gain, dans la suite du jeu : avancer plus vite, obtenir des indices, etc. Ces objets ajoutent aussi, selon nous, une dimension ludique au jeu puisqu'ils permettent aux joueurs de faire des gains et de faire des choix quant à l'utilisation de ces objets en cours de partie.

Figure 5

*Exemple d'une carte personne de confiance*



Comme c'est un jeu éducatif, il comporte aussi des buts pédagogiques. Ces buts sont précisés aux joueurs dans la mise en situation lue en début de partie. Pour amener le sujet en douceur, la mise en situation prévoit que l'orthopédagogue établisse, pour les élèves, le parallèle entre la forêt (univers fictif) et la classe (univers réel) dans laquelle ils peuvent aussi, comme dans la forêt, se sentir perdus ou en retard en raison de leur trouble d'apprentissage. Lorsque c'est fait, l'orthopédagogue explique aux élèves les buts pédagogiques du jeu : développer une meilleure connaissance de leur trouble d'apprentissage, développer une meilleure compréhension de ce que c'est d'être un bon lecteur, réfléchir aux comportements qu'ils adoptent qui sont susceptibles de diminuer ou d'augmenter leur sentiment d'autoéfficacité.

**Le caractère éducatif.** Pour être éducatif, Sauvé et coll. (2005) établissent que le jeu doit mener à un apprentissage, qu'il soit d'ordre cognitif, affectif ou psychomoteur. Les auteurs, en s'appuyant sur les propos de Grandmont, soutiennent qu'il existe une nuance entre le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Dans le premier, les objectifs d'apprentissage sont implicites et sont dissimulés au joueur. Dans le second, l'objectif d'apprentissage est explicite : le joueur est conscient qu'il joue pour apprendre. Notre jeu entre dans cette seconde catégorie, puisque nous indiquons d'entrée de jeu aux joueurs quels sont les objectifs d'apprentissage poursuivis.

La richesse pédagogique de notre jeu réside dans le fait que l'orthopédagogue ne fait pas que valider ou invalider les réponses données par les joueurs, il apporte aussi des éléments de réponse supplémentaires, de manière à guider les joueurs vers une meilleure compréhension d'eux-mêmes, de leur trouble d'apprentissage et des processus impliqués dans l'acte de lire. C'est dans cette optique que nous avons conçu la partie *questionnaire*

(figure 6) du jeu ainsi que la section 4 du *cahier d'animation* (figure 7). Dans cette section, l'orthopédagogue a accès à des informations supplémentaires pour chaque question et mise en situation proposées dans le jeu. Ces informations sont vulgarisées selon le niveau auquel il intervient afin de faciliter l'apprentissage des joueurs, d'où la création de deux cahiers d'animation distincts : l'un est vulgarisé pour les élèves dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, l'autre pour les élèves du premier cycle du secondaire (Appendice I). Nous détaillons ici comment nous avons conçu le questionnaire du jeu qui se décline en trois volets : la lecture, la dyslexie et le sentiment d'autoefficacité.

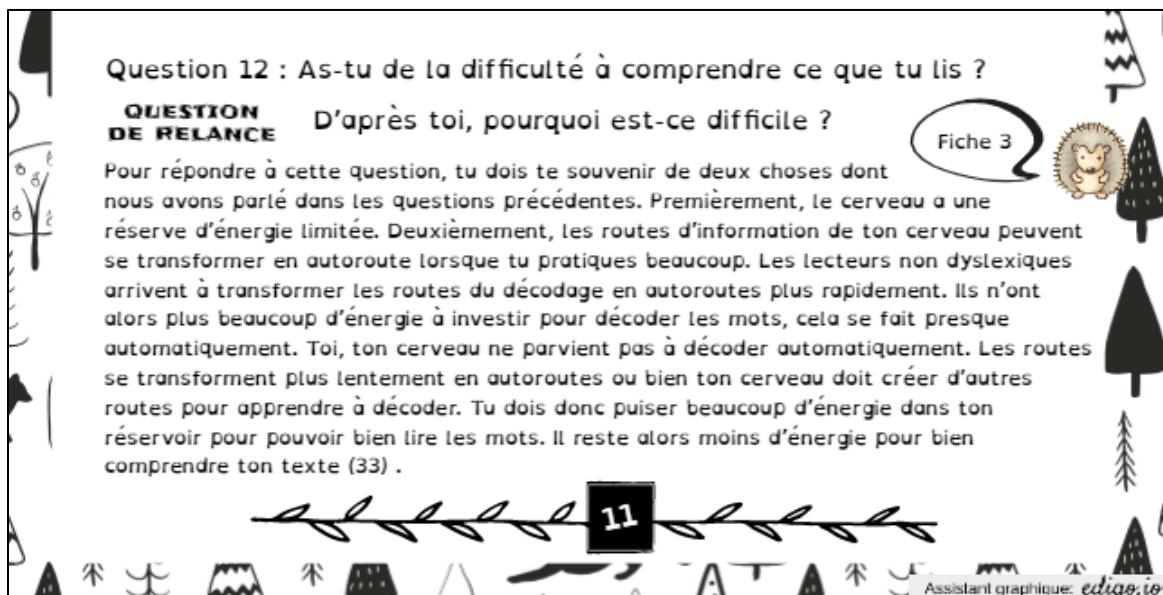
Figure 7

Exemple d'une carte du questionnaire



Figure 6

Extrait du cahier d'animation pour le primaire



***La création des questions et des réponses - volet lecture.*** Les questions faisant partie du volet sur les processus de lecture visent à amener les élèves à développer une meilleure compréhension des processus impliqués dans l'acte de lire. Ce volet repose sur le modèle de développement des processus en lecture (Laplante, 2011), le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) et des études sur l'apprentissage de la lecture (Cohen, 2012 ; Dehaene, 2012 ; Desrochers, Desgagné et Kirby, 2011 ; Lewi-Dumont, 1997 ; Seymour, 1997) issus de notre recension des écrits. C'est à partir de ces sources que nous avons déterminé les informations que les élèves devaient connaître pour être en mesure, d'une part, de comprendre ce qu'est un bon lecteur et, d'autre part, ce qu'on attend d'eux au regard du programme de formation pour, rappelons-le, être en mesure de porter un jugement plus juste de leur efficacité en lecture.

Pour chaque information que nous avons jugée importante, nous avons imaginé une question à intégrer au jeu. Nous avons utilisé des mots simples et avons diversifié les types de questions pour conserver l'intérêt des joueurs : vrai ou faux, question ouverte, question fermée et question à choix multiples. Pour chaque question, nous avons déterminé la réponse correcte. Celle-ci devait être brève de façon à ce qu'elle puisse être inscrite sur la carte de la question et permettre à l'orthopédagogue de juger rapidement de la validité de la réponse donnée par les joueurs.

Pour certaines questions, nous avons jugé nécessaire, sur la base de notre expérience comme orthopédagogue, d'imaginer des *questions de relance*. En nous projetant dans l'intervention, nous avons anticipé que certaines questions pourraient susciter des réflexions moins élaborées de la part des élèves. Les *questions de relance* sont donc pensées dans le but de relancer la discussion ou d'orienter les élèves vers des éléments

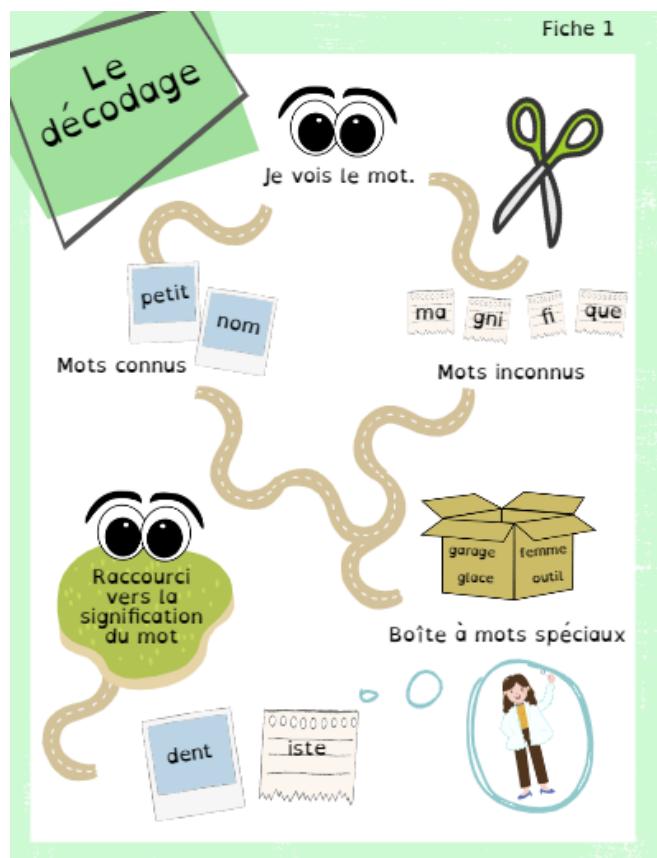
de la réponse. Nous les avons ajoutées sur les cartes *question* pour qu'elles soient rapidement accessibles par l'orthopédagogue en action.

À notre avis, les réponses courtes ne sont pas suffisantes pour amener l'élève à développer une compréhension approfondie des processus en lecture. C'est pour cette raison que nous avons rédigé, pour chaque question, une explication élaborée. Ces explications sont inscrites dans la section 4 du cahier d'animation de façon à ce que l'orthopédagogue puisse s'approprier les informations avant l'intervention et les transmettre aux élèves en cours d'action. Une grande partie de ce travail de rédaction repose sur la vulgarisation de l'information selon les niveaux ciblés. Pour y parvenir, sur la base de notre expérience, nous avons identifié les termes complexes et les concepts abstraits présents dans les explications, puis les avons simplifiés en utilisant des analogies. Par exemple, pour amener les élèves à comprendre le concept de ressources cognitives limitées, nous comparons celles-ci au réservoir d'essence d'une voiture : le cerveau a besoin d'énergie pour lire tout comme la voiture a besoin d'essence pour rouler. Nous voulons montrer à l'élève que s'il utilise toute son énergie pour décoder, il ne lui en reste plus pour bien comprendre ce qu'il lit. Il tombe en quelque sorte en panne d'essence.

Pour les concepts dans lesquels il y a des liens de causalité plus complexes à comprendre, nous avons développé des fiches imagées pouvant servir de support visuel aux explications données par l'orthopédagogue (Appendice J). Pour le volet lecture, c'est le cas de la *fiche 1* intitulée *l'identification des mots* (figure 8) qui représente les différents traitements impliqués dans l'identification des mots, et de la *fiche 2* intitulée *les autoroutes du cerveau*, qui illustre la création de réseaux neuronaux lors de la lecture.

Figure 8

*Fiche 1 : L'identification des mots*



L'ordre des questions a été déterminé avec soin de façon que les élèves construisent graduellement leur compréhension, les nouvelles informations transmises par l'orthopédagogue prenant appui sur les connaissances acquises lors des discussions et des

explications précédentes. C'est pour cette même raison que le volet sur la lecture a été placé avant celui sur la dyslexie. Pour bien comprendre que la dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture, nous jugeons important que l'élève comprenne d'abord ce qu'est un apprentissage typique de la lecture.

***La création des questions et des réponses - volet dyslexie.*** Les questions faisant partie du volet sur la dyslexie ont pour objectif de développer chez les élèves une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur trouble d'apprentissage. Elles sont développées suivant les mêmes composantes que le volet sur la lecture : les questions, les réponses courtes, les questions de relance, les explications vulgarisées et les fiches imagées. La différence est qu'ici, pour la création des questions, le point de départ n'est pas la théorie, mais plutôt la pratique. Nous nous sommes inspirée des questions et des inquiétudes des élèves dyslexiques par rapport à leur trouble d'apprentissage et à leur quotidien scolaire. Ces questions nous sont parfois venues des enfants directement lors des suivis en orthopédagogie et, d'autres fois, en observant le malaise d'un élève dans une situation donnée. Qu'est-ce que la dyslexie ? D'où ça vient ? Est-ce que je suis tout seul à avoir ça ? Pourquoi ai-je de la difficulté à comprendre et à écrire ? Pourquoi mes efforts ne donnent-ils pas de résultats ? Est-ce que je suis moins intelligent que les autres ?

Nous avons dressé la liste de ces questions et y avons répondu sur la base d'écrits scientifiques sur le sujet (APA, 2015 ; Dubé et Sénéchal, 2009 ; Habib, 2018 ; INSERM, 2007 ; MEQ, 2004 ; Pouhet, 2016 ; Ramus, 2005, 2012 ; Rousseau, 2016 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2013 ; Stanké, 2016). Pour finir, nous avons hiérarchisé les questions et leur réponse de manière à structurer les nouvelles connaissances des élèves sur la dyslexie. Comme pour le volet sur la lecture, des fiches imagées ont été créées pour les concepts

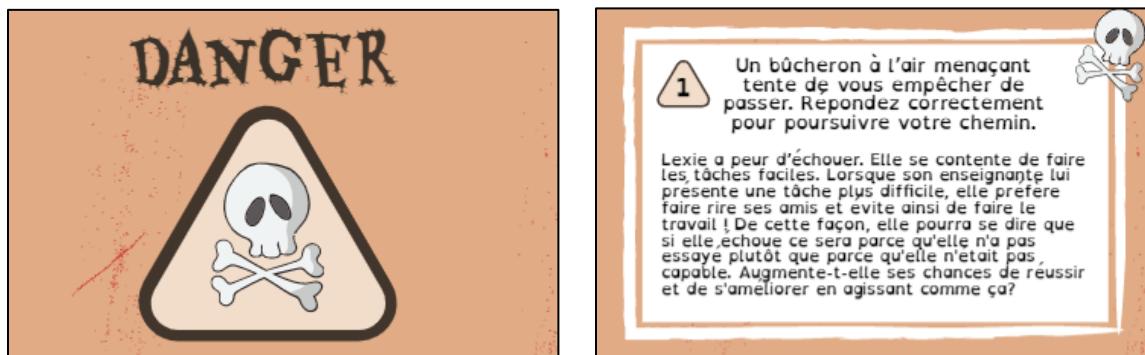
plus abstraits. C'est le cas de la *fiche 3*, intitulée *la compréhension en lecture*, qui illustre la relation entre l'identification des mots et la compréhension en lecture et de la *fiche 4*, intitulée *imagerie cérébrale*, qui montre les différences neurologiques entre un dyslexique et un normolecteur.

***La création des mises en situation - volet sentiment d'autoefficacité.*** Pour le volet sur le sentiment d'autoefficacité, nous avons opté pour des mises en situation plutôt que des questions d'ordre théorique. Le sentiment d'autoefficacité est un concept complexe et abstrait qu'il est difficile de rendre accessible pour les élèves ciblés. Au départ, nous avons tenté de créer des questions dans le même esprit que les volets sur la lecture et la dyslexie, mais les réponses étaient souvent longues et complexes. Nous envisagions difficilement comment nous pourrions ainsi amener les élèves à réfléchir aux comportements qui nuisent au développement du sentiment d'autoefficacité de cette manière. Nous en revenions souvent à nommer des situations du quotidien scolaire pour expliquer nos propos. C'est de ce constat que l'idée de créer ce volet sous forme de mise en situation est née. Pour chaque source d'efficacité, nous avons imaginé une situation concrète dans laquelle, consciemment ou non, les élèves agissent de telle sorte à influencer négativement leur sentiment d'autoefficacité. Ces mises en situation sont inscrites sur les cartes *danger* du jeu dans un vocabulaire simple (figure 9). Dans la section 4 du cahier d'animation, nous avons ajouté des questions de relance, des exemples de réponse attendue ainsi que des

indications théoriques pour l'orthopédagogique de sorte qu'il puisse saisir l'idée dernière chaque mise en situation.

*Figure 9*

*Exemple d'une carte danger*



Les deux premières mises en situation portent sur les expériences actives de maîtrise. La première est au sujet d'une élève qui, par peur de l'échec, se contente de faire des tâches faciles. Cette mise en situation a pour objectif de démontrer aux élèves que le fait d'éviter les tâches difficiles peut préserver le sentiment de compétence dans l'immédiat. Cependant, à long terme, ne jamais prendre le risque de faire des erreurs ne permet pas de vivre des réussites significatives. La réussite d'une tâche facile ne permet pas une réévaluation de leurs compétences, car cela n'apporte que peu d'informations nouvelles sur leurs aptitudes réelles (Bandura, 2007). La deuxième mise en situation dépeint un élève qui préfère demander de l'aide plutôt que d'essayer par lui-même. Cette mise en situation vise à faire réfléchir les élèves sur le fait que les expériences de réussite permettent de consolider le sentiment d'autoéfficacité seulement lorsqu'ils peuvent s'en attribuer le mérite. Si la réussite repose sur des facteurs externes comme une autre personne, la réussite devient beaucoup moins significative et n'influence que peu le sentiment d'autoéfficacité (Bandura, 2007).

Dans la troisième mise en situation, nous avons choisi de présenter une élève dyslexique qui reçoit le résultat de son évaluation de lecture et qui est déçue, car, même si elle s'est améliorée, elle a obtenu un résultat moins élevé que l'élève assis à côté d'elle. Cette mise en situation est très importante puisqu'elle permet de revenir sur le sujet des expériences vicariantes et plus spécifiquement sur la comparaison sociale. Les conclusions de comparaison sociale ont un impact important sur le sentiment d'autoefficacité. Pour qu'elles aient une véritable valeur, les élèves doivent pouvoir s'identifier aux personnes auxquelles ils se comparent (Bandura, 2007). Les questions posées, dans les volets sur la lecture et la dyslexie, devraient avoir permis aux élèves de conclure que les difficultés inhérentes à leur trouble d'apprentissage les différencient des normolecteurs et qu'à juste titre, dans la mise en situation présentée, l'élève devrait être fière d'elle et ne pas se comparer aux élèves qui n'ont pas de trouble d'apprentissage en lecture.

La quatrième mise en situation porte sur la persuasion verbale. Dans celle-ci, un élève reçoit des commentaires très positifs de son enseignante, mais reçoit aussi une suggestion pour améliorer son travail. L'élève perçoit cette suggestion comme étant une preuve de son inefficacité, ce qui renforce la déception qu'il ressent par rapport à lui-même. Cette mise en situation a pour objectif de faire réfléchir les élèves sur les rétroactions qui leur sont offertes et la façon dont ils y réagissent. Les rétroactions données par leur enseignante sont un tremplin efficace pour s'améliorer. Elles sont constructives. Elles servent à les renseigner sur ce qu'ils doivent améliorer pour atteindre les objectifs et ne constituent pas un jugement de leur valeur personnelle comme apprenants (Bosc-Miné, 2014).

La cinquième et dernière mise en situation concerne les états physiologiques et émotionnels. Dans celle-ci, nous présentons un élève dyslexique qui ressent du stress lorsqu'il doit lire devant le groupe. Cette mise en situation sert à faire prendre conscience aux élèves que le corps envoie des signaux d'alerte. S'ils sont attentifs à ces signaux, ils peuvent arriver à mieux comprendre les situations qui les rendent nerveux, mal à l'aise ou en colère. L'anxiété, par exemple, lorsqu'elle ne mène pas à l'utilisation de stratégies compensatoires, est une émotion néfaste pour les apprentissages (Eysenck, Derakshan, Santos et Calvo, 2007). D'une part, ces émotions négatives réduisent le sentiment de contrôle sur la tâche. D'autre part, elles sont progressivement associées à la tâche, ce qui peut induire, éventuellement, un sentiment de compétence moindre et de l'évitement (Bandura, 2007). En apprenant à mieux identifier les signaux envoyés par leur corps et en décodant mieux leurs émotions, ils peuvent se trouver des moyens pour avoir un meilleur sentiment de contrôle et éviter les sentiments négatifs.

À cette étape du processus de développement, nous avons défini le caractère artificiel et pédagogique du jeu ainsi que les buts prédéterminés. En référence au rapport de Sauvé et coll. (2005) sur les attributs essentiels du jeu, nous devons maintenant réfléchir au rôle des joueurs, aux éléments du conflit qui rendent le jeu ludique et aux règles. Nous en rendons compte dans les sections suivantes.

**Les joueurs.** Dans un jeu, les relations entre les joueurs peuvent être variées. Un joueur peut aussi jouer seul contre lui-même ou contre le jeu. Il peut y avoir plusieurs joueurs qui jouent ensemble, dans un esprit coopératif, ou les uns contre les autres dans un esprit compétitif (Sauvé et coll., 2005). Étant donné que nous souhaitons créer un climat propice

aux échanges et à la discussion, nous avons opté pour un jeu coopératif dans lequel les joueurs doivent s'entraider et jouer ensemble contre le jeu.

Dans notre prototype, tous les joueurs jouent avec le même pion, qu'ils font avancer à tour de rôle sur la planche de jeu. Au cours du jeu, les joueurs doivent répondre ensemble à des questions ou réfléchir à des mises en situation. Ils doivent discuter et s'entendre sur les réponses à donner à l'animateur, dans ce cas-ci, l'orthopédagogue. Si la réponse est bonne, les joueurs peuvent poursuivre leur route. Dans le cas contraire, certaines contraintes sont appliquées.

**Le conflit.** Pour susciter l'intérêt des joueurs, nous avons choisi d'inclure des obstacles au jeu. C'est ce que les auteurs Sauvé et coll. (2005) appellent le conflit. Ce sont ces obstacles qui empêchent la réalisation facile du jeu et qui le rendent intéressant. Dans notre jeu de table, les obstacles prennent différentes formes, que nous décrivons dans les sections suivantes.

**La réserve de nourriture.** Dans le cas d'une mauvaise réponse, les joueurs perdent un élément de leur réserve de nourriture (Appendice K). Dans le contexte fictif du jeu, cette réserve de nourriture fait référence aux aliments qu'ils avaient apportés pour le pique-nique et qu'ils ont mis en commun. S'ils ont un nombre trop élevé de mauvaises réponses et que la réserve de nourriture se vide, ils perdent la partie. Nous croyons que ce conflit peut créer chez les joueurs une motivation suffisante pour qu'ils réfléchissent et discutent avec sérieux avant de donner une réponse à l'orthopédagogue.

**Le kit de survie.** Le kit de survie comprend les objets remis aux joueurs par les personnes de confiance. Ces objets sont remis à des moments spécifiques du jeu et procurent certains avantages aux joueurs : avancer plus vite, regarnir la réserve de nourriture, obtenir des

indices, etc. Les joueurs doivent s'entendre sur les objets à utiliser. Cette notion de choix ajoute, selon nous, une certaine complexité au jeu. Les objets sont remis dans un ordre précis aux joueurs, de façon à ce que la réserve de nourriture ne s'épuise jamais complètement. Rappelons que nous avons des objectifs pédagogiques et que, sans la réalisation complète du jeu, ces objectifs ne seraient que partiellement atteints. Cela nous assure que l'orthopédagogue puisse poser toutes les questions. Cet aspect du jeu n'est toutefois pas révélé aux joueurs de manière à préserver leur intérêt dans le jeu.

***Les dangers.*** Sur la planche de jeu sont disposés six dangers. Ce sont des cases spéciales sur lesquelles les joueurs doivent obligatoirement s'arrêter. Ces dangers sont contextualisés selon le thème du jeu : un personnage menaçant, un animal dangereux, etc. L'orthopédagogue leur présente une mise en situation (voir section 4.1.4.3) visant à les faire réfléchir sur leurs réactions par rapport à différentes composantes du sentiment d'autoefficacité. Si leur réaction à la mise en situation est inadéquate, ils doivent reculer de trois cases. L'un des six dangers ne comporte pas de mise en situation à visée pédagogique. Il ajoute simplement une difficulté supplémentaire au jeu. Il s'agit du dé de nuit.

***Le dé de jour et le dé de nuit.*** Au début, pour progresser sur la planche de jeu, les joueurs lancent un dé à 6 faces sur lequel sont inscrits les chiffres de 1 à 6. C'est le dé de jour. Ils avancent ainsi assez rapidement. À une certaine étape du jeu, dans l'univers fictif créé, la nuit tombe et ils doivent ralentir le pas. Un nouveau dé à 6 faces, comportant les chiffres de 1 à 3, leur est fourni. C'est le dé de nuit. Sur celui-ci, les chances d'obtenir un chiffre élevé sont plus faibles. Ils ne peuvent alors plus avancer aussi rapidement (Appendice L).

**Les règles.** Selon Sauvé et coll. (2005), les règles sont une composante essentielle du jeu. C'est ce qui détermine les relations entre les joueurs et le jeu. Il y a les règles de procédures, les règles de clôture et les règles de contrôle (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007). Les règles de contrôle réfèrent aux conséquences en cas de non-respect des règles du jeu. Ce type de règles ne figurent pas dans celles de notre jeu. Nous laissons à la discrétion de chaque orthopédagogue le soin de déterminer les conséquences pour un joueur qui ne respecterait pas les règles selon ce qui est établi habituellement au cours de ses suivis (retrait de l'élève, arrêt de l'activité, retour en classe, etc.).

Dans notre outil d'intervention, l'ensemble des règles sont consignées dans une fiche d'animation synthèse à l'intention de l'orthopédagogue (figure 10, Appendice M). Cette fiche contient aussi la mise en situation, la mise en place et le matériel fourni. Elle vise à faciliter l'emploi du matériel en regroupant dans un même document toutes les informations nécessaires au bon déroulement du jeu.

Figure 10

*Extrait de la fiche synthèse d'animation*

#### 4.1.5 Conception graphique

Le produit issu d'une recherche-développement se doit d'être concret, pratique et applicable à la réalité des utilisateurs cibles. La conception graphique de notre outil s'est donc imposée d'elle-même au cours du processus de développement. Dans notre cas, l'outil d'intervention que nous cherchions à créer vise deux catégories d'utilisateurs : les élèves dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et les orthopédagogues. Les aspects graphiques de notre outil d'intervention devaient donc plaire à la fois aux

adolescents et aux adultes tout en respectant l'univers artificiel de notre jeu. L'assistant graphique en ligne *Edigo* répondait à nos besoins. C'est une plateforme spécialement conçue pour la création de matériel pédagogique. Des illustrations au gout du jour et une multitude d'arrière-plans, de contours et de polices d'écriture y sont proposés. Les fonctionnalités et les outils sont faciles d'utilisation. L'ensemble de notre matériel a été créé à partir de cette plateforme.

Lors de la conception graphique, nous avons porté une attention particulière à créer un matériel visuellement attrayant et épuré. Pour établir ces critères, nous nous sommes appuyée sur nos préférences personnelles, mais aussi sur les caractéristiques des jeux pédagogiques qui sont populaires auprès des élèves et des orthopédagogues selon ce que nous observons dans notre milieu.

#### **4.1.6 Conclusion de la première partie**

La première étape de l'opérationnalisation de notre produit nous a permis de préciser le contrat que notre outil d'intervention devait respecter pour être en adéquation avec les besoins des utilisateurs cibles selon les constats issus de l'état des connaissances. À travers ce processus, nous avons aussi mis à profit notre expérience comme orthopédagogue dans l'objectif de confronter, le plus tôt possible dans la conception de notre outil, la théorie à la pratique. C'est de cette façon que nous sommes parvenue à cibler les buts de notre outil d'intervention, à circonscrire les caractéristiques des utilisateurs cibles et à déterminer les conditions générales d'utilisation. Au cours de cette étape du processus de développement, les caractères artificiel et pédagogique du jeu se sont précisés, de même que les buts prédéterminés, les éléments du conflit et le rôle des joueurs et de

l'orthopédagogue. Pour finir, nous nous sommes attardée aux aspects graphiques et esthétiques du jeu. À ce moment du processus de développement, le prototype était prêt à être soumis aux phases d'amélioration.

## 4.2 Les phases d'amélioration

Dans notre étude, les phases d'amélioration font référence aux évaluations qualitatives auxquelles les prototypes ont été soumis. Chaque phase se déroule de façon similaire. Nous remettons le prototype à l'orthopédagogue, qui en fait une évaluation qualitative. Nous recueillons ensuite ses commentaires lors d'un entretien semi-dirigé et, finalement, nous apportons des ajustements au prototype. Cette partie du chapitre décrit les trois phases d'amélioration de façon à retracer les changements apportés au produit au cours de l'expérience de développement. Pour chaque phase, nous exposons les commentaires recueillis lors de l'entretien semi-dirigé relativement à la pertinence du matériel, sa facilité d'emploi, la faisabilité de l'intervention et la rentabilité du produit. Nous nous intéressons aussi aux réflexions des participantes sur les aspects ludiques et graphiques du jeu et nous commentons les modifications apportées au prototype.

### 4.2.1 Première phase d'amélioration

Lors de la première phase d'amélioration, nous avons bénéficié de l'expérience de Marie-Hélène Leduc, orthopédagogue au primaire. Son rôle était d'analyser le contenu destiné aux élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et de nous faire part de ses commentaires sur le matériel créé.

**Pertinence.** Lors de l'entretien semi-dirigé, la participante souligne la pertinence de l'outil créé pour intervenir sur le sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques. Elle considère qu'il est rassurant pour un élève dyslexique de mieux comprendre son trouble d'apprentissage et d'obtenir des réponses à ses questions. Elle soulève aussi que la section 4 du cahier d'animation peut être une ressource intéressante pour les orthopédagogues qui souhaitent trouver une façon simple de répondre aux questions des parents sur le trouble d'apprentissage de leur enfant. C'est un aspect du matériel que nous n'avions pas considéré lors de la phase de conception initiale. Cette idée a été exploitée plus en profondeur lors de la deuxième phase d'amélioration et conservée dans le produit final (voir section 4.2.2).

Par rapport au contenu présenté aux élèves, la participante reconnaît la pertinence des questions du jeu portant sur l'impact difficultés en lecture dans les autres matières. En se basant sur son expérience, elle relève un nombre important d'élèves qui ne conçoivent pas que leurs difficultés en lecture se répercutent dans les matières autres que le français et que, ce faisant, ils ont aussi besoin de leurs outils technologiques dans celles-ci. Conséquemment, nous avons décidé de mettre à l'avant-plan les outils technologiques dans le jeu de sorte que les élèves prennent conscience de leur importance dans les matières autres que le français. Cette modification a été conservée dans le produit final.

**Facilité d'emploi.** Pour ce qui est de la facilité d'emploi du matériel, la participante mentionne qu'elle a principalement eu recours à la fiche synthèse d'animation pour comprendre le jeu, qui est, selon elle un élément essentiel du matériel. Elle attire cependant notre attention sur le fait qu'il était difficile de naviguer à travers les différents documents en version électronique, ce qui en complexifiait l'appropriation. En effet, le matériel en format numérique comporte un nombre important de documents et la navigation entre ces

derniers peut être compliquée. Pour remédier à cet obstacle, nous avons choisi d'illustrer, sur la fiche synthèse d'animation, les éléments du jeu : un exemple de chaque type de cartes, la réserve de nourriture et les cases spéciales de la planche de jeu. De cette façon, en consultant cet unique document, l'orthopédagogue peut saisir toutes les composantes du jeu sans avoir à imprimer tout le matériel ou à naviguer d'un document à l'autre en version électronique. Cette modification a fait l'objet de commentaires positifs lors des phases d'amélioration subséquentes. Il a donc été décidé de conserver ces ajouts dans la fiche synthèse d'animation du produit final.

La participante rapporte aussi que, malgré son volume, le cahier d'animation est bien structuré et facile d'emploi. Selon elle, la section 4 du cahier a été pensée dans le but de fournir des informations supplémentaires aux orthopédagogues pour les sujets avec lesquelles ils se sentent moins à l'aise. Si la participante avait à utiliser le matériel, elle dit qu'elle ne ferait pas la lecture intégrale des explications vulgarisées aux élèves. Elle s'approprierait plutôt les informations au préalable avec l'aide du cahier, puis, en cours de jeu, elle expliquerait les concepts dans ses mots aux élèves. Elle souligne que cette section du cahier est articulée dans un langage accessible : « C'est clé en main ! Je pouvais m'entendre animer le jeu pendant que je lisais le cahier. » À la suite de cette remarque, nous avons ajouté une note spécifiant aux orthopédagogues de faire la lecture de la section 4 du cahier avant l'intervention pour s'approprier les concepts abordés dans le jeu.

**Faisabilité et rentabilité.** Lors de l'entretien semi-dirigé, la participante, qui intervient spécifiquement auprès d'élèves du primaire, relève certains aspects concernant la faisabilité et la rentabilité de l'intervention en contexte orthopédagogique. À son avis, le contenu est adéquat pour des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire. Elle spécifie qu'en deçà

du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, elle n'utilisera pas le matériel. D'une part, parce qu'il faut un certain niveau de maturité pour bénéficier pleinement d'une intervention sur le sentiment d'autoefficacité ; de l'autre parce que certains concepts seraient trop complexes pour une clientèle plus jeune. Ses propos nous confortent dans notre choix d'utilisateurs cibles. Elle ajoute que les analogies que nous avons glissées à l'intérieur des explications aux élèves rendent les concepts plus digestes. C'est l'une des raisons qui fait qu'elle n'hésiterait pas à utiliser le matériel avec des élèves du 3<sup>e</sup> cycle malgré la complexité des concepts abordés.

Au cours de nos échanges, la participante soulève deux questionnements quant à la faisabilité de cette intervention. Elle fait remarquer que plusieurs élèves de son école n'ont pas de diagnostic de dyslexie et que, pour certains, les difficultés en lecture ne relèvent pas d'un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture, mais plutôt de troubles connexes. D'ailleurs, dans certains cas, il y a présence de comorbidité qui complexifie l'identification de l'étiologie des difficultés d'apprentissage. Elle rapporte qu'elle serait mal à l'aise de faire cette intervention avec ce type de clientèle. Selon elle, le jeu a un intérêt certain pour les élèves dyslexiques, mais réalistement, cela représente un faible pourcentage des élèves suivis en orthopédagogie. À la lumière des réflexions soulevées par la participante, nous avons inséré un commentaire qui indique à l'orthopédagogue de se garder d'utiliser le matériel avec les élèves qui n'ont pas de diagnostic en raison de l'enjeu éthique que cela soulève. Cette réflexion a été poursuivie lors de la deuxième phase d'amélioration.

En ce qui concerne les conditions d'utilisation de l'outil, la participante considère qu'il est pertinent de consacrer un segment des suivis orthopédagogiques à une intervention sur le sentiment d'autoefficacité. Selon elle, deux périodes de 50 à 60 minutes sont suffisantes. Elle soulève que la plupart des suivis orthopédagogiques en milieu scolaire

sont d'une durée de 30 minutes, mais qu'il est possible d'aménager des périodes de 60 minutes pour certains groupes d'élèves. À son avis, il est aussi réaliste dans le temps de consacrer 3 à 4 périodes de 30 ou 40 minutes au jeu. Ce n'est toutefois pas l'option qu'elle préconisera. Elle suppose que les élèves seraient blasés de jouer au même jeu pendant plusieurs périodes consécutives. Aussi, pour rentabiliser le temps d'intervention sur le sentiment d'autoefficacité, elle partage notre avis : l'orthopédagogue doit lire les cartes aux élèves. Dans le cas contraire, elle croit qu'il serait plus difficile pour les élèves de se concentrer sur le contenu et, donc, que l'intervention, alourdie par le temps de lecture des élèves, perdrait en efficacité.

Concernant l'animation du jeu, la participante émet un bémol quant aux discussions entre les élèves. Elle est d'avis qu'il serait préférable de spécifier aux élèves que les questions sont un point de partage, de manière à éviter que les élèves portent des jugements les uns envers les autres. Une indication a été ajoutée dans le cahier d'animation à l'intention de l'orthopédagogue pour rappeler d'encadrer les discussions des élèves dans un esprit de partage exempt de jugement. Cet ajout a fait l'objet d'une réévaluation lors des phases d'amélioration subséquentes.

**Aspects ludique et graphique.** La participante trouve que le matériel présente un graphisme attrayant, qui est adéquat pour les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Elle mentionne que plusieurs jeux provenant d'éditions commerciales sont confectionnés dans ce style et que cela plait généralement aux élèves. Pour ce qui est du jeu en soi, elle croit que le concept pourrait plaire aux élèves et, ce faisant, le jeu peut contribuer à augmenter leur niveau d'engagement lors de l'intervention. Autre aspect positif, elle considère que le fait

de varier la nature des questions (vrai ou faux, questions à choix multiples, etc.) rend le jeu moins redondant pour les élèves et les orthopédagogues.

#### 4.2.2 *Deuxième phase d'amélioration*

La deuxième participante, Julie Couët, avait pour mandat de comparer le matériel destiné aux élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire à celui destiné aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Elle devait aussi juger de l'adéquation du contenu des deux versions selon les niveaux scolaires ciblés. Son expertise a aussi été mise à profit pour analyser les divers éléments de l'outil incluant les règles du jeu, le matériel complémentaire, les conditions d'utilisation, etc. Nous rendons compte de ses commentaires dans cette section.

**Pertinence.** Pendant l'entretien semi-dirigé, la participante fait ressortir qu'il n'existe pas d'équivalent sur le marché et que, ce faisant, nous offrons aux orthopédagogues un matériel novateur. Elle souligne qu'il existe bien des trousse de sensibilisation, comme la trousse *Dans les bottines de Benoît*, ou des albums jeunesse visant à expliquer la dyslexie, mais qu'il n'y a pas d'outil d'intervention orthopédagogique à proprement dit. Par ailleurs, elle trouve que le matériel créé prend en compte des éléments importants du quotidien scolaire des élèves dyslexiques comme le plan d'intervention ou l'utilisation des outils technologiques en classe : « C'est un jeu très pertinent pour intervenir dans les écoles. C'est très près du contexte scolaire. »

Pour la participante, les fiches imagées ont une pertinence évidente. Pour sa part, elle les afficherait dans son local et les utiliserait pour réinvestir les apprentissages lors de ses suivis. Elle suggère de recréer les fiches en format plus petit sur une feuille 8 ½ par 11

afin que les élèves puissent les conserver comme aide-mémoire dans leur agenda (Appendice O). Nous avons retenu cette proposition pour améliorer le prototype.

Lors de cet entretien, les discussions sont une nouvelle fois orientées vers la pertinence du matériel pour aider le parent à mieux comprendre le trouble d'apprentissage de leur enfant. C'est ce qui a conduit à la création d'un fascicule à l'intention des parents (Appendice P). Le fascicule a été créé pour présenter aux parents les fondements du jeu ainsi que les principaux sujets qui y sont abordés. Nous souhaitons, d'une part, que ce fascicule permette à l'enfant, le parent et l'orthopédagogue de parler le même langage et, d'autre part, qu'il occasionne de belles discussions entre le parent et son enfant.

**Facilité d'emploi.** Pour ce qui est de la facilité d'emploi du matériel, la deuxième participante abonde dans le même sens que la première : illustrer davantage la fiche synthèse d'animation favorise l'appropriation du jeu lorsque les documents sont en version électronique. De façon générale, la participante indique que le matériel est clair, bien structuré et épuré, ce qui en facilite l'emploi.

**Faisabilité et rentabilité en contexte orthopédagogique.** La participante souligne l'effort de vulgarisation pour les élèves du 3<sup>e</sup> cycle. Les explications sont formulées dans des mots simples et contiennent des analogies qui, selon elle, faciliteront grandement la compréhension des élèves. Par ailleurs, elle fait ressortir que le fil conducteur entre les analogies est adroitemment imaginé, de sorte qu'il relie les explications les unes aux autres. Elle est d'avis que cela qui contribue à assoir les nouvelles connaissances des élèves sur celles acquises au préalable, ce qui facilite la construction de connaissances solides.

Dans les indications à l'intention de l'orthopédagogue, nous proposons des questions pour faire un retour sur les apprentissages réalisés au cours du jeu. L'une des

questions était phrasée de la façon suivante : as-tu l'impression d'avoir un meilleur contrôle sur tes apprentissages en lecture ? La participante nous suggérait de formuler la question plutôt comme suit : Qu'est-ce que tu peux faire pour avoir le contrôle sur tes apprentissages ? Cette suggestion a donné lieu à une discussion sur la pertinence d'accompagner les élèves à se fixer des défis personnels après le jeu. C'est sur la base de cette discussion que nous avons décidé de créer une fiche réflexive (figure 11, Appendice N). Cette fiche a été conçue pour permettre à l'orthopédagogue de faire un réinvestissement avec l'élève à la fin de l'intervention. En complétant la fiche, l'élève doit identifier les attitudes qu'il adopte qui nuisent au développement de son sentiment d'autoefficacité en sélectionnant la carte *danger* du jeu à laquelle il s'identifie le plus. Ensuite, il doit se fixer un objectif et cibler les moyens qu'il va prendre pour l'atteindre. Finalement, l'élève peut s'exprimer sur les moyens qui lui conviennent le mieux pour éviter la fatigue cognitive.

Figure 11

*Extrait de la fiche réflexive*

**Fiche réflexive**

1. Encercle le "danger" auquel tu t'identifies le plus.

- a) J'évite parfois de faire le travail, car je trouve cela trop difficile.
- b) Je préfère demander à l'enseignant plutôt que d'essayer par moi-même.
- c) Il m'arrive de comparer mes résultats scolaires aux autres et d'être déçu.
- d) J'ai de la difficulté à être fier de mes réussites.
- e) Je ne me sens pas bien quand je dois faire des tâches difficiles pour moi.

2. Fixe-toi un objectif en lien avec tes attitudes en classe et le "danger" que tu viens d'identifier.

Concernant l'animation du jeu, cette participante est d'avis que les échanges font la richesse de l'intervention et que, bien souvent, il y a trop peu de temps accordé à de tels échanges lors des rencontres en orthopédagogie. Pour sa part, elle laisserait les élèves s'exprimer librement tout en assurant un cadre respectueux. Elle est d'accord sur un point avec la première participante : « les jugements et le manque de respect sont inacceptables ». Toutefois, selon elle, cela prévaut lors de tous les suivis en orthopédagogie et pas seulement dans ce jeu. Cette nuance entre les opinions des deux premières participantes nous montre que la place laissée aux échanges à l'intérieur du jeu semble relever davantage du style de gestion de chaque orthopédagogue. À cet effet, nous avons jugé que les échanges entre les élèves ne devaient pas faire l'objet d'une consigne rigide inscrite dans le cahier d'animation.

Pour ce qui est des niveaux scolaires ciblés par notre outil, la participante considère que le contenu pourrait aussi être pertinent pour des élèves plus âgés qui ont 14, 15 et même 16 ans. En raison du vocabulaire qu'elle qualifie d'*assez costaud*, elle affirme qu'elle n'hésiterait pas à utiliser le matériel initialement destiné aux élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire jusqu'en 2<sup>e</sup> secondaire et le matériel initialement destiné au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire jusqu'en 5<sup>e</sup> secondaire. Cette suggestion a été discutée avec la dernière orthopédagogue lors de la 3<sup>e</sup> phase d'amélioration. Nous y revenons donc dans la section 4.2.3.

La participante est d'avis qu'il est possible de compléter le jeu en 120 minutes, mais que 120 minutes consécutives ne sont pas réalistes si l'on tient compte des modalités de la plupart des services d'orthopédagogie. Aussi, elle estime difficile d'aider un élève à progresser sur son sentiment d'autoefficacité en une seule période. Selon elle, le fait d'en discuter souvent, mais moins longtemps serait plus efficace. D'un autre côté, elle précise

que répartir l'intervention sur plusieurs périodes pourrait occasionner de la frustration chez les élèves puisque le jeu sera interrompu : « Les élèves voudront terminer le jeu dans la période. Il faudrait donc trouver un moyen de répartir le jeu pour éviter la surcharge, mais que les élèves vivent quand même une petite victoire à chaque période. »

C'est sur la base de cette idée que nous avons revu les conditions d'utilisation de notre outil. Dans le cahier d'animation, nous avons ajouté une option pour l'orthopédagogue qui souhaiterait échelonner l'intervention sur plusieurs courtes périodes. Avec cette deuxième option, l'orthopédagogue a la possibilité de faire le jeu sur 5 périodes de 20 à 25 minutes. À chaque endroit intermédiaire, l'orthopédagogue met fin à la partie et le jeu se poursuit à la période suivante. De cette façon, les élèves remporteraient une petite victoire chaque période, ce qui, nous le croyons, diminuerait le sentiment de frustration. Si l'orthopédagogue préconise cette option, nous lui suggérons, dans le cahier d'animation, d'accrocher la planche de jeu au mur et d'y jouer de cette façon pour économiser du temps au niveau de la mise en place du jeu en début de période. La première option, qui est de faire deux périodes de 50 à 60 minutes, a tout de même été conservée dans le cahier d'animation afin de satisfaire aux différentes modalités d'intervention possibles.

En ce qui concerne la rentabilité du jeu en contexte orthopédagogique, la deuxième participante abonde dans le même sens que la première : le jeu s'adresse à une clientèle bien spécifique et, en cela, il ne peut être généralisable à tous les élèves qui vivent des difficultés en lecture. Elle soutient que le jeu se prête plus ou moins à des élèves qui présentent une problématique connexe au niveau du langage, de l'affectif ou encore de l'attention. Selon elle, pour être réceptifs à une telle intervention, les élèves doivent aussi

posséder un bon niveau de maturité affective. La participante mentionne qu'avec cette catégorie d'élèves, elle exploiterait le jeu différemment. Elle attire notre attention sur le fait que les volets sur la dyslexie et la lecture ne donnent pas matière à intervenir auprès d'élèves non dyslexiques. Toutefois, le volet sur le sentiment d'autoefficacité pourrait, selon elle, être utilisé avec une telle clientèle. C'est en ce sens qu'elle l'utilisera, en misant notamment sur les mises en situation ou encore sur la fiche réflexive avec un plus large public cible.

Quant à la question du diagnostic, elle émet une nuance : « Le jeu s'adresse à un vrai dyslexique ; pas dans le sens du diagnostic, mais dans le sens des caractéristiques du dyslexique. » Pour sa part, elle serait à l'aise d'utiliser le jeu avec des élèves qui n'ont pas de diagnostic, pourvu qu'une évaluation orthopédagogique révèle une forte hypothèse de dyslexie et qu'au préalable, avant l'intervention, l'enfant et le parent sont informés que les difficultés vécues s'apparentent à celles d'un élève dyslexique. Elle est d'avis que c'est à l'orthopédagogue d'utiliser son jugement professionnel pour sélectionner avec justesse les élèves qui bénéficieront de l'intervention, et ce, peu importe la présence d'un diagnostic officiel. À cet effet, elle nous recommande d'ajouter une notice dans le cahier d'animation rappelant l'importance d'en prendre connaissance avec attention avant de faire la sélection des élèves qui participeront au jeu.

**Aspects ludique et graphique.** Pour ce qui est des graphismes, la participante nomme qu'ils sont au goût du jour et, qu'à ce titre, le jeu rivalise avec les produits disponibles actuellement sur le marché. Le choix des images est adéquat selon les niveaux scolaires visés et les documents s'adressant aux orthopédagogues sont invitant.

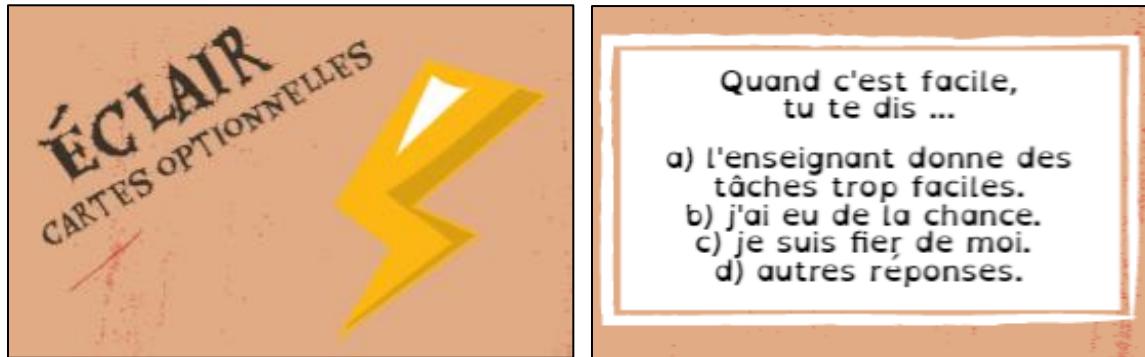
Pour ajouter au ludisme du jeu, la participante suggère de poser une question après chaque lancer de dé plutôt qu'une série de questions lorsque les joueurs atteignent les endroits intermédiaires. D'une part, elle croit que ce serait plus amusant et interactif pour les joueurs ; d'autre part, elle pense que cela favoriserait la concentration des élèves. Comme les questions sont suivies d'explications de la part de l'orthopédagogue, le fait d'étaler les questions tout au long du parcours éviterait une surcharge d'informations en un court laps de temps.

Pour donner suite à cette idée, nous avons ajouté des cases de manière à ce que toutes les questions prévues puissent être posées avant d'arriver à l'étape intermédiaire. Il ne fallait pas qu'en obtenant des chiffres trop élevés, les joueurs parviennent trop rapidement à la case sortie. Cela créait toutefois un nouvel obstacle. Que faire avec les cases restantes si les joueurs obtenaient de petits chiffres ? Lancer le dé simplement pour le plaisir d'avancer ne nous paraissait pas une option très ludique. En discutant avec la participante, nous avons eu l'idée de créer de nouvelles cartes qui seraient optionnelles et qui permettraient de combler ce vide. C'est ainsi que l'idée des cartes *éclair* est née (figure 12). Ce sont des questions personnelles qui visent à faire réfléchir les joueurs sur leurs attitudes et leurs perceptions en lien avec l'apprentissage de la lecture. Par exemple : préfères-tu faire des tâches faciles ou des tâches qui représentent un défi ? Les questions ont été pensées pour générer des réponses courtes et ainsi ne pas allonger le temps de jeu de façon trop importante. Aussi, ces questions nous permettaient d'assoir davantage le troisième but pédagogique de notre outil : amener l'élève à réfléchir aux comportements qu'il adopte par rapport à ses réussites et ses échecs, les performances des autres, la

rétroaction qu'il reçoit, ses émotions et ses sensations physiques en contexte de lecture ; comportements qui ont un impact sur son sentiment d'autoefficacité.

Figure 12

*Exemple d'une carte éclair*



#### 4.2.3 Phase d'amélioration 3

La troisième participante, Nathalie Lehoux, avait pour mandat d'évaluer le matériel destiné aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Nous avons bénéficié de son expérience auprès des élèves du secondaire pour compléter la troisième et dernière phase d'amélioration de notre produit.

**Pertinence.** Lors de l'entretien, il en ressort que ce sont les explications de l'orthopédagogue qui font la richesse du jeu. En effet, la participante soutient que le simple fait de poser la question, puis de donner la réponse ne serait pas suffisant pour amener l'élève à mieux comprendre son trouble d'apprentissage. Aussi, elle considère intéressant d'avoir mis les échanges entre les élèves au premier plan du jeu. À son avis, le fait d'échanger permet à l'élève dyslexique de se rendre compte qu'il n'est pas seul à vivre avec ce type de difficultés. Elle rapporte avoir observé, dans un cas de figure similaire, que les élèves qui vivent avec un même trouble d'apprentissage peuvent développer une certaine connivence, s'encourager et se faire part de leurs réussites. À cet égard, elle

souligne que les cartes *personne de confiance*, qui mettent de l'avant les réussites de personnalités connues, renforcent également ce sentiment d'inclusion et de confiance en ses capacités.

**Facilité d'emploi.** L'analyse du matériel par la troisième participante a conduit à plusieurs modifications visant à améliorer la facilité d'emploi du matériel. En premier lieu, la participante nous fait remarquer que la grande quantité de fiches et de cartes rend difficile la mise en place du jeu. Elle préfèrerait que les cartes à lire et à remettre aux joueurs soient indiquées directement sur la planche de jeu plutôt que dans le tableau de répartition sur la fiche synthèse d'animation. Bien que ce soit inscrit sur la fiche synthèse d'animation, elle fait remarquer qu'il est facile d'oublier certaines informations lors des premières animations. À cette fin, elle suggère que la planche de jeu fournit le plus d'informations possible. Suivant cette recommandation, nous avons choisi d'inscrire sur la planche de jeu, en haut de chaque endroit intermédiaire, la *personne de confiance* qui y est associée de même que les objets du *kit de survie* à remettre aux joueurs.

Dans le même ordre d'idées, la participante note que les cases *danger*, initialement indiquées par une case rouge sur la planche de jeu, portent à confusion, car il n'y a aucun symbole ni couleur qui les relie aux cartes *danger* correspondantes. Pour donner suite à ce commentaire, nous avons remplacé la case rouge par le symbole inscrit sur les cartes *danger*. Nous avons aussi inscrit le chiffre correspondant à la carte *danger* ainsi que le mot *stop* pour signifier que les joueurs doivent s'y arrêter.

Dans le but de fournir un maximum d'informations à l'animateur à partir de la planche de jeu, nous avons aussi limité le nombre de couleurs des cases à une par section. Avant cette modification, les couleurs des cases étaient placées de façon aléatoire.

Maintenant, dans la section du jeu qui mène au premier endroit intermédiaire, le feu de camp, toutes les cases sont jaunes ; dans la section du jeu qui mène au deuxième endroit intermédiaire, le campement du bûcheron, toutes les cases sont blanches et ainsi de suite. Ce changement permettait d'ajouter un code de couleur sur les cartes *question* de manière à ce que l'orthopédagogue puisse rapidement identifier les questions à poser dans chaque section.

En second lieu, la participante rapporte que le parcours à suivre sur la planche de jeu est confondant : les chemins sont sinués et se juxtaposent en certains endroits. Pour y remédier, elle nous suggère trois solutions : tracer une ligne qui unit les cases, augmenter la grosseur des cases ou diminuer la grosseur des images représentant les étapes intermédiaires. Ces idées ont été tentées, mais ne donnaient pas les résultats escomptés. C'est en tentant de réduire la grosseur des cases que nous avons obtenu le résultat souhaité. Le fait que les cases d'une même section soient d'une couleur similaire a aussi contribué à préciser le chemin à suivre sur la planche de jeu.

En troisième lieu, la participante porte à notre attention que les différents types de cartes sont de couleur et de format semblables, ce qui peut compliquer la mise en place et l'animation du jeu. C'est à la suite de ce commentaire que nous avons modifié les couleurs des cartes : les cartes sur lesquelles l'orthopédagogue retrouve les questions et les dangers sont orange et les cartes qui doivent être remises dans les endroits intermédiaires sont grises. Sur le recto des cartes, l'orthopédagogue pouvait déjà y retrouver un intitulé indiquant le type de carte ainsi qu'une illustration qui la distinguait des autres cartes. Par exemple, un sac à dos de randonnée avait été placé au recto des cartes du *kit de survie*. Pour

que les cartes soient plus facilement différenciables au verso, nous avons ajouté des symboles distinctifs sur ce côté également.

En dernier lieu, pour faciliter l'animation du jeu, la participante suggère de fournir un enregistrement audio des explications de la section 4 du cahier d'animation de sorte que l'orthopédagogue n'ait pas à lire toutes les explications à l'élève. Cette suggestion n'a pas été retenue, non parce qu'elle n'était pas pertinente pour faciliter l'utilisation du matériel, mais plutôt parce que la section 4 du cahier d'animation a été pensée dans le but de faciliter l'appropriation des concepts théoriques entourant le jeu par les intervenants. Nous souhaitons ainsi que l'orthopédagogue tout autant que l'enfant s'approprie le langage et les analogies présentes dans les explications. Nous pensons qu'en fournissant des enregistrements, l'appropriation par l'orthopédagogue serait moindre.

**Faisabilité et rentabilité en contexte orthopédagogique.** La participante est d'avis que l'intervention peut être réalisée avec des élèves qui ont des difficultés s'apparentant fortement à la dyslexie qu'ils aient ou non un diagnostic, et ce, à la condition que ce soit clair pour l'élève et pour ses parents. Elle suggère par exemple de mentionner d'emblée à l'élève qu'il est possible qu'il se reconnaissse dans certains éléments du jeu tandis que d'autres éléments pourraient le rejoindre moins. Elle croit que c'est à l'orthopédagogue d'être clair quant au fait que le jeu est un prétexte pour parler de ses difficultés et apprendre à mieux se connaître en tant qu'apprenant.

Dans l'optique de rentabiliser encore plus l'outil, la participante indique qu'il pourrait être intéressant d'adapter le jeu pour que tous les élèves puissent y prendre part. Elle donne, en exemple, une situation dans laquelle un élève dyslexique aimerait inviter quelques camarades de classe à participer au jeu afin qu'ils soient sensibilisés aux

implications de la dyslexie. Nous sommes d'avis qu'utiliser l'outil d'intervention de cette manière pourrait d'une part favoriser l'inclusion des élèves dyslexiques en classe ordinaire ; d'autre part, augmenter la rentabilité de l'outil. Pour donner suite à cette idée, nous avons ajouté une note à l'intérieur du cahier d'animation faisant mention de cette possibilité. Nous y spécifions que l'élève dyslexique doit être à l'aise avec la démarche et que les objectifs poursuivis avec les élèves non dyslexiques doivent être sans ambiguïté dès le début de l'intervention. Nous suggérons à l'orthopédagogue de mentionner d'embrée aux élèves non dyslexiques qu'ils participent au jeu pour être sensibilisés à ce qu'implique la dyslexie et que, ce faisant, la plupart des explications ne s'appliquent pas à eux, et ce, même s'il leur arrive d'éprouver des difficultés en lecture. Nous faisons aussi allusion au fait qu'il est important que l'orthopédagogue connaisse bien les élèves sélectionnés et les sujets abordés dans le jeu. Certains sujets, comme le plan d'intervention, pourraient rejoindre aussi les élèves non dyslexiques. Elle doit donc être en mesure d'apporter des nuances au besoin.

Pour ce qui est des conditions d'utilisation, la participante est d'accord que l'intervention ne peut se faire en une seule période. Elle trouve justifié, compte tenu de la complexité des sujets abordés, d'échelonner l'intervention sur au moins deux périodes.

En ce qui concerne les explications destinées aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, elle considère le niveau de vulgarisation adéquat. Nous lui avons demandé son avis concernant le fait de présenter, comme le suggérait la deuxième participante, le jeu à des élèves plus âgés. Elle croit qu'effectivement le contenu pourrait être pertinent pour des élèves plus vieux : « même les élèves plus vieux ont besoin de comprendre leur trouble d'apprentissage, mais le plus tôt serait le mieux ». Toutefois, elle trouve difficile de se

prononcer sur l'adéquation du cahier pour le 3<sup>e</sup> cycle du primaire pour les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire puisqu'elle n'en a pas pris connaissance. Ce qu'elle peut affirmer cependant, c'est que le cahier du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire est adéquat tant pour des élèves de ce cycle que pour les plus vieux. En colligeant l'avis des trois participantes, nous avons pris la décision de conserver le premier cahier pour les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et de consacrer le deuxième cahier pour tous les élèves du secondaire.

**Aspects ludique et graphique.** Concernant le graphisme du jeu, la troisième participante mentionne que les images et la thématique font partie des forces du matériel. Elle note toutefois qu'à l'impression du matériel, certaines couleurs ne ressortent pas comme à l'écran et que, de ce fait, certaines cases se fondent avec la couleur de la planche de jeu. En modifiant la couleur des cases, nous sommes parvenue à obtenir des contrastes plus marqués. Pour ce qui est du concept du jeu en lui-même, elle fait ressortir que la thématique, le concept d'expédition et les objets à accumuler sont les points forts de notre jeu.

#### **4.2.4 Conclusion de la deuxième partie**

Dans notre projet, les phases d'amélioration renvoient aux évaluations qualitatives auxquelles notre prototype a été soumis. Le tableau 3 fait la synthèse des améliorations apportées au produit au cours de ces phases. Celles-ci nous ont permis de bénéficier de l'expérience d'orthopédagogues pour apporter des modifications à notre prototype en vue de le faire correspondre aux besoins des utilisateurs cibles. En ce sens, les améliorations apportées ajoutent une plus-value intéressante à notre outil à plusieurs égards. D'abord, soulignons l'apport des outils complémentaires créés, comme la fiche réflexive ou les

cartes *éclair*, à la réflexion que nous souhaitions susciter chez les élèves concernant les comportements qu'ils adoptent ayant un impact sur leur sentiment d'autoefficacité. D'autres outils complémentaires, comme le fascicule ou l'aide-mémoire, nous permettent d'obtenir un produit final plus complet qui pourrait favoriser une meilleure continuité des apprentissages en classe et à la maison. Aussi, plusieurs ajouts faits au cahier d'animation ont permis d'améliorer la clarté et la précision des explications fournies aux orthopédagogues de manière à ce que l'outil soit utilisé au sens où nous l'entendions. Finalement, nous ne pouvons passer sous silence toutes les suggestions qui ont permis d'améliorer la facilité d'emploi de l'outil et le ludisme du jeu rejoignant ainsi notre intention de créer un produit qui plairait tant aux orthopédagogues qu'à leurs élèves.

Dans le prochain chapitre, nous présentons les grandes lignes de notre produit final et les retombées pour le développement d'outil d'intervention orthopédagogique. Nous discutons ensuite des limites de notre étude. Enfin, nous ouvrons sur les perspectives de recherche future.

Tableau 3

Améliorations apportées au produit au cours des 3 phases

Première phase	Deuxième phase	Troisième phase
Des explications sur l'utilisation des outils technologiques ont été ajoutées.	Un fascicule pour les parents a été créé.	Les cartes à lire ou à distribuer aux joueurs ont été indiquées sur la planche de jeu.
Des illustrations ont été ajoutées sur la fiche synthèse d'animation.	Un aide-mémoire pour les élèves a été créé.	Les cases ont été modifiées (grosseur, couleur, forme et emplacement) pour faciliter la lecture de la planche de jeu.
Une note a été inscrite au cahier d'animation spécifiant de lire la section 4 du cahier avant l'intervention.	Une fiche réflexive pour les élèves a été créé en guise de réinvestissement.	La couleur des cartes a été modifiées pour mieux les distinguer.
Une mise en garde a été ajouté concernant l'utilisation de l'outil avec les élèves qui n'ont pas de diagnostic.	Les cartes <i>éclair</i> ont été créés.	Des codes de couleur ont été ajoutés sur les cartes et la planche de jeu.
Une note a été ajoutée dans le cahier d'animation à l'intention de l'orthopédagogue pour rappeler d'encadrer les discussions des élèves dans un esprit de partage exempt de jugement.	La mise en garde a été nuancée de façon à ne pas exclure les élèves sans diagnostic, mais de s'approprier les concepts du jeu de manière à bien sélectionner les élèves.	Le cahier d'animation s'adressant initialement au 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire a été généralisé à l'ensemble du secondaire.
	Une deuxième option est proposée pour répondre aux différentes modalités d'intervention.	Les contrastes de couleurs ont été améliorés sur la planche de jeu.
	La répartition des questions a été révisée de sorte que les questions soient posées après chaque lancer plutôt qu'en rafale à chaque endroit intermédiaire.	

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION ET CONCLUSION**

Dans notre étude, nous nous sommes d'abord intéressée aux enjeux reliés aux difficultés en lecture des élèves dyslexiques sachant que la compétence à lire est essentielle sur le plan scolaire (Goupil, 2007; INSERM, 2007; Van Grunderbeeck, Théoret, Chouinard et Cartier, 2004), mais qu'elle permet aussi une intégration plus harmonieuse dans la société (Stromquist, 2005). Encore beaucoup d'élèves dyslexiques, au terme de leur scolarité, ne parviennent pas à développer un niveau fonctionnel de lecture leur permettant d'actualiser leur potentiel à l'école et en société (Pouhet, 2016). Ces difficultés, qui représentent la face apparente de la dyslexie, cachent en réalité bien souvent des difficultés motivationnelles importantes qui nuisent à la réussite scolaire des élèves dyslexiques (Bandura, 2007 ; Burden, 2008). En raison de leurs difficultés en lecture, les élèves ayant un trouble d'apprentissage sont susceptibles d'entrer dans un cercle vicieux où leur sentiment d'incompétence affecte de façon importante leurs apprentissages et leurs réussites (Galand et Vanlede, 2004). Ces constats nous ont amenée à nous intéresser au sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques. La recension des écrits nous a permis de mieux comprendre le lien étroit qui existe entre ce sentiment et le rendement scolaire des élèves qui vivent avec un trouble spécifique des apprentissages comme la dyslexie. Nous avons vu que les élèves dyslexiques ont moins accès aux sources d'efficacité qui permettent à l'individu de construire un sentiment d'autoefficacité positif (Bandura, 2007).

Face à cette problématique, nous avons cherché à savoir de quelle manière l'orthopédagogue, qui est un acteur de première ligne dans l'accompagnement auprès des élèves dyslexiques, peut contribuer au développement du sentiment d'autoefficacité de ces

élèves en lecture. C'est en cherchant à répondre à cette question que nous avons constaté que l'orthopédagogue dispose actuellement de peu de ressources pour le faire. Nous nous sommes donc proposée d'y remédier à travers cette recherche-développement.

Pour ce faire, nous avons ciblé deux objectifs de recherche. Le premier était de concevoir un outil d'intervention orthopédagogique visant le développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques du 3e cycle du primaire et du 1er cycle du secondaire. Le deuxième était de décrire et analyser la démarche de développement de l'outil afin de proposer des pistes de réflexion pour les expériences de développement futures. C'est en poursuivant ces objectifs que nous nous sommes engagée dans une démarche de recherche-développement au travers de laquelle nous considérons avoir atteint nos deux objectifs de recherche et contribué à l'avancement des connaissances concernant le développement d'outils d'intervention orthopédagogique.

### **5.1 Produit final et retombées pour le développement d'outil d'intervention orthopédagogique**

Conformément aux étapes proposées par Loiselle et Harvey (2007), pour concevoir une première version de notre outil d'intervention, nous avons mis à profit notre expérience en tant qu'orthopédagogue et les connaissances issues de la recherche. Cette première version a ensuite été soumise à trois phases d'amélioration au cours desquelles trois orthopédagogues œuvrant au Centre de services scolaire de la Riveraine en ont successivement fait une évaluation qualitative. Ce processus nous a non seulement permis d'améliorer notre produit, mais aussi de tirer des hypothèses pour les expériences de développement futures relativement à ce que les orthopédagogues attendent d'un outil d'intervention orthopédagogique. Les entretiens semi-dirigés réalisés nous révèlent que

l'utilité de l'outil, la faisabilité de l'intervention en contexte orthopédagogique, la facilité d'emploi du matériel, la valeur ludique et les détails graphiques du jeu sont au cœur des préoccupations des orthopédagogues interrogées.

En premier lieu, les entretiens nous confirment que les orthopédagogues interrogées reconnaissent la pertinence d'une intervention sur le sentiment d'autoefficacité en contexte orthopédagogique, ce qui montre que le produit final répond à un besoin réel du milieu (Loiselle et Harvey, 2007). Pour elles, un outil qui permet de le faire revêt une pertinence certaine. Certains critères ajoutent, selon elles, une plus-value à la pertinence de l'outil. Nous retenons entre autres le fait de mettre à l'avant-plan les discussions entre les élèves, les explications de l'orthopédagogue qui permettent de développer une compréhension approfondie de ce qu'est la dyslexie et l'adéquation du contenu avec la réalité scolaire des élèves dyslexiques.

Notre analyse nous permet aussi de supposer qu'aux yeux des participantes, la pertinence d'un outil d'intervention orthopédagogique passe non seulement par l'utilité de l'intervention en elle-même, mais aussi par son potentiel de collaboration avec le parent, le réinvestissement et le transfert des apprentissages. C'est en nous appuyant sur les commentaires des orthopédagogues que nous avons conçu du matériel complémentaire : un fascicule pour les parents, une fiche réflexive pour les élèves et un aide-mémoire. Ces conclusions rejoignent les indicateurs proposés dans le référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie à savoir que la collaboration avec le parent, le réinvestissement et le transfert des apprentissages font partie inhérente du rôle de l'orthopédagogue lors de ses interventions (Brodeur et coll., 2015).

En second lieu, la facilité d'emploi du matériel ressort comme une préoccupation centrale des orthopédagogues interrogées. Pour elles, un matériel facile d'emploi est un matériel clé en main dont la mise en place est rapide et dont les divers éléments sont aisément identifiables en cours d'animation. C'est dans cette optique que nous avons ajouté différents repères comme des illustrations ou des codes de couleurs à la planche de jeux, aux cartes et à la fiche d'animation synthèse de notre outil.

En troisième lieu, les orthopédagogues accordent aussi une grande importance à la faisabilité et la rentabilité de l'intervention en contexte orthopédagogique. Parmi les commentaires relevés sur le plan de la faisabilité, nous retenons que l'outil proposé doit s'adapter de manière flexible à leur réalité relativement au temps requis pour l'intervention et au nombre d'élèves avec lesquels il est possible de faire l'intervention. Dans la version finale de notre produit, nous proposons donc deux options de mise en œuvre, ce qui permet aux orthopédagogues d'adapter plus facilement le matériel à leur réalité selon les modalités d'intervention de leur école.

La rentabilité d'un outil d'intervention, au sens où il peut être utilisé avec plusieurs élèves, ressort aussi comme un aspect déterminant. La première version de notre outil s'adressait à une clientèle assez restreinte : les élèves dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Dans l'optique d'en améliorer la rentabilité, nous avons pris deux décisions importantes. La première étant que le matériel initialement destiné aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire pourrait être utilisé avec tous les élèves du secondaire. La deuxième décision prise étant d'ajouter dans les options de mise en œuvre celle d'utiliser le jeu avec des élèves non dyslexiques dans le but de les sensibiliser aux difficultés vécues par leurs camarades dyslexiques.

En dernier lieu, les entretiens nous permettent d'entrevoir ce que les orthopédagogues attendent des graphismes et de la valeur ludique d'un outil d'intervention par le jeu. Pour ce qui est des graphismes, notre analyse nous révèle que, sans être un critère essentiel dans le choix des outils qu'elles utilisent, les orthopédagogues interrogées considèrent que des illustrations au goût du jour, une mise en page soignée et une thématique intéressante mettent un matériel en valeur. À ces critères sur les graphismes s'ajoute l'adéquation des illustrations et de la thématique avec les niveaux scolaires visés par l'outil. Selon les commentaires reçus, la première version de notre outil répondait à l'ensemble de ces critères.

Les orthopédagogues interrogées étaient d'accord sur le fait que la pédagogie par le jeu est une approche qui suscite l'intérêt des élèves, ce qui rejoint les conclusions de Sauvé, Renaud et Gauvin (2007). Le jeu de table semble être un choix qui convient aux trois participantes. Cependant, au regard des commentaires recueillis, nous dégageons certains enjeux importants à utiliser un jeu de table lors d'une intervention orthopédagogique. L'appropriation des règles du jeu et la complexité de sa mise en place sont des enjeux qui reviennent souvent dans le discours des participantes. Ces commentaires font écho aux résultats obtenus par Pelletier (2018) à savoir que la pédagogie par le jeu est une avenue orthopédagogique intéressante, mais parfois plus complexe à mettre en œuvre que les approches traditionnelles.

## 5.2 Les limites de la recherche et perspectives de recherche futures

Notre étude comporte certaines limites. D'abord, il importe de mentionner qu'en raison de la fermeture des établissements scolaires dans les circonstances de la pandémie COVID-19, l'outil d'intervention n'a pas pu être soumis à des boucles de mise à l'essai en

présence d'élèves tel qu'il était initialement prévu. Cela signifie que nous n'avons pas été en mesure de documenter l'expérience d'utilisation des élèves, notamment les réactions et les incompréhensions des élèves, les facteurs influençant le climat de travail ainsi que les problèmes rencontrés en cours d'intervention. Aussi, en raison de nos objectifs de recherche, l'impact de notre outil sur le sentiment d'autoefficacité des élèves n'a pas fait l'objet d'un processus d'évaluation. Il serait intéressant d'étudier cet impact, d'une part pour valider l'efficacité de l'outil ; de l'autre pour contribuer à l'avancement des connaissances sur les sources d'efficacité comme levier d'intervention orthopédagogique pour développer le sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques en lecture.

Nous ne pouvons passer sous silence que la posture interprétative dans laquelle s'inscrit notre étude ne nous permet pas de généraliser les résultats en lien avec l'expérience de développement. Nous pouvons toutefois supposer que ces résultats soient transférables à des contextes présentant des caractéristiques similaires. À cet effet, nous croyons qu'il pourrait être pertinent de soumettre notre outil d'intervention à des orthopédagogues d'autres régions du Québec afin de recueillir leur avis et ainsi étoffer le corpus de données sur les expériences de développement d'outil d'intervention orthopédagogique. Ce faisant, nous éliminerions aussi l'effet de désirabilité sociale venant du fait que les entretiens ont été menés auprès de collègues orthopédagogues qui œuvrent au sein de l'organisation scolaire dans laquelle nous travaillons. Quoiqu'il en soit, notre expérience de développement constitue tout de même un exemple pour le développement d'autres types d'outils d'intervention pour les orthopédagogues.

Certains pourraient aussi nommer que la place importante que nous avons accordée aux informations rapportées par les orthopédagogues ainsi qu'à notre propre expérience

peut constituer une des limites de notre étude. S'il est vrai que les biais personnels du chercheur peuvent influencer l'expérience de développement (Loiselle et Harvey, 2007), pour notre part, nous croyons, à l'instar de Nonnon (cité dans Loiselle et Harvey), que « c'est cette latitude qui permet l'abduction d'idées novatrices ». Par ailleurs, nous estimons que les balises théoriques que nous avons prises en compte dans l'élaboration de notre référentiel nous ont permis de réduire significativement l'impact de ce biais.

Notre étude met de l'avant la conception d'un outil d'intervention dans lequel s'entremêlent orthopédagogie et psychopédagogie. Certains commentaires des participantes nous laissent croire que l'organisation des services en orthopédagogie dans le contexte québécois actuel laisse peu de place à des interventions de nature psychopédagogique. Cette supposition apporte de nombreuses questions sans réponse. Pourquoi n'est-ce pas pris en compte ? Est-ce en raison d'un manque d'outil d'intervention ? Est-ce par manque de temps ? Est-ce en lien avec une méconnaissance des enjeux affectifs dans le processus d'apprentissage ? Est-ce que les orthopédagogues considèrent que cela ne fait pas partie de leur mandat ? Est-ce que ce type d'intervention a un impact positif sur les périodes de rééducation ? Au terme de notre expérience de développement, nous supposons que cela pourrait être causé par une représentation du métier d'orthopédagogue encore trop axée sur l'évaluation et la remédiation des apprentissages scolaires. Nous pensons qu'il pourrait être pertinent de s'intéresser de plus près à ces questions pour être en mesure, dans les prochaines années, de faire évoluer les pratiques orthopédagogiques auprès des élèves dyslexiques et, ainsi, favoriser le sentiment d'autoefficacité, les apprentissages et le bien-être à l'école de ces élèves.

En terminant, nous souhaitions souligner les retombées positives de cette recherche sur notre développement professionnel. Au terme de cette recherche-développement, nous sommes convaincu·e de la pertinence de porter une attention particulière au développement du sentiment d'autoéfficacité des élèves dyslexiques. Cette conviction colorera notre pratique comme orthopédagogue auprès de cette clientèle et, plus généralement, auprès des élèves qui vivent avec un trouble d'apprentissage, quel qu'il soit, d'autant plus qu'il ressort de cette recherche-développement, outre l'outil en lui-même, des pistes d'intervention intéressantes pour y parvenir de même que des balises pour la prise en charge et l'évaluation des difficultés reliées à la dyslexie développementale.

## RÉFÉRENCES

- AAP. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. (M.-A. Crocq, J.-D. Guelfi, P. Boyer, C.-B. Pull, & M.-C. Pull-Erpelding, Trans.) (5e édition). Elsevier Masson.
- ADOQ. (2013). *Définition de l'orthopédagogie*. L'association des orthopédagogues du Québec. <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd. ; traduit par J. Lecomte). De Boeck Université.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency : pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science : A Journal of the Association for Psychological Science*, 13(2), 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bandura, A., et Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Baribeau, C. (2005). L'instrument dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors-série (2), 98-114. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf)
- Beaudry, M. C. (2016). *Dispositif didactique pour développer la lecture littéraire au deuxième cycle du secondaire*. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), La recherche-action et la recherche développement au service de la littératie (p. 98-127). Les éditions de l'université de Sherbrooke. [https://r-libre.teluq.ca/937/1/reconnaissance\\_recherche\\_innovante\\_education.pdf](https://r-libre.teluq.ca/937/1/reconnaissance_recherche_innovante_education.pdf)
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A. et Campeau, S. (2010). Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire Une synthèse des recherches et de la consultation. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec\\_RapportSyn.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf)
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'année psychologique*, (114), 315- 353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- Bouffard, T. (2018, 16 novembre). *Le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève et de l'enseignant : la source de leur motivation et de leur réussite*. Journée pédagogique nationale en formation professionnelle. <http://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/JPNFP-Bouffard-2018-.pdf>

- Bouffard T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171–186. <https://doi.org/10.1348/00070990360626921>
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M. et Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 321-330. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01294.x>
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (Éds), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p.65-84). De boeck.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.61>
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivation pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles selon les matières. *Enfance*, 4(58), 395-409. <https://doi.org/10.3917/enf.584.0395>
- Boutin, G. (2012). *Validation d'un outil d'évaluation des processus spécifiques de lecture et d'écriture s'adressant à des élèves du premier cycle du secondaire*, [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel UQAM. <https://archipel.uqam.ca/4934/1/M12562.pdf>
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance*, [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel UQAM. <https://archipel.uqam.ca/5352/1/D2405.pdf>
- 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.
- Burden, R. (2008). Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-worth? A Review and Implications for Future Research. *Dyslexia*, 14, 188-196. <https://doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1002/dys.371>
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 287-300. <https://doi.org/10.1007/BF02648035>

- Cohen, L. (2012). Le cerveau lecteur. *Revue neurologique*, 168 (10), 771-772. <https://doi.org/10.1016/j.neurol.2012.08.006>
- Colette, É. et Schelstraete, M. A. (2016). Les étudiants dyslexiques à l'université. Dans B. Stanké (dir), *Les dyslexies-dysorthographies* (p.175-194). Presses de l'Université du Québec.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. Dans G. Underwood (dir), *Strategies of information processing* (p.151-216). Academic Press.
- Coltheart, M., Rastle, R., Perry, C., Langton, R. et Ziegler, J. (2001). DRC : A dual route cascades model of visual word recognition and reading aloud. *Psychology review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.1.204>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Côté, M. F. (2012). *L'impact d'une intervention orthopédagogique rééducative sur le transfert d'habiletés d'identification de mots en situation authentique de lecture chez des élèves du premier et du deuxième cycles du primaire présentant des difficultés d'apprentissage*, [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel UQAM. <https://archipel.uqam.ca/5069/>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.
- Dehaene, S. (2012). *Le cerveau lecteur. Mon cerveau à l'école*. <https://moncerveaualecole.com/le-cerveau-lecteur/>
- Desrochers, A., DesGagné, L. et Kirby, J. R. (2011). L'évaluation de la lecture orale. Dans M. J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p.177-214). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de lecture au préscolaire et au primaire. Dans M. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir). *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école 2015. <https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- Dubé, F. et Sénéchal, M. N. (2009). *Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services*. Magazine électronique du CAPRES. [https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2009-11-19\\_troubles-dapprentissage.pdf](https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2009-11-19_troubles-dapprentissage.pdf)

- Dupuy-Maury, F. (2001). La dyslexie, une affaire de langues. <http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/italien/file/orientation/dyslexie.pdf?PHPSESSID=51799c404b532bda6fbd7021b8831e75>
- Ecalle, J. et Magnan, A. (2002). Les modèles d'apprentissage de la lecture. Dans J. Ecalle et A. Magnan (dir.), *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs* (p. 25-63). Armand Colin
- Eccles, J. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://www-annualreviews-org.biblioproxy.uqtr.ca/journal/psych>
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école: L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/l-affectivite-a-l-ecole--9782130532675.htm>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fédération des cégeps (2010). *L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie : Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Fédération des cégeps. <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2006101>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Frederickson, N. et Jacobs, S. (2001). Controllability attributions for academic performance and the perceived scholastic competence, global self-worth and achievement of children with dyslexia. *School Psychology International*, 22(4), 401-416. <https://doi.org/10.1177/0143034301224002>
- Fortier, F et Laflamme, E. (2019). Troubles d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans les CAF ? *La revue web sur la valoriation du français en milieu collégial*, 4(6). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/troubles-dapprentissage-comment-accompagner-les-eleves-dans-les-caf/>
- Galand Benoît, et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? d'où vient-il ? comment intervenir ? *Savoirs, Série(5)*, 91–91. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Goupil, G. (2007). *Les difficultés d'apprentissage*. (3<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin.

- Guichon, N. (2007) Recherche-développement et didactique des langues. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères*, 4 (1), 37-54. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4903>
- Gurtner, J. L., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence? *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-2-page-4.htm>.
- Habib, M. (2018). Dyslexie de développement. *EMC - Psychatrie/Pédopsychiatrie*, 0(0), 1-12. [http://dx.doi.org/10.1016/S0246-1072\(18\)81436-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0246-1072(18)81436-5)
- Hampton, N. Z, et Mason, E. (2003) Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00028-1)
- INSERM. (2007). *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. Institut national de la santé et de la recherche médicale. <http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/?sequence=313>
- Klassen, M. R. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.001>
- Laplante, L. (1998). Dyslexie développementale et système de reconnaissance des mots écrits : tome 1 de 2 [ thèse de doctorat, Université de Montréal]. Bibliothèque nationale du Canada. [https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD\\_0020/NQ43019.pdf](https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD_0020/NQ43019.pdf)
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M. J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p.139-174). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Launey, L. (2018). Du DSM-5 au diagnostic orthophonique : élaboration d'un arbre décisionnel. *Rééducation orthophonique*, (273), 71-92. <https://www.fno.fr/wp-content/uploads/2019/01/RO-2018-Du-DSM5-au-diagnostic-orthoq-LL-1.pdf>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Série* (5), 59–59. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lefebvre, P. et Stanké, B. (2016). Les dyslexies-dysorthographies développementales. Dans B. Stanké (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (p.47-65). Presses de l'Université du Québec.

- Lewi-Dumont, N. (1997). Apprentissage de la lecture chez les enfants déficients visuels et littérature de jeunesse. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1 (33), 242-250. <https://doi.org/10.3917/nras.033.0242>
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Lemoine, H. E., Levy, B. A. et Hutchinson, A. (1993). Increasing the naming speed of poor readers : representations formed across repetitions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(3), 297-328. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1018>
- Lovett, M. W., Borden, S. L., DeLuca, T., Lacerenza, L., Benson, N. J. et Brackstone, D. (1994). Treating the core deficits of developmental dyslexia: evidence of transfer of learning after phonologically and strategy-based reading training programs. *Developmental Psychology*, 30(6), 805-822. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.805>
- Lovett, M. W., Steinbach, K. A. et Frijters, J. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: a double-deficit perspective. *Journal of learning disabilities*, 33(4), 334-358. <https://doi.org/10.1177/002221940003300406>
- Lussier, F., Chevrier, E. et Gascon, L. (2018). Troubles spécifiques des apprentissages. Dans F. Lussier, E. Chevrier et L. Gascon (dir.), *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent* (p.513-631). Dunod.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. et Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://www-jstor-org.biblioproxy.uqtr.ca/stable/23764731>
- Masson, J. (2011). *Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?* [thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense]. Thèse.fr. <http://www.theses.fr/2011PA100149>
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F. et Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 130-139. doi:10.1177/0022219414529336
- Martinet, C. et Rieben, L. (2010). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p.189-227). De Boeck.
- MEQ. (1999). *Projet de politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)

MEQ. (2004). *Le plan d'intervention ... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention.* Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7053.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf)

MEQ. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfe\\_q/PFEQ\\_domaines-generaux-formation-primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfe_q/PFEQ_domaines-generaux-formation-primaire.pdf)

MELS. (2009). *Coup de pouce à la réussite ! Des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaire.* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/coup-pouce-reussite-1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/coup-pouce-reussite-1.pdf)

Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. A., Steinbach, K. A., Frijters, J. C. et Shapiro, M. B. (2010). Multiple-Component Remediation for Developmental Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 99-127. <https://doi.org/10.1177/0022219409355472>

Myre-Bisaillon, J. (2004). *L'identification des mots écrits chez des enfants dyslexiques de deuxième et troisième cycles du primaire : évaluation des effets d'un programme d'intervention en fonction des différents profils de dyslexie* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke] Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/912>.

Myre-Bisaillon, J. (2009). Identification des mots écrits chez les dyslexiques phonologiques : mise à l'essai d'un programme d'intervention compensatoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 65-84. <https://doi.org/10.7202/039856ar>

OMS. (2019). Classification of Diseases (ICD) – 11. OMS. <http://id.who.int/icd/entity/1008636089>

UNESCO. (2006). *L'alphabétisation, un enjeu vital.* (4<sup>e</sup> édition). UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145595F.pdf>

O'Shaughnessy, T. E. et Swanson, H. L. (2000). A comparison of two reading interventions for children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 33(3), 257-277. <https://doi.org/10.1177/002221940003300304>

Ouzoulias, A., Fischer, J. P. et Brissiaud, R. (2000). Comparaison de deux scénarios d'appropriation du lexique écrit. *Enfance*, 52 (4), 393-416. <https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3193>

Pelgrims, G. et Cèbe, S. (2015). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay et M. Dutrévis. *Psychologie des apprentissages scolaires*. De Boeck Université.

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, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1552>

Pomerleau, D. et Parent, J. (2018). Planète Sucralire : Comprendre sa lecture (guide pédagogique, 1<sup>er</sup> cycle). Les éditions Génie Folie.

Pouhet, A. (2016). Connaitre les dys- et en mesurer les enjeux. *Enfances & Psy : dossier du bon usage des dys*, (71), 88-104. <https://doi.org/10.3917/ep.071.0088>

Ramus, F. (2005). De l'origine biologique de la dyslexie. *Psychologie & Éducation*, 1, 81-96. <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/p%26e03.pdf>

Ramus, F. (2012). *Les causes de la dyslexie*. Mon cerveau à l'école. <https://moncerveaualecole.com/les-causes-de-la-dyslexie/>

Renick, M. J. et Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 631-638. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.827.8051&rep=rep1&type=pdf>

Rousseau, N., Bergeron, L., Dumont, M., Voyer, D., Paquin, S., Rivest, A. C. et Savich, C. (2019). *La démarche de recherche de développement au Réverbère : Soutien à la transformation des connaissances issues de la recherche en produits vulgarisés, synthétisés et contextualisés*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite.

Rousseau, N. (2016). *Dyslexie et potentialités : lorsque les capacités se déploient*. TA@l'école. <https://www.taalecole.ca/dyslexie/>

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>

Sauvé, L., Renaud, L., Kaszap, M., IsaBelle, C., Samson, D., Bluteau-Doré, V. et Dumais, C. (2005). *Revue systématique des écrits (1998-2004) sur l'apprentissage par les jeux*. Québec : SAGE /SAVIE.

- Savoie-Zajc, L. (2009) L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p.337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback : Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 75 (6), 848-856. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation, *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172, <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1080/10573560308219>
- Seymour, P. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphologique. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-401). Delachaux et Niestlé.
- Seymour, P. (2008). Continuity and discontinuity in the development of singleword reading: theoretical speculations. Dans E. Grigorenko et A. Naples (dir.), *Single-word reading, behavioral and biological perspectives* (p. 1-24). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie : Approche cognitive* (2<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Lacert, P. et Serniclaes, W. (2000). On subtypes of developmental dyslexia : evidence from processing time and accuracy scores. *Canadian Journal of Experimental psychology*, 54 (2), 87-103. <https://doi.org/10.1037/h0087332>
- Statistique Canada. (2013). *Les compétences au Canada : premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)* (Publication no 89-555-X). <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-555-x/89-555-x2013001-fra.pdf>
- Stromquist, N. P. (2005). *The political benefits of adult literacy*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146187e.pdf>
- Stromswold, K. (2001). The Heritability of Language: A Review and Metaanalysis of Twin, Adoption, and Linkage Studies. *Language*, 77, 647 - 723. <http://ruccs.rutgers.edu/images/personalkarinstromswold/publications/stromswoldLANG.pdf>
- Topouzkhalian, S. et Bois Parriaud, F. (2018). Impacts de la dyslexie sur l'apprentissage des langues étrangères. *Langues modernes*, (2), 29-34.

Tressoldi, P. E., Lonciari, I. et Vio, C. (2000). Treatment of Specific Developmental Reading Disorders, Derived from Single- and Dual-Route Models. *Jounal of Learning Disabilities*, 33(3), 278-285. <https://doi.org/10.1177/002221940003300305>

Van Grunderbeeck, N., Théoret, M., Chouinard, R. et Cartier, S. C. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Presses de l'université de Montréal. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/guide.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/guide.pdf)

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI

**APPENDICE A :**

FORMULAIRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche :** Conception d'un outil d'intervention orthopédagogique par le jeu visant le développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

**Mené par :** Myriam Chouinard, étudiante au département des sciences de l'éducation : maîtrise en éducation volet orthopédagogie, Université du Québec à Trois-Rivières

**Sous la direction de :** Priscilla Boyer, professeure au département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau, professeure au département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

### Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à concevoir un outil d'intervention pour aider les élèves dyslexiques à développer un meilleur sentiment d'autoefficacité serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

### Objectifs et résumé du projet de recherche

Le premier objectif de cette recherche est de concevoir et mettre à l'essai un matériel clé en main permettant aux orthopédagogues d'intervenir sur le sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques dans un contexte ludique. Plus précisément, l'objectif est de créer un jeu qui s'appuie sur les connaissances issues de la recherche tout en étant accessible, vulgarisé, synthétisé et adapté au contexte des orthopédagogues intervenant avec des jeunes dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire.

Le deuxième objectif de cette recherche est de décrire et d'analyser la démarche de développement du matériel afin de proposer des pistes de réflexion et d'action. L'idée derrière ce deuxième objectif est de faire avancer l'état des connaissances sur le développement de produit spécialement destiné à l'intervention en contexte orthopédagogique afin de favoriser la transformation des connaissances issues de la recherche en produits adaptés au milieu scolaire.

#### **Nature et durée de votre participation**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à collaborer à la phase d'amélioration du jeu *Mission survie au bois de Dyslexia*. Pour vous, cela implique de faire une analyse des fondements théoriques (dyslexie, lecture) du jeu et de leur vulgarisation. Le matériel primaire et secondaire vous sera remis en version électronique. Dans un premier temps, vous aurez à prendre connaissance du guide de l'orthopédagogique dans lequel les fondements sont expliqués et vulgarisés pour des orthopédagogues. Vous aurez aussi à prendre connaissance du matériel du jeu dans lequel l'information est vulgarisée pour des élèves de 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. L'analyse du matériel devrait pouvoir se faire en une heure. Cette phase d'analyse se fait sans l'aide de l'étudiante-rechercheure et pendant vos heures de travail. Dans un deuxième et dernier temps, à la suite de cette analyse, un temps d'échange avec l'étudiante-rechercheure est prévu, en vidéo-conférence, selon vos disponibilités. Ce temps d'échange devrait durer entre 30 et 60 minutes. Cet échange pourra avoir lieu hors des heures de travail selon vos disponibilités ou pendant les heures de travail avec l'accord de votre employeur. Durant cet échange, vous serez invité à donner votre avis sur la validité scientifique des sources utilisées et à en suggérer d'autres au besoin, l'adéquation du niveau de vulgarisation selon les niveaux scolaires visés et la pertinence d'utiliser ce jeu en contexte orthopédagogique.

#### **Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet en dehors des heures de travail régulières, entre 1h30 et 2h, demeure le seul inconvénient.

#### **Avantages ou bénéfices**

Le fait de participer à cette recherche vous offre l'opportunité d'amorcer une réflexion sur l'un des éléments-clés de la motivation des élèves qui vivent avec un trouble d'apprentissage, soit le sentiment de compétence. Par votre participation à la recherche, vous découvrirez aussi un nouvel outil d'intervention orthopédagogique vous permettant d'intervenir sur cet élément clé de la motivation.

#### **Compensation ou incitatif**

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Cependant, à la fin de la recherche, vous obtiendrez le jeu clé en main (plastifié et découpé) une fois les modifications finales apportées pour que vous puissiez continuer d'intervenir sur le sentiment de compétence de vos élèves.

#### **Confidentialité**

Dans la section consentement, vous pouvez consentir ou non à ce que votre nom complet ainsi que mon lieu de travail (école et commission scolaire) apparaissent dans l'essai de maîtrise de l'étudiante-rechercheure et dans le matériel créé pour signifier votre collaboration au projet de recherche. Si vous ne

souhaitez pas que votre nom soit mentionné, les mesures suivantes seront prises pour assurer votre confidentialité.

Les données recueillies par cette étude resteront entièrement confidentielles en ce qui vous concerne et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés dans le cadre de l'essai de maîtrise de l'étudiante-rechercheuse ou lors de présentation à des professionnels de l'éducation (commission scolaire ou ADOQ) ou des étudiants dans un programme universitaire relié à l'enseignement ou l'orthopédagogie, ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées dans un ordinateur protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Myriam Chouinard, l'étudiante-rechercheuse, Priscilla Boyer, directrice de recherche et Nadia Rousseau, codirectrice. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites à la suite de la publication de l'essai et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Après cette date, les données numériques seront effacées de l'ordinateur de l'étudiante et les données papier seront déchiquetées.

#### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer n'aura aucun impact sur votre dossier d'employé.

L'étudiante-rechercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

#### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Myriam Chouinard.

Courriel :

Téléphone :

#### **Surveillance des aspects éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-263-07.02 a été émis le 25 février 2020.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

### CONSENTEMENT

#### Engagement de l'étudiante-chercheure

Moi, Myriam Chouinard, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

#### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_ Julie Couët\_\_\_\_\_ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet Conception d'un dispositif d'intervention orthopédagogique par le jeu visant le développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à être enregistré/filmé.
- Je consens à ce que mon nom complet ainsi que mon lieu de travail (école et commission scolaire) apparaissent dans l'essai de maîtrise de l'étudiante-chercheure et dans le matériel créé pour signifier ma collaboration au projet de recherche.

#### J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :



### Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche seront publiés dans l'essai rédigé par l'étudiante-chercheure dans le cadre de sa maîtrise. Indirectement, le matériel comprenant les modifications finales constitue aussi un résultat de la recherche. Si vous le souhaitez, indiquez l'adresse postale à laquelle vous souhaitez que le matériel vous parvienne et l'adresse électronique à partir de laquelle l'étudiante-chercheure pourra vous communiquer la parution de son essai :

Adresse postale : \_\_\_\_\_  
Adresse électronique : \_\_\_\_\_

Si ces adresses venaient à changer, il vous faudra en informer l'étudiante-chercheure.

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche :** Conception d'un outil d'intervention orthopédagogique par le jeu visant le développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

**Mené par :** Myriam Chouinard, étudiante au département des sciences de l'éducation : maîtrise en éducation volet orthopédagogie, Université du Québec à Trois-Rivières

**Sous la direction de :** Priscilla Boyer, professeure au département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

**Préambule** Nadia Rousseau, professeure au département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Votre participation à la recherche, qui vise à concevoir un outil d'intervention pour aider les élèves dyslexiques à développer un meilleur sentiment d'autoefficacité, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

### Objectifs et résumé du projet de recherche

Le premier objectif de cette recherche est de concevoir et mettre à l'essai un matériel permettant aux orthopédagogues d'intervenir sur le sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques dans un contexte ludique. Plus précisément, l'objectif est de créer un matériel qui s'appuie sur les connaissances issues de la recherche tout en étant accessible, vulgarisé, synthétisé et adapté au contexte des orthopédagogues intervenant avec des jeunes dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire.

Le deuxième objectif de cette recherche est de décrire et d'analyser la démarche de développement du matériel afin de proposer des pistes de réflexion et d'action. L'idée derrière ce deuxième objectif est de

faire avancer l'état des connaissances sur le développement de produit spécialement destiné à l'intervention en contexte orthopédagogique afin de favoriser la transformation des connaissances issues de la recherche en produits adaptés au milieu scolaire.

#### **Nature et durée de votre participation**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à la mise à l'essai du jeu *Mission survie au bois de Dyslexia* qui a été conçu par l'étudiante-chercheure. Pour vous, cela implique de prendre connaissance du matériel du jeu (version primaire ou secondaire) dans un premier temps. Le matériel vous sera remis en version numérique. Dans un deuxième temps, vous aurez à participer à un entretien en vidéo-conférence. Durant cette entretien, l'étudiante-chercheure vous posera des questions pour recueillir vos commentaires concernant le cahier d'animation, les règles, le matériel du jeu, l'adéquation du niveau de vulgarisation, etc. La rencontre pourrait durer entre 30 et 60 minutes. Cet échange pourrait avoir lieu hors des heures de travail selon vos disponibilités ou pendant les heures de travail avec l'accord de votre employeur.

#### **Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps de participation consacré au projet, soit entre 2h00 et 3h00, est le seul inconvénient.

#### **Avantages ou bénéfices**

Le fait de participer à cette recherche vous offre l'opportunité d'amorcer une réflexion sur l'un des éléments-clés de la motivation des élèves qui vivent avec un trouble d'apprentissage, soit le sentiment de compétence. Par votre participation à la recherche, vous découvrirez aussi un nouvel outil d'intervention orthopédagogique vous permettant d'intervenir sur cet élément clé de la motivation. Finalement, votre participation à la mise à l'essai du prototype devrait vous permettre de développer une relation plus solide avec vos élèves et entre les élèves eux-mêmes.

#### **Compensation ou incitatif**

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Cependant, à la fin de la recherche, vous obtiendrez le jeu clé en main (plastifié et découpé) une fois les modifications finales apportées pour que vous puissiez continuer d'intervenir sur le sentiment d'autoefficacité de vos élèves.

#### **Confidentialité**

Dans la section consentement, vous pouvez consentir ou non à ce que votre nom complet ainsi que mon lieu de travail (école et commission scolaire) apparaissent dans l'essai de maîtrise de l'étudiante-chercheure et dans le matériel créé pour signifier votre collaboration au projet de recherche. Si vous ne souhaitez pas que votre nom soit mentionné, les mesures suivantes seront prises pour assurer votre confidentialité :

Les données recueillies par cette étude resteront entièrement confidentielles en ce qui vous concerne et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés dans le cadre de l'essai de

maitrise de l'étudiante-rechercheure ou lors de présentation à des professionnels de l'éducation (commission scolaire ou ADOQ) ou des étudiants dans un programme universitaire relié à l'enseignement ou l'orthopédagogie, ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées dans un ordinateur protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Myriam Chouinard, étudiante-rechercheure, Priscilla Boyer, directrice de recherche et Nadia Rousseau, codirectrice. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites à la suite de la publication de l'essai et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Après cette date, les données numériques seront effacées de l'ordinateur de l'étudiante-rechercheure principale et les données papier seront déchiquetées.

#### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer n'aura aucun impact sur votre dossier d'employé.

L'étudiante-rechercheure se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

#### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Myriam Chouinard.

Courriel :

Téléphone :

#### **Surveillance des aspects éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-263-07.02 a été émis le 25 février 2020.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

## CONSENTEMENT

### Engagement de l'étudiante-rechercheure

Moi, Myriam Chouinard, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet Conception d'un dispositif d'intervention orthopédagogique par le jeu visant le développement du sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à être enregistré/filmé.
- Je consens à ce que mon nom complet ainsi que mon lieu de travail (école et commission scolaire) apparaissent dans l'essai de maîtrise de l'étudiante-rechercheure et dans le matériel créé pour signifier ma collaboration au projet de recherche.

### J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur:
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :



### Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche seront publiés dans l'essai rédigé par l'étudiante-chercheure dans le cadre de sa maîtrise. Indirectement, le matériel comprenant les modifications finales constitue aussi un résultat de la recherche. Si vous le souhaitez, indiquez l'adresse postale à laquelle vous souhaitez que le matériel vous parvienne et l'adresse électronique à partir de laquelle l'étudiante-chercheure pourra vous communiquer la parution de son essai :

Adresse postale : \_\_\_\_\_  
Adresse électronique : \_\_\_\_\_

Si ces adresses venaient à changer, il vous faudra en informer l'étudiante-chercheure.

**APPENDICE B :**

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE D'AUTORISATION  
DESTINÉ À LA DIRECTION ADJOINTE DES SERVICES ÉDUCATIFS DU  
CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE DE LA RIVERAINE



## Lettre d'information et formulaire d'autorisation destinés à la direction adjointe des services éducatifs de la Commission scolaire de la Riveraine

21 janvier 2020

Madame la directrice,

Je m'appelle Myriam Chouinard et je mène actuellement un projet de recherche-développement dans le cadre de mes études universitaires de 2<sup>e</sup> cycle en orthopédagogie. Dans le cadre de mon projet de recherche, je m'intéresse aux élèves dyslexiques de 3<sup>e</sup> cycle du primaire et de 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Mes expériences cumulées auprès de cette clientèle ainsi que mes recherches sur le sujet m'ont amenée à réaliser que ces élèves, qui doivent cheminer avec un trouble d'apprentissage de la lecture, ont souvent un faible sentiment de compétence ; sentiment qui a un impact sur leur réussite en lecture et, plus généralement, sur leur réussite scolaire. Ces constats m'ont amenée à m'intéresser au sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques en lecture et aux interventions orthopédagogiques permettant de le développer.

C'est dans cette optique que j'ai entamé une démarche de recherche-développement qui vise à concevoir un matériel clé en main permettant aux orthopédagogues d'intervenir sur le sentiment d'autoefficacité des élèves dyslexiques dans un contexte ludique. Pour mener à bien ce projet et créer un matériel qui s'appuie sur les connaissances issues de la recherche tout en étant accessible, vulgarisé, synthétisé et adapté au contexte des orthopédagogues intervenant avec des jeunes dyslexiques, j'aimerais que trois orthopédagogues de votre commission scolaire ainsi que six élèves participent à mon projet de recherche. Par leur participation, ils contribueraient à améliorer le jeu pour qu'il réponde davantage aux besoins des orthopédagogues et à ceux de leurs élèves.

Une orthopédagogue serait sollicitée pour faire une analyse des fondements théoriques du jeu et de leur vulgarisation. La sélection de cette orthopédagogue se ferait sur la base de certains critères tels que le nombre d'années d'expérience au primaire ou au secondaire ainsi que le niveau d'aisance en orthodidactie de la lecture auprès d'une clientèle dyslexique. La durée totale de son implication dans le projet de recherche serait approximativement de 90 minutes en dehors des heures de travail régulières ou de 30 minutes en dehors des heures de travail et, avec votre accord, 60 minutes pendant les heures de travail. Cela inclut l'analyse du matériel et du guide de l'orthopédagogue ainsi qu'une rencontre au cours de laquelle elle devra répondre à quelques questions dans le cadre d'un entretien semi-dirigé.

Deux orthopédagogues, l'une travaillant au 3<sup>e</sup> cycle du primaire et l'autre au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, seraient également sollicitées pour mettre à l'essai le prototype créé avec l'un de leurs sous-groupes. La sélection des orthopédagogues se ferait selon certains critères préétablis tels que le nombre d'années d'expérience, le cycle scolaire auquel elles interviennent et la présence d'élèves dyslexiques parmi les sous-groupes ciblés dans leurs suivis orthopédagogiques. La durée totale de leur implication dans le projet de recherche serait d'environ 4 heures et 30 minutes, ce qui inclue deux périodes de 60 minutes de mise à l'essai avec les élèves pendant les heures de classe, mais aussi la rencontre préparatoire et les entretiens semi-dirigés. La rencontre préparatoire et les entretiens semi-dirigés pourraient avoir lieu en dehors des heures de travail ou, avec votre accord, pendant les heures de travail.

La participation des élèves consiste à participer aux deux périodes de mise à l'essai du matériel dans le cadre de leur suivi régulier en orthopédagogie. Durant ces périodes, les élèves testeront le jeu que j'ai créé qui sera animé par l'orthopédagogue habituelle des élèves. Ces-derniers apparaîtront sur les captations vidéos. Celles-ci seront utilisées à des fins d'analyse et seront détruites à la suite de la publication de mon essai. Soyez assurée que les élèves ne seront pas retirés de leur classe sans l'accord de l'enseignant et de l'orthopédagogue.

Avant de poursuivre mes démarches auprès des orthopédagogues, je sollicite votre consentement quant à la participation de trois orthopédagogues et de six élèves de votre commission scolaire à mon projet de recherche-développement. Soyez assurée que toutes les mesures de confidentialité seront prises dans le respect des volontés des participants.

À la suite de ce document, vous trouverez le formulaire d'autorisation ainsi que les détails de l'étude. Si vous avez besoin d'informations complémentaires ou si vous souhaitez convenir d'un rendez-vous, n'hésitez pas à me contacter au \_\_\_\_\_ ou par courrier électronique au [chouinarmy@ecole.criveraine.qc.ca](mailto:chouinarmy@ecole.criveraine.qc.ca).

Dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous prie d'agréer, l'expression de mes sentiments les plus respectueux.

---

Myriam Chouinard, Étudiante-chercheure

Pièce jointe : Formulaire d'information et de consentement

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

### Tâche des orthopédagogues

Si vous consentez à ce que trois orthopédagogues participent à mon projet de recherche, les orthopédagogues sélectionnées auront à participer à certaines activités de la collecte de données. Les détails des activités de recherche impliquant les participantes vous sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Activités	Orthopédagogues concernées	Implication	Temps requis
Analyse du matériel	1,2 et 3	Prendre connaissance du matériel envoyé : règles, cartes, planche de jeu, guide de l'orthopédagogue, fondements théoriques <sup>1</sup> .  <sup>1</sup> Fondements théoriques : seulement pour l'orthopédagogue 1.	30 minutes hors des heures de classe
Entretien semi-dirigé	1	Commenter les fondements théoriques (dyslexie, lecture) du jeu et de leur vulgarisation.	60 minutes hors des heures de classe ou pendant les heures de classe
Rencontre Préparatoire	2 et 3	Commenter la clarté des règles, du guide et du matériel. Demander des précisions avant la mise à l'essai.	30 à 60 minutes hors des heures de classe ou pendant les heures de classe
	2 et 3	Animer le jeu avec un groupe d'élèves.	60 minutes pendant les heures de classe
Rencontre 1	2 et 3	Commenter la facilité d'emploi, les difficultés vécues, l'aspect ludique, l'adéquation du contenu selon la clientèle visée, l'efficacité du produit, le climat des échanges et la compréhension des élèves relativement aux questions et aux explications.	30 minutes hors des heures de classe ou pendant les heures de classe
Rencontre 2	2 et 3	Poursuivre l'animation du jeu avec le même groupe d'élèves que lors de la première rencontre.	60 minutes pendant les heures de classe

	2 et 3	<p>Bonifier les commentaires formulés lors de la rencontre 2.</p> <p>Faire des recommandations pour améliorer le matériel : contenu, facilité d'emploi, visuel, adéquation avec la clientèle, etc.</p>	30 minutes hors des heures de classe ou pendant les heures de classe
--	--------	--	---

#### Tâche des élèves

Si vous consentez à ce que six élèves participent à mon projet de recherche, ils auront à participer aux activités de collecte de données suivantes :

Activités	Implication	Temps requis
Rencontre 1	Participer à la mise à l'essai du jeu.	60 minutes pendant les heures de classe
Rencontre 2	Participer à la mise à l'essai du jeu (suite).	60 minutes pendant les heures de classe

#### Confidentialité

Dans la section *consentement* de leur formulaire, les orthopédagogues peuvent consentir ou non à ce que leur nom complet ainsi que leur lieu de travail (école et commission scolaire) apparaissent lors de la publication de l'essai et dans le matériel créé pour signifier leur collaboration au projet de recherche. Si elles ne donnent pas leur consentement, les mesures suivantes seront prises pour assurer leur confidentialité.

D'abord, les données recueillies lors de l'étude demeureront entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants. Leur confidentialité sera assurée via l'attribution d'un nom fictif pour chaque orthopédagogue.

De plus, le contexte (école, commission scolaire) sera masqué afin de diminuer le risque d'identification indirecte. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés dans mon essai, et possiblement sous forme d'articles ou de communications scientifiques et professionnelles, ne permettront pas d'identifier les participantes n'ayant pas donné leur consentement.

Pour les élèves, les données recueillies par cette étude resteront entièrement confidentielles ne pourront en aucun cas mener à leur identification. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés dans le cadre de l'essai de maîtrise de l'étudiante-rechercheuse ou lors de présentation à des professionnels de l'éducation (commission scolaire ou ADOQ) ou des

étudiants dans un programme universitaire relié à l'enseignement ou l'orthopédagogie, ne permettront pas d'identifier les élèves.

Finalement, les données recueillies seront conservées dans mon ordinateur personnel, qui est protégé par un mot de passe. Ces données seront uniquement accessibles par mes deux directrices de recherche, qui m'encadrent dans la réalisation de ma recherche, ainsi que par moi. Toutes les données amassées seront détruites suite à la publication de mon essai à l'aide d'une déchiqueteuse pour les données matérielles et de façon informatique pour les données électroniques.

#### Participation volontaire

La participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Ainsi, vous êtes libre de consentir ou non à ce que les orthopédagogues et les élèves y participent et ces derniers pourront se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer au projet de recherche ne leur posera aucun préjudice d'aucune façon.

Si vous consentez à ce que les orthopédagogues de votre commission scolaire participent au projet de recherche, je leur enverrai une lettre d'information. Suite à la réception de cette lettre et des formulaires d'information et de consentement, elles seront libres de me manifester leur intérêt à participer ou non au projet de recherche. Parmi les orthopédagogues intéressées, je sélectionnerai trois d'entre elles en fonction des critères de sélection préétablis, puis communiquerai avec lesdites personnes pour officialiser leur participation et convenir d'une façon de me faire parvenir le formulaire de consentement dûment signé. Une fois le consentement écrit obtenu, les deux orthopédagogues concernées par la mise à l'essai et moi pourrons sélectionner des sous-groupes pour tester le matériel. Je ferai ensuite parvenir un formulaire d'information et de consentement aux parents ou tuteurs des élèves concernés. Une fois l'accord obtenu, j'expliquerai oralement aux élèves le caractère de l'étude ainsi que les choix qui s'offrent à eux et je leur demanderai s'ils désirent ou non y participer.

Si vous acceptez de collaborer au projet, vous êtes invitée à poser votre signature à la fin de ce formulaire d'autorisation.

#### Responsable du projet de recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi par téléphone au \_\_\_\_\_ ou par courriel à l'adresse suivante : chouinarmy@ecole.csriveraine.qc.ca

Vous pouvez également entrer en contact avec ma directrice de recherche, Priscilla Boyer, professeure au département des sciences de l'éducation. Elle peut être contactée à l'adresse électronique suivante : priscilla.boyer@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Dès que je recevrai l'approbation de la recherche par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières, je vous transmettrai le numéro du certificat émis.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

Je sous-signé(e) \_\_\_\_\_ autorise l'étudiante-chercheure Myriam Chouinard à solliciter les orthopédagogues et les élèves de la Commission scolaire de la Rivaraine, puis à venir mettre à l'essai son projet de recherche-développement avec leur collaboration.

- Je consens à ce que les entretiens avec les orthopédagogues aient lieu pendant les heures de travail.

\_\_\_\_\_  
Myriam Chouinard, Étudiante-chercheure

\_\_\_\_\_  
(Date et votre signature)

\_\_\_\_\_  
(Signature de Mme Priscilla Boyer, directrice de recherche)

**APPENDICE C :**

LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À UN PROJET DE  
RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

Bonjour,

Comme plusieurs d'entre vous le savent déjà, je suis dans les derniers milles de ma maîtrise en orthopédagogie. Par la présente, je sollicite votre participation pour mener à bien mon projet de recherche. Ce projet vise à concevoir un matériel clé en main permettant aux orthopédagogues d'intervenir sur le sentiment de compétence des élèves dyslexiques dans un contexte ludique. J'ai conçu le matériel et, maintenant, j'ai besoin de votre aide pour le tester afin qu'il réponde davantage à vos besoins et à ceux de vos élèves. La durée totale de votre implication varie entre 2h et 5h, et ce, majoritairement pendant les heures de travail avec l'accord d'Isabelle Caya.

Je vous invite donc à prendre connaissance de la lettre jointe à ce courriel. Si le projet vous intéresse, vous pouvez également consulter les formulaires qui donnent plus de détails sur la nature et la durée du projet de recherche.

Je vous invite à m'écrire ou à me téléphoner si vous souhaitez avoir plus de détails.

P.S. Le féminin est utilisé dans les documents seulement pour en alléger la lecture ; sans discrimination aucune envers les orthopédagogues masculins.

Un immense merci !

**APPENDICE D :**

GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

## Grille d'entretien semi-dirigé

Orthopédagogue 1 : \_\_\_\_\_

Notes

1. Guide de l'orthopédagogue
  - a. Le contenu du guide est-il clair sur le plan théorique ? Est-il suffisamment vulgarisé ? Comment pourrait-il être plus clair ?
  - b. Le guide est-il facile à utiliser (efficacité de la mise en page, de la forme, suffisamment synthétisé) ?
  - c. Auriez-vous des sources bibliographiques importantes à suggérer ?
2. Matériel du jeu
  - a. Le contenu des cartes de jeu est-il clair (suffisamment vulgarisé, adapté au niveau scolaire des élèves) ?
3. Suggestions et recommandations quant aux thèmes à aborder avec les élèves dyslexiques
  - a. En conclusion, j'aimerais connaitre votre opinion sur le projet ainsi que vos pistes de suggestions afin de bonifier le projet.
  - b. Résumer les thématiques abordées
  - c. Est-ce que quelque chose a été oublié ? Aimeriez apporter des précisions ?
  - d. Inviter la participante à transmettre ce qu'elle n'a pas pu dire par écrit si elle le désire.

## Grille d'entretien semi-dirigé

## Rencontre préparatoire

Orthopédagogue 2 : \_\_\_\_\_

Notes

1. Le contenu du guide est-il suffisamment clair pour vous permettre de bien vous préparer à utiliser le matériel ? Quelles informations manquaient-ils ou étaient redondantes ? (clarté, vulgarisation, mise en page, facilité d'emploi, visuel)
  
2. Les règles du jeu vous semblent-elles claires ? Avez-vous des incompréhensions, des interrogations ou des doutes sur la compréhension des élèves lors de la présentation des règles ?
  
3. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait faciliter l'utilisation du matériel et du guide ou, autrement dit, qu'est-ce qui pourrait encourager les orthopédagogues à utiliser le jeu ?

## Grille d'entretien semi-dirigé

## Rencontre 1

Orthopédagogue 2 : \_\_\_\_\_

Notes

1. Quelles sont vos **premières impressions** pour cette mise à l'essai ?
2. Avez-vous rencontré des **difficultés** lors de la période ?
3. Trouvez-vous que le **climat** était propice aux échanges entre les élèves et avec vous ? Avez-vous remarqué quelque chose de particulier en lien avec le climat qui régnait lors de l'essai du jeu ? Croyez-vous que l'aspect **ludique** permet aux élèves d'échanger plus librement ?
4. Selon vous, le matériel et les **explications** étaient-ils suffisamment clairs pour le niveau scolaire des élèves ?
5. Auriez-vous des suggestions pour **faciliter l'utilisation** du jeu (matériel, aide-mémoire, autres) ?

## Grille d'entretien semi-dirigé

## Rencontre 2

Orthopédagogue 2 : \_\_\_\_\_

Notes

6. À la suite de la deuxième mise à l'essai, est-ce que **vos impressions** sur le jeu ont changé ? Si oui, en quoi ont-elles changé ?
7. Avez-vous rencontré des **difficultés** différentes ? Était-ce plus facile ou plus difficile que lors de la première période ?
8. De votre point de vue, y a-t-il des **questions abordées** lors de cette période qui étaient inadéquates, trop complexes ou trop faciles ?
9. Connaissant maintenant quelques bases sur le sentiment d'autoefficacité, croyez-vous que le jeu **atteint ses cibles d'intervention** ?  
(connaissance de soi, compréhension des processus de lecture, sentiment de contrôle, différenciation avec les normo-lecteurs)
10. Lors de la première rencontre, vous aviez abordé les aspects suivants (faire un rappel des sujets abordés dans la première rencontre). Votre avis a-t-il changé ? Aimeriez-vous ajouter autre chose concernant l'un des aspects ?
11. Suggestions et recommandations principales :
  - a. En conclusion, j'aimerais connaître votre opinion sur le projet ainsi que vos pistes de suggestions afin de bonifier le projet.
  - b. Est-ce que quelque chose a été oublié ? Aimeriez apporter des précisions ?
  - c. Inviter la participante à transmettre ce qu'elle n'a pas pu dire par écrit si elle le désire.

## Grille d'entretien semi-dirigé

## Rencontre préparatoire

Orthopédagogue 3 : \_\_\_\_\_

Notes

4. Le contenu du guide est-il suffisamment clair pour vous permettre de bien vous préparer à utiliser le matériel ? Quelles informations manquaient-ils ou étaient redondantes ? (clarté, vulgarisation, mise en page, facilité d'emploi, visuel)
  
5. Les règles du jeu vous semblent-elles claires ? Avez-vous des incompréhensions, des interrogations ou des doutes sur la compréhension des élèves lors de la présentation des règles ?
  
6. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait faciliter l'utilisation du matériel et du guide ou, autrement dit, qu'est-ce qui pourrait encourager les orthopédagogues à utiliser le jeu ?

## Grille d'entretien semi-dirigé

## Rencontre 1

Orthopédagogue 3 : \_\_\_\_\_

Notes

12. Quelles sont vos **premières impressions** pour cette mise à l'essai ?
13. Avez-vous rencontré des **difficultés** lors de la période ?
14. Trouvez-vous que le **climat** était propice aux échanges entre les élèves et avec vous ? Avez-vous remarqué quelque chose de particulier en lien avec le climat qui régnait lors de l'essai du jeu ? Croyez-vous que l'aspect **ludique** permet aux élèves d'échanger plus librement ?
15. Selon vous, le matériel et les **explications** étaient-ils suffisamment clairs pour le niveau scolaire des élèves ?
16. Auriez-vous des suggestions pour **faciliter l'utilisation** du jeu (matériel, aide-mémoire, autres) ?

## Grille d'entretien semi-dirigé

## Rencontre 2

Orthopédagogue 3 : \_\_\_\_\_

Notes

17. À la suite de la deuxième mise à l'essai, est-ce que **vos impressions** sur le jeu ont changé ? Si oui, en quoi ont-elles changé ?
18. Avez-vous rencontré des **difficultés** différentes ? Était-ce plus facile ou plus difficile que lors de la première période ?
19. De votre point de vue, y a-t-il des **questions abordées** lors de cette période qui étaient inadéquates, trop complexes ou trop faciles ?
20. Connaissant maintenant quelques bases sur le sentiment d'autoefficacité, croyez-vous que le jeu **atteint ses cibles d'intervention** ?  
(connaissance de soi, compréhension des processus de lecture, sentiment de contrôle, différenciation avec les normo-lecteurs)
21. Lors de la première rencontre, vous aviez abordé les aspects suivants (faire un rappel des sujets abordés dans la première rencontre). Votre avis a-t-il changé ? Aimeriez-vous ajouter autre chose concernant l'un des aspects ?
22. Suggestions et recommandations principales :
- d. En conclusion, j'aimerais connaitre votre opinion sur le projet ainsi que vos pistes de suggestions afin de bonifier le projet.
  - e. Est-ce que quelque chose a été oublié ? Aimeriez apporter des précisions ?
  - f. Inviter la participante à transmettre ce qu'elle n'a pas pu dire par écrit si elle le désire.

**APPENDICE E :**

PLANCHE DE JEU

# MISSION SURVIE AU BOIS DE DYSLEXIA

## LA VOITURE ABANDONNÉE

Carol Greiger  
Radio poussiereuse

SORTIE

## LE FEU DE CAMP

Tim Tebow  
La hâche  
devastatrice

## LE CAMPEMENT DU BUCHERON

Richard Branson  
Sandwich à la confiture  
moisie  
Pelle rouillée

DÉPART

Danger 1  
STOP

Danger 2  
STOP

Danger 3  
STOP

Danger 4  
STOP

## LA TENTE CRASSEUSE

Annie Brocoli  
Allumettes mouillées  
Carte jaunie

© Myriam Chouinard, 2021

Assistant graphique: [edigo.io](http://edigo.io)



**APPENDICE F :**

CARTES DE JEU - QUESTIONNAIRE

**1**

Grâce à quelle(s) partie(s) du corps apprend-on à lire?

- a. Les yeux
- b. Le cerveau
- c. Les oreilles
- d. Toutes ces réponses

Réponse : Toutes ces réponses

**3**

Considérant ce que tu as appris jusqu'à maintenant, crois-tu qu'une personne sourde ou aveugle puisse apprendre à lire?

Réponse : Oui. C'est possible.

**5**

Comment définirais-tu un bon lecteur?

QUESTION  
DE  
RELANCE

Crois-tu qu'il suffit de bien lire tous les mots en ne faisant aucune erreur pour être un bon lecteur ?

Réponse : Non. Il ne suffit pas seulement de bien décoder les mots pour être un bon lecteur.

**7**

Est-ce normal de se sentir fatigué lorsqu'on lit?

QUESTION  
DE  
RELANCE

Crois-tu que les lecteurs experts peuvent parfois être fatigués eux aussi lorsqu'ils lisent ? Pourquoi selon toi ?

Réponse : Oui. C'est normal. Tout le monde peut se sentir fatigué après un certain temps de lecture.

**2**

Vrai ou faux?

Il existe une seule manière d'identifier les mots.



Fiche 1

Réponse : Faux

**4**

Vrai ou faux?

Plus on lit, plus ça devient facile.



Fiche 2



Réponse : Vrai

**6**

Vrai ou faux?

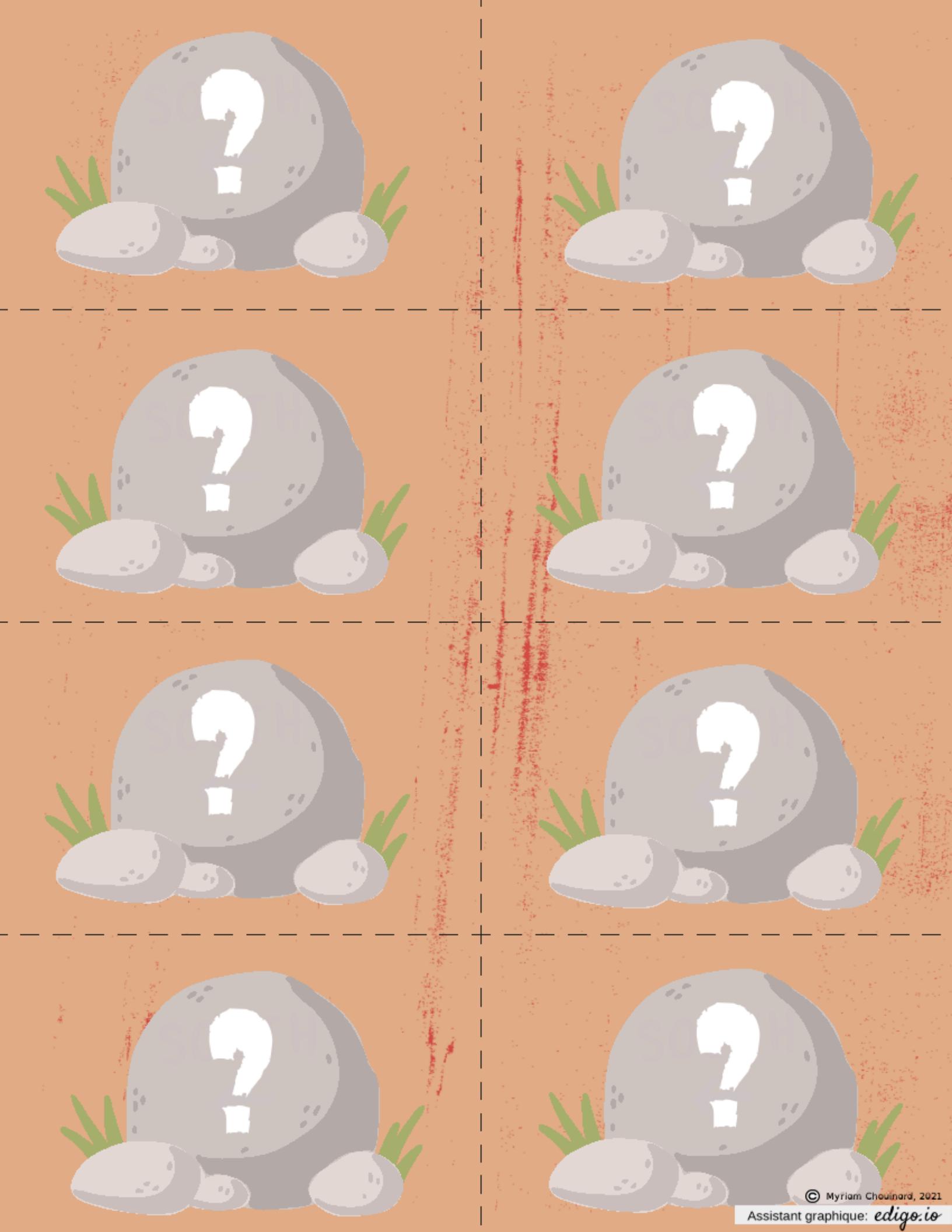
Même avant d'entrer à l'école, ton cerveau avait commencé à développer des capacités qui allaient t'aider en compréhension de lecture.

Réponse : Vrai

**8**

Quels trucs connais-tu pour éviter d'épuiser ton réservoir d'essence trop rapidement lorsque tu lis?

Réponses variables : Chaque personne est différente. Il faut trouver les trucs qui fonctionnent bien pour toi.



**9**

Quelles difficultés rencontres-tu lorsque tu lis?

**QUESTION DE RELANCE**

Que trouves-tu difficile en lecture (identifier les mots, comprendre, formuler tes réponses, etc.) ?

Réponses variables

**10**

Les difficultés que tu viens de nommer sont en partie causées par la dyslexie. Selon toi, la dyslexie, c'est...

a) être mauvais à l'école pour apprendre et mémoriser les choses.

b) avoir de grandes difficultés à lire les mots même quand tu fais beaucoup d'efforts.

c) avoir de grandes difficultés à discuter à propos d'un livre (ce qu'on aime ou pas).

Réponse : Enonce B

**11**

Jack tente d'expliquer à ses amis d'où vient la dyslexie. Dans ce qu'il dit, il y a deux vérités et un mensonge. Trouve le mensonge.

- a) J'ai de la difficulté à lire, car j'ai un problème de vue et je vois mal les lettres.
- b) Mon père est dyslexique. J'ai alors plus de chances de l'être aussi.
- c) La partie de mon cerveau qui s'occupe de la lecture ne fonctionne pas bien.



Fiche 3

Réponse : Enonce A

**12**

As-tu de la difficulté à comprendre ce que tu lis?

**QUESTION DE RELANCE** D'après toi, pourquoi est-ce difficile?

a) La partie du cerveau responsable de comprendre ne fonctionne pas bien.

b) L'identification des mots requiert beaucoup d'énergie et il en reste peu pour comprendre.

c) Les textes présentés à l'école sont trop difficiles.



Fiche 4

Réponse : Enonce B

**13**

Vrai ou faux?

La dyslexie peut entraîner des difficultés dans d'autres matières scolaires que le français.

Réponse : Vrai

**14**

Éprouves-tu aussi des difficultés en écriture?

**QUESTION DE RELANCE**

Quelles difficultés vis-tu ? Dans quel type de tâche?

Réponses variables

**15**

Vrai ou faux?

Je peux devenir dyslexique parce que je n'ai pas suffisamment lu lorsque j'étais plus jeune.

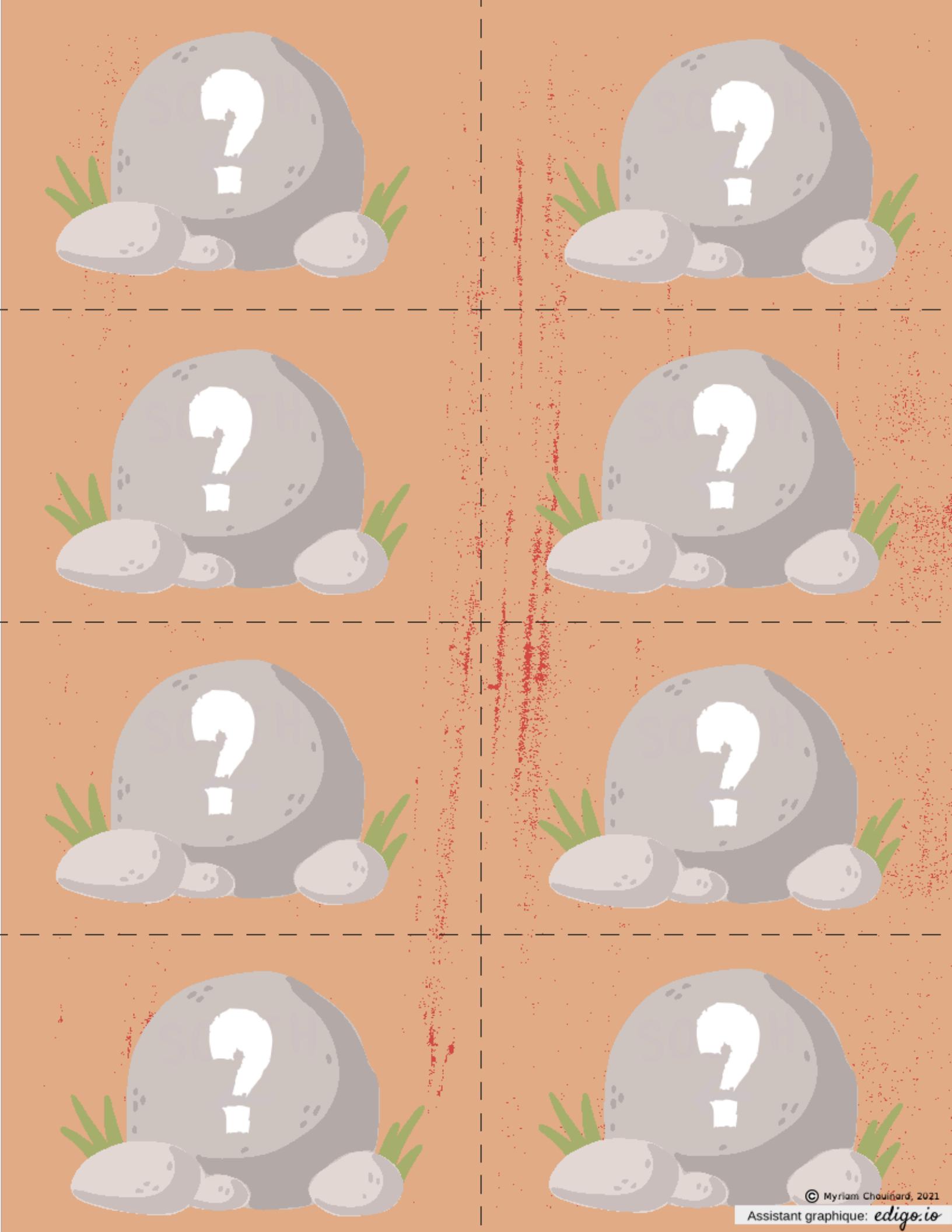
Réponse : Faux

**16**

Vrai ou faux?

La dyslexie existe seulement en français.

Réponse : Faux



**17**

La dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture.

Crois-tu qu'il existe aussi un trouble d'apprentissage qui rend difficile l'apprentissage des mathématiques ?

Reponse : Oui, il existe d'autres troubles d'apprentissage que la dyslexie.

**19**

Est-il possible d'apprendre une autre langue quand on est dyslexique ?

- a) C'est impossible.
- b) C'est possible.
- c) C'est plus facile que le français.

Reponse : C'est possible, mais ce sera peut-être difficile.

**21**

#### Mise en situation

Fiche 3



Harry pense que s'il fait beaucoup d'efforts, il réussira à lire et écrire aussi facilement que les élèves qui ne sont pas dyslexiques.

A-t-il raison ?

Reponse : Oui et non.

**23**

Crois-tu qu'il faut prendre des médicaments pour guérir de la dyslexie ?

Reponse : Non, la dyslexie ne peut pas être guérie en prenant un médicament.

**18**

D'après toi, combien d'élèves sont dyslexiques dans ton école ?

La réponse varie en fonction du nombre d'élèves dyslexiques dans votre école.

**20**

Place à la discussion ! D'après toi, est-ce qu'être dyslexique ça veut dire être moins intelligent ? Explique.

Reponse : Bien sûr que non ! Les dyslexiques ont une intelligence normale ou supérieure.

**22**

#### Vrai ou faux ?

Fiche 3



Comme le cerveau des dyslexiques fonctionne différemment, ils peuvent développer des habiletés supérieures aux non-dyslexiques dans d'autres domaines que la lecture comme les sports ou la musique.

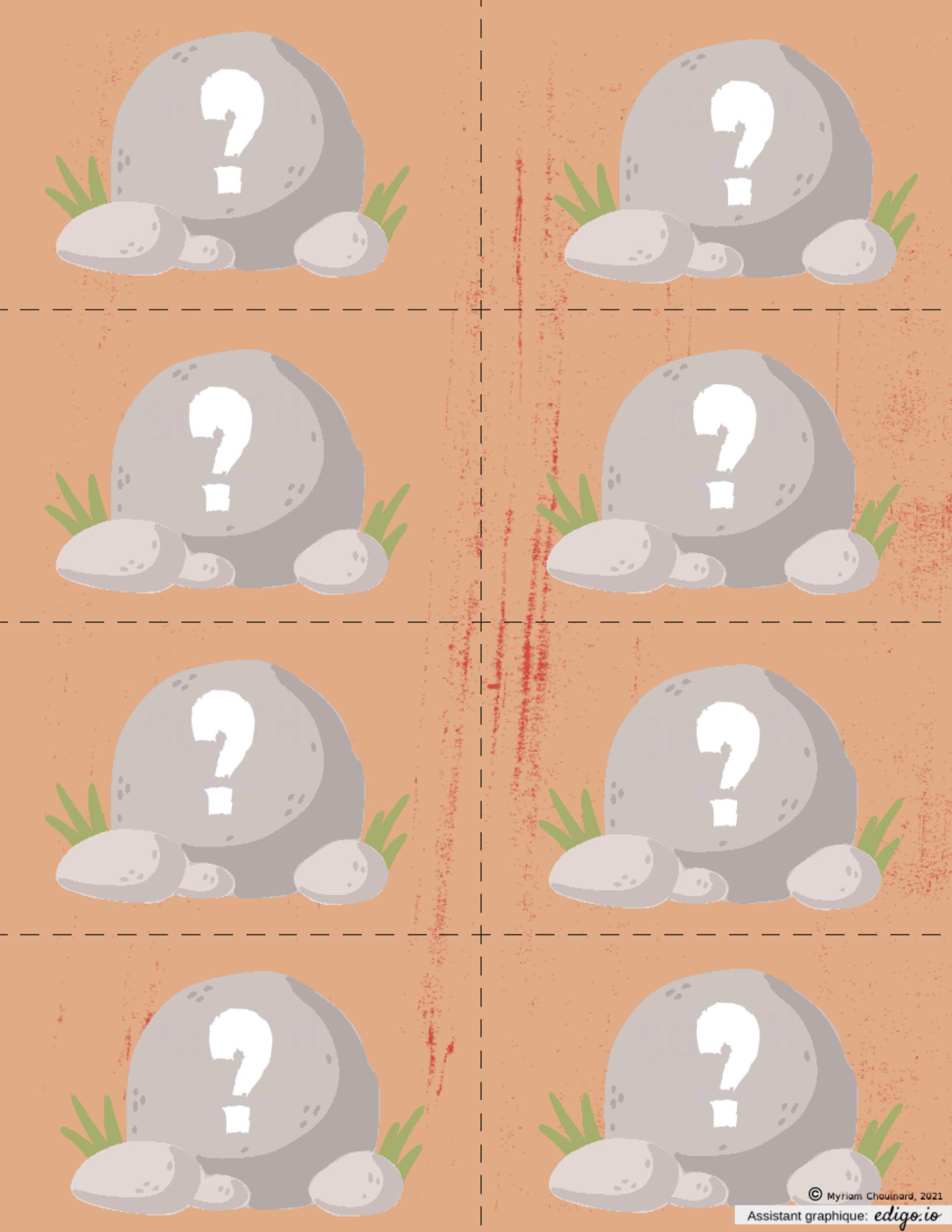
Reponse : Vrai

**24**

#### Vrai ou faux ?

Il est possible d'avoir de bons résultats en lecture quand on est dyslexique.

Reponse : Vrai



25

### Vrai ou faux?

Il est impossible d'aller au cégep ou à l'université quand on est dyslexique, car ça demande beaucoup trop de lecture.

Réponse : Faux. C'est possible.

27

Woody vient d'apprendre qu'il est dyslexique. Il ne sait pas à qui demander de l'aide. A qui lui conseillerais-tu de demander de l'aide?

- a) Son/ses enseignant(s)
- b) L'orthopédagogue
- c) Sa famille
- d) Ses amis

#### QUESTION DE RELANCE

D'après toi, comment ces personnes peuvent-elles l'aider ?

Réponse : Toutes ces réponses

29

### Vrai ou faux?

Un élève dyslexique devra toujours participer à des rencontres avec l'orthopédagogue.

Réponse : Faux

26

D'après toi, quels métiers sont accessibles aux dyslexiques parmi les choix suivants :

- a) commis dans un magasin
- b) peintre
- c) chirurgien
- d) cuisinier
- e) dirigeant d'une entreprise
- f) ingénieur

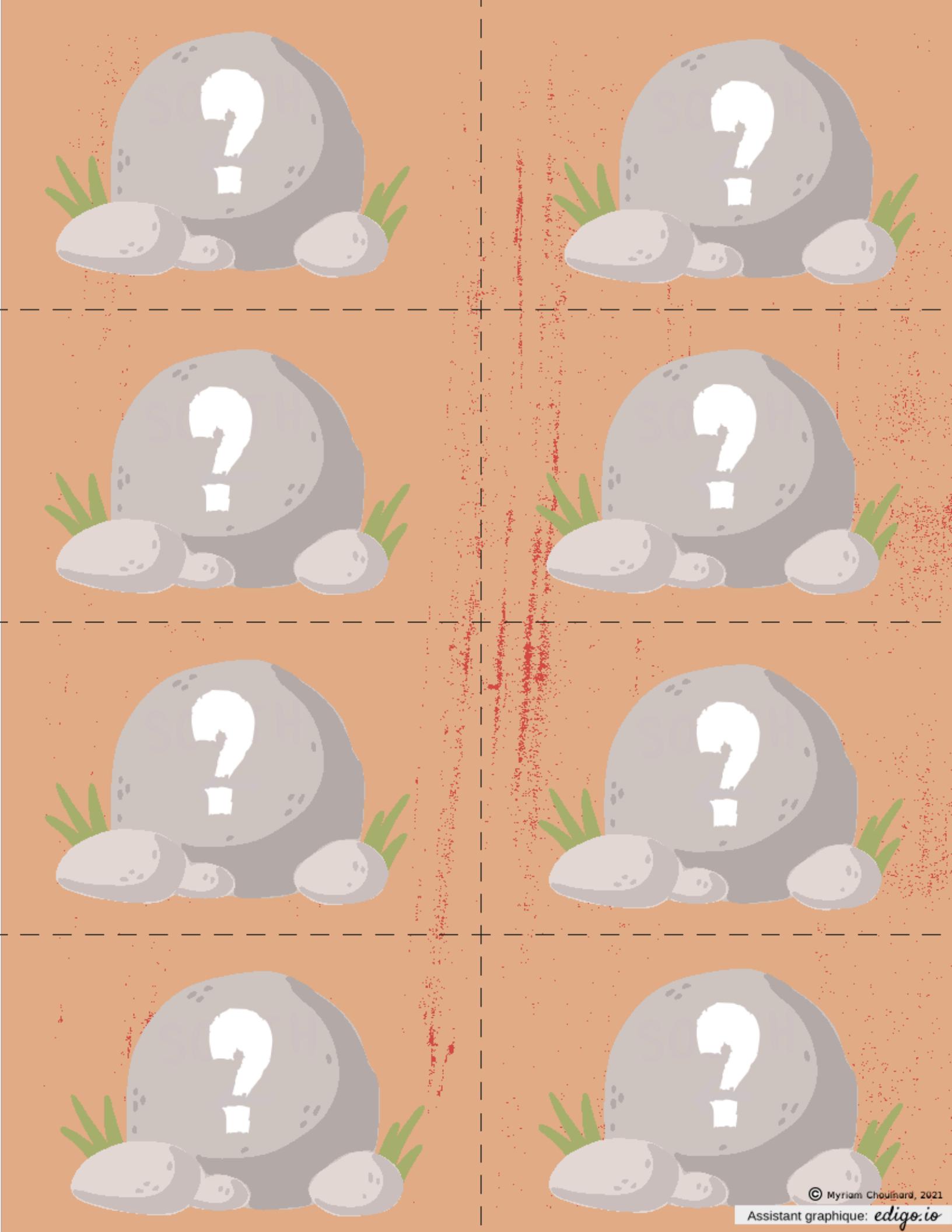
Réponse : Toutes ces réponses

28

### Qu'est-ce qu'un plan d'intervention?

- a) C'est un plan de l'école, une carte.
- b) C'est un document dans lequel on écrit tes forces et tes difficultés. Il sert aussi à consigner des moyens de t'aider.
- c) C'est un document qui indique tes résultats scolaires.

Réponse : Bonne B



1

Un bûcheron à l'air menaçant tente de vous empêcher de passer. Répondez correctement pour poursuivre votre chemin.

Lexie a peur d'échouer. Elle se contente de faire les tâches faciles. Lorsque son enseignante lui présente une tâche plus difficile, elle préfère faire rire ses amis et évite ainsi de faire le travail. De cette façon, elle pourra se dire que si elle échoue ce sera parce qu'elle n'a pas essayé plutôt que parce qu'elle n'était pas capable. Augmente-t-elle ses chances de réussir et de s'améliorer en agissant comme ça?



2

Vous voyez un porc-épic ÉNORME. Si vous tentez de passer vous allez vous transformer en épinette ! Prenez un moment pour réfléchir à la situation suivante. Il s'éloignera peut-être ...

Axel trouve ça difficile de lire. Il est fatigué de faire des efforts. Dès qu'il reçoit sa copie, il sait qu'il devra faire des efforts pour réussir. Avant d'essayer par lui-même, il préfère poser des questions à son enseignant. C'est plus facile ainsi. Est-ce qu'Axel agit bien à ton avis ? Explique.



3

C'est maintenant la nuit. Il fait très noir. Vous devrez avancer plus lentement pour éviter de trébucher.



À partir de maintenant, utilisez le de de nuit.

Aucune mise en situation n'est présentée aux élèves sur cette carte. Les élèves peuvent lancer le de de nuit et continuer d'avancer.

5

Un voleur vous a volé le sac à dos qui contenait votre matériel ! Si vous voulez le récupérer, vous devez déjouer son piège.



L'enseignante de Tyler lui dit qu'elle est fière, car ses réponses étaient plus complètes que lors de sa dernière évaluation. Elle termine en lui disant que la question où il devait donner son opinion sur le texte a été moins bien réussie. Tyler sort de la classe en étant très déçu. Selon toi, Tyler a-t-il raison d'être déçu ? Explique.

4

L'un de vous a mangé un fruit毒ique. Pour découvrir l'antidote, vous devez réfléchir à la mise en situation suivante :

Lara reçoit le résultat de son évaluation de lecture. Elle a obtenu 61%. Lors de la dernière évaluation, elle avait obtenu 54%. Elle est très déçue, car son ami, qui est assis à côté d'elle, a obtenu 76%. Quelle attitude devrait elle adopter ?

6

Une moufette vous bloque le chemin. Répondez correctement à la question et courez jusqu'à l'arrivée pour ne pas vous faire arroser.



En français, l'enseignant d'Antoine fait toujours lire les élèves à voix haute un par un. Lorsqu'il sait que son tour arrive, Antoine n'est plus attentif à la lecture des autres. Qu'arrive-t-il à Antoine ?

DANGER



DANGER



DANGER



DANGER



DANGER



DANGER



Comment réagis-tu quand tu as un bon résultat?

Comment te sens-tu quand tu dois lire devant les autres?

Comment réagis-tu quand tu as un résultat moins bon que ce que tu espérais?

Que fais-tu quand tu n'as pas de motivation pour faire un travail scolaire?

Que fais-tu quand tu ne comprends pas une tâche?

Que fais-tu quand tu ne comprends pas un texte?

Que regardes-tu en premier quand tu reçois ta copie d'évaluation : ta note ou les commentaires de ton enseignant?

Que fais-tu quand tu n'es pas capable de répondre à une question d'examen?

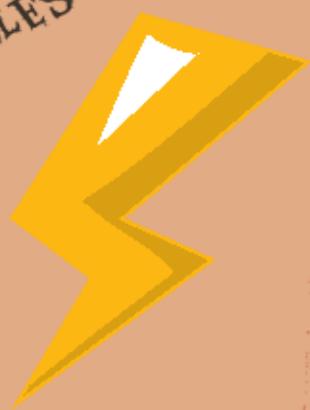
**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



Aimes-tu la lecture?

Préfères-tu les tâches dans lesquelles tu te trouves bon?

Est-ce qu'il t'arrive d'éviter de faire un travail quand tu le trouves difficiles?

Quand c'est difficile, tu te dis ...

- a) l'enseignant donne des tâches trop difficiles.
- b) je vais faire mieux la prochaine fois.
- c) j'ai eu de la malchance.
- d) autres réponses

Quand c'est facile, tu te dis ...

- a) l'enseignant donne des tâches trop faciles.
- b) j'ai eu de la chance.
- c) je suis fier de moi.
- d) autres réponses.

Comment ça se passe à la maison quand tu montres une évaluation à tes parents? Comment réagissent-ils?

C'est quoi pour toi avoir un bon résultat scolaire?

Quand tu es libre de choisir ce que tu lis, vers quoi te diriges-tu?

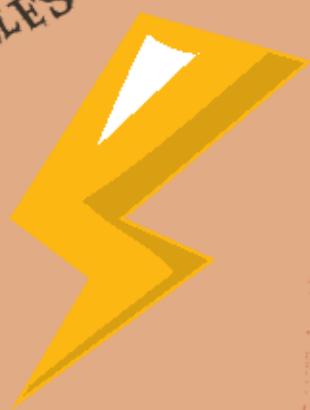
**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



Aimes-tu l'écriture?

Te compares-tu aux autres quand tu reçois tes résultats?

Aimes-tu demander de l'aide?

T'arrive-t-il de t'apercevoir que tu dois faire plus d'efforts que les autres pour lire? Si oui, comment te sens-tu?

Es-tu généralement motivé durant les leçons de français?

Préfères-tu faire des tâches qui sont faciles ou des tâches qui représentent un défi?

Comment réagis-tu quand ton enseignant annonce qu'il y aura une évaluation de lecture?

Comment te sens-tu quand tu réussis une tâche sans aide qui, de prime abord, te semblait difficile?

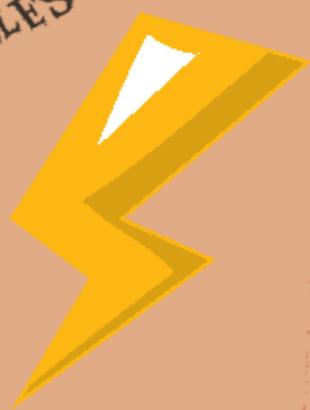
**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



Quelle est la matière que tu aimes le moins?

Quelle est ta matière préférée?

Utilises-tu un outil d'aide technologique ? Si oui, comment te sens-tu dans la classe lorsque tu l'utilises?

Quelle était ta dernière belle réussite scolaire?

Préfères-tu être aidé par un ami ou par ton enseignant? Prends-tu en compte leurs conseils?

As-tu une attitude confiante par rapport aux apprentissages scolaires? Penses-tu que tu es capable de réussir?

Si tu recevais la note de 60%, qu'est-ce qui compterait le plus pour toi : le 60% de bonnes réponses ou le 40% de mauvaises réponses?

Comment te sens-tu quand tu réussis une tâche pour laquelle tu as demandé beaucoup d'aide?

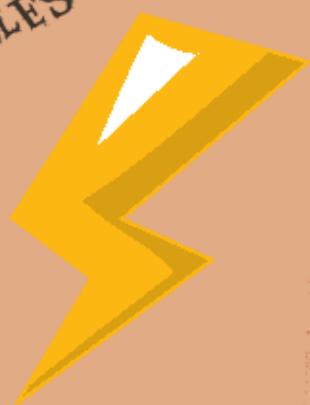
**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**ÉCLAIR**  
CARTES OPTIONNELLES



**APPENDICE G :**

CARTES PERSONNE DE CONFIANCE

# TIM TE BOW

Quand j'avais douze ou treize ans, j'étais convaincu que la dyslexie était la pire chose au monde. Je ne comprenais pas pourquoi je ne pouvais pas simplement prendre un livre et lire comme tout le monde. Aujourd'hui, je suis reconnaissant d'être dyslexique. J'ai fait des études supérieures et je suis devenu un joueur de football célèbre. J'ai même écrit un livre. Je veux que tu te rappelles qu'être dyslexique ce n'est pas être idiot, c'est penser différemment. Lorsqu'on comprend notre propre manière d'apprendre, on peut accomplir de grandes choses (traduction libre ; 34).

Pour votre persévérance, je vous confie la hache dévastatrice.



# RICHARD BRANSON

Je suis fondateur de Virgin Mobile. Je dirige plusieurs grandes compagnies. Je pense que les difficultés que j'ai vécues à l'école en étant dyslexique m'ont permis d'être plus créatif et d'accroître mes habiletés à communiquer avec les autres. Comme je n'étais pas bon en lecture, j'ai développé mes autres forces pour réussir ma vie (5).

Pour vous aider dans votre aventure, je vous confie mon sandwich et ma vieille pelle ! Prenez-en bien soin.



# ANNIE BROCOLI



Est-ce que vous me connaissez ? Je suis une chanteuse, actrice et animatrice québécoise. Je pense qu'il y a beaucoup de richesses qui se cachent derrière ma dyslexie. « Si je vois les P, les Q, les G et que je les mélange, c'est parce que lorsque je regarde quelque chose, ce n'est pas immobile : je le revire dans tous les sens pour voir ce que ça peut donner grâce à mon imaginaire. C'est cet imaginaire qui a fait que je suis devenue Annie Brocoli.» (4).

Pour la suite de votre périple, je vous confie ma boîte d'allumettes et une carte de la forêt.

# FANNIE SMITH



Salut ! Je suis médaillée olympique en ski acrobatique. Je pense que la dyslexie est devenue une force, car c'est elle qui m'a appris à me surpasser très jeune. Le sens de l'effort que j'ai développé pour tenter d'apprendre à lire, écrire ou retenir des choses, je l'ai ensuite transposé dans le sport. Selon moi, cela a été déterminant dans ma réussite sportive (26).

Pour vous aider, voici des jumelles de vision nocturne. En sortant, vous pouvez aussi prendre quelques guimauves !

# CAROL GREIDER



J'ai gagné le prix Nobel de médecine. Un prix Nobel est l'une des plus prestigieuses récompenses au monde. On m'a donné cette récompense, car j'ai fait une découverte importante qui a contribué au mieux-être de l'humanité. Je pense que ma dyslexie m'a permis de me démarquer dans mon domaine. Comme j'avais de la difficulté à apprendre en lisant, j'essayais de mémoriser les notions. Je suis devenue très bonne. Cela m'a permis de performer dans des domaines comme la chimie et l'anatomie (10).

Vous y êtes presque ! Vous pouvez prendre ma radio. Elle est vieille, mais vous pourrez l'utiliser pour appeler de l'aide.

PERSONNE DE  
CONFIANCE



PERSONNE DE  
CONFIANCE



PERSONNE DE  
CONFIANCE



PERSONNE DE  
CONFIANCE



PERSONNE DE  
CONFIANCE



**APPENDICE H :**

CARTES KIT DE SURVIE

# PELLE ROUILLEE



Vous trouvez une vieille pelle. Le manche risque de casser. Utilisez-la pour vous sortir d'un danger sans reculer de 3 cases. Faites-en bon usage, elle ne peut servir qu'une fois.



# HACHE DÉVASTATRICE



Vous trouvez une hache en parfait état. Utilisez-la pour fouiller un endroit plus rapidement.

Donne 3 indices.

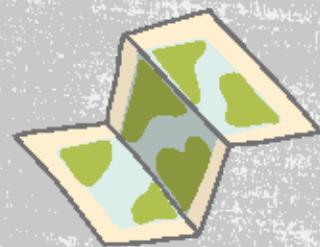


# CARTE JAUNIE



Vous trouvez cette vieille carte jaunie. Vous sauverez du temps lors de vos déplacements.

Donne + 1 à tous vos lancers de dé.



# JUMELLES DE VISION NOCTURNE



Wow ! Des jumelles de vision nocturne ! Vous pouvez maintenant avancer aussi rapidement la nuit que le jour.

Reprendre le dé de jour.



# GUIMAUVES BRULEES



Enfin quelque chose à manger ! Bon ... les guimauves sont un peu brûlées, mais peu importe, vous devez manger !



Votre réserve de nourriture remonte à 10 !

# ALLUMETTES MOUILLEES



Vous trouvez une boîte d'allumettes. Seulement 1 allumette est sèche. Utilisez-la pour allumer un feu et faire cuire un bon repas.

Votre réserve de nourriture augmente de 5.

# SANDWICHS À LA CONFITURE MOISIE



Vous découvrez des sandwichs à ce qui était peut-être autrefois de la confiture ... Qu'importe ! Vous devez manger !



Votre réserve de nourriture remonte à 10.

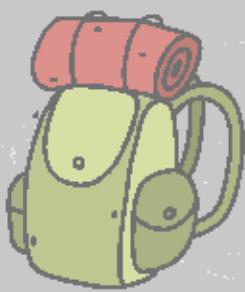
# RADIO POUSSIÈREUSE



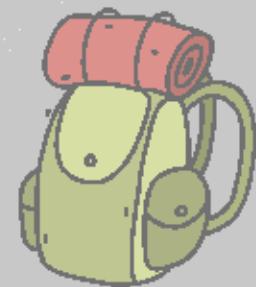
Enfin ! Dans la voiture, vous trouvez une radio satellite. Si vous parvenez à l'orée de la forêt, vous pourrez appeler des secours et sortir de cette forêt infernale.



**KIT DE SURVIE**



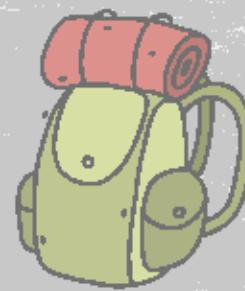
**KIT DE SURVIE**



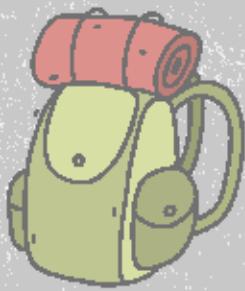
**KIT DE SURVIE**



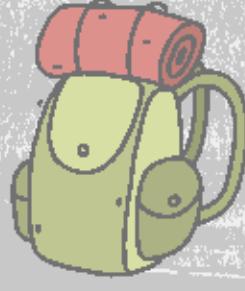
**KIT DE SURVIE**



**KIT DE SURVIE**



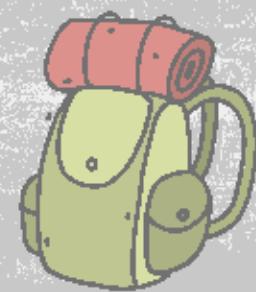
**KIT DE SURVIE**



**KIT DE SURVIE**



**KIT DE SURVIE**



**APPENDICE I :**

CAHIER D'ANIMATION

# CAHIER D'ANIMATION

3e cycle du  
 primaire



MISSION SURVIE AU BOIS DE

DYSLEXIA

Myriam Chouinard

Assistant graphique: [edigo.io](http://edigo.io)

Auteure : Myriam Chouinard

Révision pédagogique :

Priscilla Boyer, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Julie Couët, orthopédagogue au Centre de services scolaire de la Riveraine

Marie-Hélène Leduc, orthopédagogue au Centre de services scolaire de la Riveraine

Nathalie Lehoux, orthopédagogue au Centre de services scolaire de la Riveraine

Révision linguistique :

Odette Larouche, technicienne en édition à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Illustrations et polices d'écriture : Assistant graphique



Emploi du masculin : Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique sans discrimination aucune et dans le seul but d'alléger le texte.

Ce matériel a été créé dans le cadre d'un projet de recherche-développement avec la collaboration de la Commission scolaire de la Riveraine.



# SECTION 1

## PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Le jeu Mission survie au bois de Dyslexia est destiné aux élèves dyslexiques du 3e cycle du primaire et du secondaire pour une utilisation en contexte orthopédagogique. C'est un jeu de plateau qui entraîne les élèves dans l'univers mystérieux du bois de Dyslexia ; univers qui, comme la classe, propose plusieurs défis à relever pour les élèves qui vivent avec un trouble d'apprentissage. Durant leur parcours, les élèves devront s'entraider pour répondre à une série de questions et de mises en situation visant à démythifier leurs inquiétudes vis-à-vis de l'acte de lire et de la dyslexie. Est-ce que la dyslexie, ça veut dire être moins intelligent? Est-il normal de se sentir fatigué lorsqu'on lit? D'où vient la dyslexie? Des questions de ce genre jalonnent le parcours des élèves et leur permettront d'apprendre à mieux se connaître et à mieux connaître leur trouble d'apprentissage.

La section 4 du cahier d'animation a été pensée dans le but de faciliter votre appropriation des concepts théoriques entourant le jeu.

Vous y trouverez des suggestions de relances pour animer les discussions et des précisions pour chacune des questions et mises en situation. Tout en reposant sur des fondements théoriques solides, le jeu et le cahier d'animation ont été conçus pour être accessibles, vulgarisés, synthétisés et adaptés à votre contexte d'intervention.

### LE JEU VISE À ...

Le jeu Mission survie au bois de Dyslexia a été conçu pour offrir une occasion aux élèves dyslexiques du 3e cycle du primaire et du secondaire d'échanger librement sur leur trouble d'apprentissage dans un climat de confiance et un contexte ludique. Lors des échanges, les élèves seront amenés à :

- ❖ Développer une meilleure connaissance de soi et de leur trouble d'apprentissage ;
- ❖ Développer une meilleure compréhension des différents processus qui interagissent dans l'acte de lire ;
- ❖ Prendre conscience qu'ils peuvent exercer un contrôle sur leurs apprentissages en lecture ;
- ❖ Prendre conscience qu'ils sont différents des normolecteurs afin de réduire l'impact d'une comparaison sociale avec ces derniers.

Indirectement, par ces prises de conscience, l'objectif de l'outil d'intervention est d'amener les élèves à être capables de porter un jugement plus juste de leur efficacité personnelle en lecture de façon à favoriser la persévérance, l'engagement et la réussite scolaires.

Est-ce qu'être dyslexique, ça veut dire être moins intelligent ?

Est-ce normal de se sentir fatigué lorsqu'on lit ?

Vrai ou faux ?  
On peut avoir de bons résultats en lecture lorsqu'on est dyslexique.

# SECTION 2

## ORIGINES SCIENTIFIQUES

On reconnaît maintenant que des difficultés en lecture peuvent entraîner des répercussions sur le parcours scolaire d'un élève (Goupil, 2007; INSERM, 2007; Van Grunderbeeck, Théoret, Chouinard et Cartier, 2004). C'est ce que Pouhet (2016) démontre avec justesse lorsqu'il compare la lecture à un outil d'apprentissage qui permet aux élèves de comprendre et d'apprendre. Les élèves dyslexiques sont particulièrement concernés par cette situation puisqu'ils éprouvent des difficultés persistantes à reconnaître les mots avec précision et fluidité et à décoder (Lyon, Shaywitz et Shaywitz, 2003). Sans une maîtrise et une automatisation suffisante de cet outil d'apprentissage qu'est la lecture, les élèves dyslexiques se retrouvent devant une double tâche et peinent à atteindre les exigences. Ces échecs répétés peuvent avoir un impact important sur leur motivation à lire et, plus généralement, à apprendre.

Plusieurs travaux de recherche en témoignent (Espinosa, 2003 ; Vianin, 2007 ; Viau, 2009) : la place importante qu'occupe la motivation dans tout processus d'apprentissage est fondamentale. Viau (1994) définit la motivation scolaire comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (p.7) ». À l'instar d'autres chercheurs (Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006; Viau, 2009), Bouffard, Vézéau et Simard (2006) reconnaissent que l'un des éléments-clés de la dynamique motivationnelle et de la réussite est la perception de compétence, aussi appelée sentiment d'autoéfficacité.

Pour Bandura (2007), le sentiment d'autoéfficacité, qui renvoie à la perception qu'un individu a de sa capacité à mener à bien une action spécifique, peut s'avérer un prédicteur plus précis des performances de celui-ci que ses aptitudes réelles. Les personnes qui ont un fort sentiment d'autoéfficacité dans un domaine abordent les obstacles de manière plus positive, s'impliquent activement dans la tâche, fournissent plus d'efforts et les augmentent en cas d'échec. Inversement, les personnes qui ont un faible sentiment d'autoéfficacité adoptent des comportements d'évitement vis-à-vis des tâches qu'elles se croient incapables de mener à terme. Elles investissent aussi moins d'efforts, abandonnent plus facilement et font preuve d'une motivation moins importante que les personnes qui croient en leurs possibilités (Lecompte, 2004).

Les élèves qui vivent avec un trouble d'apprentissage vivent moins d'expériences scolaires dans lesquelles ils peuvent comparer leurs aptitudes à celles de leurs pairs et porter un jugement positif sur leur propre compétence (Bandura, 2007). De plus, ils connaissent moins d'expériences de réussite et reçoivent moins d'encouragements. Du fait qu'ils ont moins accès aux sources qui augmentent le sentiment d'autoéfficacité, celui-ci diminue, ce qui, en retour, a un impact négatif sur leurs performances scolaires.

Alors que la recherche met en évidence que les élèves qui présentent un trouble d'apprentissage développent un sentiment d'autoéfficacité moindre en comparaison de leurs pairs sans trouble d'apprentissage (Klassen, 2007 ; Lackaye et Margalit, 2006), il nous apparaît important de créer un outil orthopédagogique permettant d'intervenir sur ce sentiment pour aider les élèves dyslexiques à développer leur potentiel en lecture et, plus généralement, à l'école.

Les personnes qui ont un fort sentiment d'autoéfficacité dans un domaine abordent les obstacles de manière plus positive, s'impliquent activement dans la tâche, fournissent plus d'efforts et les augmentent en cas d'échec.

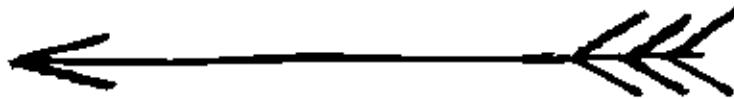
(Bandura, 2007)

## RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (2e éd. ; traduit par J. Lecomte). De Boeck Université.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivation pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles selon les matières. *Enfance*, 4(58), 395-409.
- Espinosa, G. (2003). L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître. Presses universitaires de France.
- Goupil, G. (2007). Les difficultés d'apprentissage (3e éd.) Gaëtan Morin.
- Gürtner, J.L., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence? *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2007). Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : bilan des données scientifiques. Institut national de la santé et de la recherche médicale.
- Klassen, M.R. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173-187.
- Lackaye, T.D. et Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement effort and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs* (Hors-série), 59-90.
- Pouhet, A. (2016). Connaitre les dys- et en mesurer les enjeux. *Enfances & Psy : dossier du bon usage des dys*, 71, 88-104.
- Van Grunderbeeck, N., Théoret, M., Chouinard, R. et Cartier, S. C. (2004). Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire. Presses de l'Université de Montréal.
- Vianin, P. (2007). La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ? De Boeck.
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. ERPI.

# SECTION 3

## MISE EN ŒUVRE



### Planification du temps

Il faut prévoir environ 120 minutes pour réaliser le jeu (voir option 1 et 2). Au total, il y a 29 questions ou mises en situation à présenter aux élèves. Pour chaque question, il faut prévoir entre 1 et 2 minutes pour la lecture de la question et le temps d'échange laissé aux élèves, puis 1 minute pour que vous apportiez des précisions au besoin. Certaines questions peuvent demander plus de temps que d'autres. Le temps mentionné est à titre indicatif seulement.



### Formation des groupes

Le jeu est destiné aux élèves dyslexiques du 3e cycle du primaire et du secondaire pour une utilisation en contexte orthopédagogique. Pour favoriser les échanges, nous recommandons de former des groupes de 3 à 5 élèves. Ce nombre devrait permettre à tous les élèves de s'exprimer suffisamment sur les questions soulevées, et ce, dans le temps imparti.



### Option 1 : 2 périodes de 60 minutes

Mise en place (avant l'arrivée des élèves)  
5 minutes

Réalisation du jeu  
50 minutes

Retour  
5 minutes

### Option 2 : 5 périodes de 20 à 25 minutes

Mise en place (avant l'arrivée des élèves)  
5 minutes

Période 1 : Questions 1 à 5  
Période 2 : Questions 6 à 9  
Période 3 : Questions 10 à 16  
Période 4 : Questions 17 à 23  
Période 5 : Questions 24 à 29

Prévoir du temps pour lire la mise en situation et les règlements lors de la période 1 et faire un retour complet lors de la période 5.

### Possibilité pour favoriser l'inclusion !

Un élève dyslexique peut, s'il le souhaite, inviter des camarades non dyslexiques afin qu'ils soient sensibilisés aux implications de la dyslexie. Les objectifs poursuivis avec les élèves non-dyslexiques doivent toutefois être sans ambiguïté dès le début de l'intervention. Certains sujets, comme le plan d'intervention, pourraient les rejoindre. Il faut bien connaître les élèves pour être en mesure d'apporter des nuances au besoin.

## Avant l'intervention

- ✿ Lisez attentivement la section 4 du cahier d'animation pour être à l'aise avec les sujets abordés.
- ✿ Prenez connaissance de la fiche " animation " sur laquelle vous trouverez la mise en situation, la liste du matériel fourni, les conseils pour la mise en place, les règlements et le tableau de répartition des cartes.

## Pendant l'intervention

- ✿ Assurez-vous que tous les élèves se sentent libres de parler et de donner leur avis sur les sujets abordés. Valorisez les échanges et la discussion, mais n'acceptez pas les jugements et les moqueries.
- ✿ Agissez à titre de gardien du temps et de la parole. Pour recadrer la discussion au besoin, vous pouvez offrir aux élèves de venir vous voir après la période s'ils souhaitent discuter d'un sujet plus en profondeur.
- ✿ N'obligez pas les élèves plus timides à s'exprimer s'ils ne se sentent pas à l'aise, et ce, particulièrement au début. Certains élèves peuvent avoir besoin de temps pour se sentir en confiance.

## Après l'intervention

- ✿ Lors du retour, demandez aux élèves ce qu'ils ont appris de nouveau sur la lecture, sur la dyslexie et sur eux-mêmes.
- ✿ Faites une synthèse des points soulevés par les élèves. Ajoutez certains points importants qui auraient été oubliés au besoin.

# SECTION 4 ANIMATION

Dans cette section, vous trouverez des informations complémentaires en lien avec chaque question du jeu. Ces informations vous permettront d'apporter des précisions aux élèves. Présentées sous forme de verbatims, les informations ont été vulgarisées pour que le contenu soit facilement compréhensible pour des élèves du 3e cycle du primaire.

Contenu  
vulgarisé pour  
les élèves du  
3e cycle du  
 primaire



Le hérisson indique qu'une fiche vous est fournie. Vous pouvez l'utiliser comme support visuel lorsque vous donnez des précisions aux élèves. Le numéro de la fiche est indiqué dans ce cahier, mais aussi sur la carte-question correspondante.

QUESTION  
DE RELANCE

Les questions de relance ont été pensées afin de relancer la discussion pour les questions qui risquent de susciter des réponses moins élaborées de la part des élèves.

## PREMIÈRE ANIMATION ?

Vous pouvez conserver cette section du cahier près de vous. Vous pourrez ainsi vous y referer rapidement pour apporter des précisions aux élèves sur les sujets abordés.

## LA MISE EN SITUATION

La lecture de la mise en situation vous permet d'introduire en douceur les sujets qui seront abordés au cours du jeu. De cette façon, vous pourrez prendre le pouls du sous-groupe et être conscient des connaissances antérieures des élèves et de leurs ressentis par rapport à ce sujet.

## LES RÈGLES

Lors de la lecture des règles aux élèves, rassurez-les en leur disant qu'il est normal qu'ils ne connaissent pas toutes les réponses. L'objectif du jeu n'est pas de tester leurs connaissances, mais de les amener à réfléchir sur la dyslexie et la lecture pour apprendre à mieux se connaître et connaître leur trouble d'apprentissage.



C'est l'orthopédagogue qui est responsable de la lecture des questions et des mises en situation. Les réponses sont écrites à l'envers au bas des cartes.

# LE FEU DE CAMP

## QUESTIONS 1 À 5



### Question 1 : Grâce à quelle(s) partie(s) du corps apprend-on à lire ?

Les yeux servent à voir les lettres. Les oreilles permettent d'entendre les sons qui forment les mots. Les yeux et les oreilles sont donc des parties du corps très importantes pour lire. Cependant, c'est le cerveau qui fait le plus gros du travail. C'est grâce à lui qu'il est possible de retenir le son des lettres, coller le son de chaque lettre ensemble pour former des mots ou encore reconnaître certains mots très rapidement. C'est aussi grâce à lui qu'il est possible de comprendre le sens des mots, des phrases et des textes (6, 8).

Les nombres entre parenthèses renvoient aux références bibliographiques aux pages 20 et 21.

### Question 2 : Vrai ou faux ? Il existe une seule manière d'identifier les mots.

Faux. Il existe plusieurs manières d'identifier les mots. Quand une personne lit, le cerveau peut prendre différents chemins. Si c'est un mot qui a été lu plusieurs fois, le cerveau peut prendre le chemin vers son album photo de mot connu. Il devient donc possible de reconnaître rapidement des mots comme « petit ou école ». Si c'est un mot nouveau, le cerveau ne peut pas aller le chercher dans son album photo. Il devra le séparer en syllabes ou en sons pour bien le lire. Il y a aussi un chemin qui permet de lire des mots comme « monsieur, oignon ou femme » qu'il est impossible de lire seulement en faisant correspondre les lettres au son qu'elles font. C'est aussi grâce à ce chemin qu'une personne peut apprendre que les lettres « g, c et s » peuvent faire plusieurs sons. Le dernier chemin permet de prendre un raccourci pour les mots plus longs. Au lieu de décoder tous les sons, il est parfois possible de reconnaître des petits mots dans les grands. Par exemple, dans le mot « dentiste », on peut rapidement voir le mot « dent ». (9, 21, 31).



Fiche 1

### Question 3 : Considérant ce que tu as appris jusqu'à maintenant, crois-tu qu'une personne sourde ou aveugle puisse apprendre à lire ?

Comme tu l'as vu, les yeux et les oreilles sont importants pour apprendre à lire. Cependant, c'est le cerveau qui fait le plus gros du travail. Tu as aussi vu qu'il y avait plusieurs chemins pour identifier les mots. Même si la personne ne peut voir ou ne peut entendre, son cerveau peut prendre d'autres chemins pour identifier les mots. Par exemple, la personne aveugle peut apprendre à lire en utilisant le sens du toucher (23).

## Question 4 : Vrai ou faux ? Plus on lit, plus ça devient facile.

Fiche 2



Vrai. Dans le cerveau, il y a ce qu'on pourrait appeler des routes d'informations. Il y a une route pour tout ce qu'on apprend. Il y a une route pour la lecture, une autre pour les mathématiques, etc. Chaque route est spécialisée dans un domaine précis. Lorsqu'on apprend, de nouvelles routes se créent, d'autres se connectent entre elles et, avec la pratique, certaines routes deviennent des autoroutes. Tu peux alors rouler un peu plus vite et c'est plus facile d'y conduire, car on connaît déjà le chemin. Rappelle-toi la première fois que tu as fait du vélo. Au départ, tu devais être très concentré pour contrôler le guidon et les pédales ou pour garder ton équilibre. Tu ne pouvais pas pédaler et penser à autre chose en même temps. Maintenant que tu as beaucoup de pratique, ton autoroute n'est-elle pas plus facile à emprunter ? T'arrive-t-il d'être capable de penser à la fin de semaine qui approche ou encore à ton examen de demain pendant que tu pédales ? Et bien oui ! C'est un peu le même principe pour la lecture. Lorsqu'on pratique beaucoup la lecture, le cerveau peut développer des routes plus efficaces et ça devient un peu plus facile.

## Question 5 : Comment définiras-tu un bon lecteur ?

QUESTION  
DE RELANCE

Crois-tu qu'il suffit de bien lire tous les mots en ne faisant aucune erreur pour être un bon lecteur ?

Pourquoi lis-tu une revue sur le hockey ? Pourquoi lis-tu une recette de gâteau ou encore un mode d'emploi pour assembler ton nouveau jeu ? Pour en apprendre sur le hockey, pour faire un gâteau ou pour pouvoir utiliser ton nouveau jeu me diras-tu ! Si tu lis très bien les mots, que tu ne fais aucune erreur en lisant, mais que tu ne fais pas de liens entre les mots pour que cela ait un sens, arriveras-tu à discuter de ce que tu viens de lire sur le hockey avec un ami ? Arriveras-tu à faire le gâteau que tu voulais ou à assembler ton jeu ? Non, bien entendu ! L'objectif premier de la lecture, c'est de comprendre. Apprendre à bien lire les mots n'est donc pas suffisant, tu dois aussi développer des habiletés de compréhension (21, 24).

# LE CAMPÉMENT DU BÛCHERON

## QUESTIONS 6 À 9



Question 6 : Vrai ou faux ? Même avant d'entrer à l'école, ton cerveau avait déjà commencé à développer des capacités qui allaient t'aider en compréhension de lecture.

Vrai. Dans le cerveau, il y a une partie qui s'occupe spécialement de la compréhension des mots. Que tu entandes les mots dits par quelqu'un ou que tu les lis es toi-même, c'est cette même partie de ton cerveau qui s'occupe de comprendre et de faire des liens. Alors déjà, avant d'entrer à l'école, lorsque tu écoutais une histoire lue par tes parents, que tu écoutais les consignes de ta gardienne ou que tu écoutais un ami t'expliquer le fonctionnement d'un nouveau jeu, ton cerveau avait déjà commencé à muscler la partie responsable de la compréhension. À l'école, on t'apprend ensuite à développer encore plus cette partie de ton cerveau en t'enseignant des stratégies qui te permettent de comprendre des textes de plus en plus complexes (9, 21, 31).

Question 7 : Est-ce normal de se sentir fatigué lorsqu'on lit ?

### QUESTION DE RELANCE

Crois-tu que les lecteurs experts peuvent parfois être fatigués eux aussi lorsqu'ils lisent ? Pourquoi selon toi ?

Pour faire fonctionner les parties de ton cerveau qui sont responsables de lire les mots et de les comprendre, ton cerveau a besoin de beaucoup d'énergie. Le cerveau est comme tous les autres muscles de ton corps, il a besoin d'énergie pour fonctionner. Imagine cela comme le réservoir d'essence du cerveau. Pour parcourir les routes qui servent à bien lire les mots, tu as besoin d'une certaine quantité d'essence. Pour comprendre ce que tu lis, tu as aussi besoin d'une certaine quantité d'essence. Une fois qu'il n'y a plus d'essence, tu tombes en panne ; ton énergie est épuisée. Qu'arriverait-il si tu utilisais toute ton essence pour bien lire les mots ? En aurais-tu assez pour bien comprendre ce que tu lis ? Évidemment, la réponse est... non ! Pour dépenser le moins d'essence possible pour lire les mots et en garder plus pour comprendre ce qu'on lit, ça prend beaucoup de pratique. Il faut renforcer les routes de la lecture des mots dans notre cerveau (9, 21, 31).

## Question 8 : Quels trucs connais-tu pour éviter d'épuiser ton réservoir d'essence trop rapidement lorsque tu lis ?

Il existe plusieurs stratégies qui peuvent te permettre soit de recharger ton réservoir d'essence une fois qu'il est vide ou encore d'éviter qu'il s'épuise trop vite. Chaque personne est différente. Il te suffit de trouver les trucs qui fonctionnent bien pour toi !

- ✿ Tu peux utiliser des outils d'aide à la lecture (outils technologiques, aide-mémoire, etc.) pour éviter de dépenser trop d'essence pour identifier les mots.
- ✿ Tu peux diviser les longues périodes de travail en petites étapes et prendre des pauses régulièrement : prendre une collation, écouter de la musique, aller marcher, etc. Fais quelque chose que tu aimes et qui te détend.
- ✿ Il peut être utile de laisser des traces de ta lecture dans la marge du texte. Tu peux aussi utiliser un organisateur graphique pour te souvenir des informations importantes d'un texte et éviter de relire tout le texte lorsque tu cherches une information ! Tu conserveras ainsi beaucoup d'énergie.
- ✿ Il est important de choisir des textes de ton niveau. Si le vocabulaire est trop difficile, tu risques de dépenser beaucoup d'essence pour identifier les mots, puis pour les comprendre.
- ✿ Avant de commencer à lire, tu peux faire des prédictions et tenter de te souvenir de ce que tu connais sur le sujet. En lisant, tu rencontreras donc des mots qui te sont familiers et qui seront ainsi plus faciles à lire et à comprendre!
- ✿ En choisissant des textes qui t'intéressent, il te sera plus facile de rester accroché et motivé ! Ça demande moins d'énergie d'accomplir une tâche pour laquelle on a un intérêt (12).

## Question 9 : Quelles difficultés rencontres-tu lorsque tu lis ?

**QUESTION DE RELANCE** Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi : identifier les mots, comprendre, répondre aux questions, etc. ? (Donner des choix de réponses aux élèves.)

Laisser les élèves discuter. Cette question sert à introduire le sujet des difficultés en lecture. L'important, à cette étape, est que les élèves comprennent que tous les élèves présents vivent également des difficultés. On souhaite ainsi créer un climat propice aux échanges. Durant cette discussion, votre rôle est que chacun se sente à l'aise de parler ouvertement des difficultés qu'il vit au quotidien. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

# LA TENTE CRASSEUSE QUESTIONS 10 À 16



Question 10 : Les difficultés que tu viens de nommer sont en partie causées par la dyslexie. Selon toi, la dyslexie, c'est...

La dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture. Comme tu l'as appris, la lecture, c'est une activité compliquée. Pour tous les dyslexiques, c'est l'identification des mots qui est difficile. Certains ont plus de difficultés avec les mots rares ou les mots spéciaux comme oignon, femme ou monsieur. D'autres mélangeant des sons qui se ressemblent guvette pour cuvette ou inversent l'ordre des lettres clame pour calme. Certains identifient les mots avec exactitude, mais très lentement (19).

Question 11 : Jack est dyslexique. Il tente d'expliquer à ses amis d'où viennent ses difficultés. Dans ce qu'il dit, il y a deux vérités et un mensonge. Trouve le mensonge.

Jack a raison lorsqu'il affirme que ses difficultés sont présentes, car une partie de son cerveau, celle qui s'occupe de la lecture, ne fonctionne pas bien. En fait, la partie de son cerveau qui s'occupe d'identifier les mots ne fonctionne pas de la même manière que chez les autres élèves (15). Lorsque Jack affirme que son père est dyslexique et qu'il avait donc plus de chances de l'être aussi, il a également raison, car la dyslexie est héréditaire. Cependant, la dyslexie ne peut pas être causée par un problème de vue. Si tu as de la difficulté à lire parce que tu as besoin de lunettes, alors, tu n'es pas dyslexique (33), tu as simplement besoin de voir un optométriste.

Fiche 3



Question 12 : As-tu de la difficulté à comprendre ce que tu lis ?

## QUESTION DE RELANCE

D'après toi, pourquoi est-ce difficile ?

Fiche 4



Pour répondre à cette question, tu dois te souvenir de deux choses dont nous avons parlé dans les questions précédentes. Premièrement, le cerveau a une réserve d'énergie limitée. Deuxièmement, les routes d'information de ton cerveau peuvent se transformer en autoroute lorsque tu pratiques beaucoup. Les lecteurs non dyslexiques arrivent à transformer les routes de l'identification des mots en autoroutes plus rapidement. Ils n'ont alors plus beaucoup d'énergie à investir pour identifier les mots, cela se fait presque automatiquement. Toi, ton cerveau ne parvient pas à identifier les mots automatiquement. Les routes se transforment plus lentement en autoroutes ou bien ton cerveau doit créer d'autres routes pour apprendre à lire. Tu dois donc puiser beaucoup d'énergie dans ton réservoir pour pouvoir bien lire les mots. Il reste alors moins d'énergie pour bien comprendre ton texte (33) .

Question 13 : Vrai ou faux ? La dyslexie peut entraîner des difficultés dans d'autres matières scolaires que le français.

À l'école, la lecture te permet d'apprendre de nouvelles choses dans beaucoup de matières. En sciences, tu dois parfois lire des textes pour comprendre comment poussent les plantes ou comment se forment les nuages, par exemple. En univers social, tu dois lire pour comprendre, par exemple, comment s'organisaient les sociétés il y a très longtemps. C'est alors normal que tu arrives moins bien à retenir les informations parce que pour toi, la lecture c'est plus difficile (27), d'où l'importance d'utiliser tes outils technologiques si tu en as l'occasion. Par ailleurs, il est possible que la dyslexie te donne du fil à retordre pour apprendre par cœur les tables de multiplication, par exemple ou encore la date d'un évènement historique (28). Ne t'en fais pas ! Il existe des moyens d'étudier efficacement même quand on est dyslexique. Il existe aussi des outils qui peuvent t'aider à identifier les mots et donc, te permettre de démontrer ton potentiel !

Question 14 : Éprouves-tu aussi des difficultés en écriture ?

**QUESTION DE RELANCE** Quelles difficultés vis-tu ? Dans quel type de tâche ?

C'est normal si tu as aussi des difficultés en écriture. Comme ton cerveau a de la difficulté à transformer les lettres en sons pour lire, il est très probable qu'il ait aussi de la difficulté à faire l'inverse pour écrire. C'est-à-dire transformer les sons en lettres pour trouver la bonne séquence de lettres pour orthographier un mot (33). Puisque ton cerveau doit dépenser beaucoup d'énergie pour orthographier les mots, il est normal que tu trouves difficile de faire des phrases élaborées et d'écrire des textes d'une certaine longueur (33).

Question 15 : Vrai ou faux ? Je peux devenir dyslexique parce que je n'ai pas suffisamment lu lorsque j'étais plus jeune.

Faux. Comme on vient de le voir, la dyslexie est un problème situé dans ton cerveau et il était là dès ta naissance. Même si tes parents avaient fait beaucoup de lecture avec toi, ton cerveau aurait quand même ce problème. Malgré tout, le fait de lire beaucoup permet de développer plus de stratégies et d'apprendre à utiliser des chemins différents pour lire. Donc, en lisant plus, il est certain que tu peux t'améliorer, mais la dyslexie ne peut pas être seulement causée par un manque d'entraînement (2, 28).

Question 16 : Vrai ou faux ? La dyslexie existe seulement en français.

Faux. La dyslexie existe dans plusieurs langues. Il y a des dyslexiques français, anglais, espagnols ou encore allemands. Comme toi, ils ont de la difficulté à associer les lettres aux sons pour bien identifier les mots (32) !

# LA ROULOTTE À L'AIR LOUCHE

## QUESTIONS 17 À 23



Question 17 : La dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture. Crois-tu qu'il existe aussi un trouble d'apprentissage qui rend difficile l'apprentissage des mathématiques ?

Oui. Ce trouble d'apprentissage s'appelle la dyscalculie et il rend difficiles les apprentissages reliés aux mathématiques comme reconnaître les chiffres, les écrire ou encore effectuer des opérations, par exemple (18).

Question 18 : D'après toi, combien d'élèves sont dyslexiques dans ton école ?

Dans les pays où l'on parle français, il y aurait environ 7 personnes sur 100 qui seraient dyslexiques. Ce n'est donc pas si rare. Dans ton école de « » élèves, il pourrait donc y avoir environ « » élèves dyslexiques (18, 32).

Question 19 : Est-il possible d'apprendre une autre langue quand on est dyslexique ?

Oui! Comme la dyslexie est un trouble de la lecture, apprendre à lire dans une autre langue qui utilise aussi l'alphabet est possible, mais ce sera probablement difficile, un peu comme en français. Cependant, tu peux très bien apprendre à parler une autre langue sans problème (32).

Question 20 : Place à la discussion ! D'après toi, est-ce qu'être dyslexique ça veut dire être moins intelligent ? Explique.

Je t'assure que non ! Les dyslexiques sont aussi intelligents que les autres. La preuve : comme la partie de ton cerveau responsable de la lecture ne fonctionne pas correctement, tu as dû développer ta débrouillardise, ta créativité et beaucoup d'autres belles aptitudes pour réussir à l'école. C'est bien la preuve que tu es intelligent. C'est seulement que ton cerveau à toi apprend différemment (7, 16). Aussi, pour être diagnostiquée dyslexique, tu dois avoir un QI dans la moyenne ou supérieur. Le QI est un chiffre qui mesure l'intelligence. Ça veut dire que les dyslexiques sont aussi intelligents que les autres personnes et parfois, ils le sont plus.



**Question 21 : Mise en situation.** Harry pense que s'il fait beaucoup d'efforts, il réussira à lire et écrire aussi facilement que les élèves qui ne sont pas dyslexiques. D'après toi, a-t-il raison ?

Oui et non. La partie de ton cerveau qui s'occupe de la lecture ne fonctionnera jamais comme celle des autres élèves. Identifier les mots te demandera toujours un peu plus d'efforts, parfois beaucoup plus que les autres. Par contre, ne perds pas espoir ! Ton cerveau peut apprendre à lire différemment. Au lieu de prendre les chemins traditionnels pour apprendre à lire, ton cerveau à toi peut en construire de nouveaux ou emprunter des chemins différents. Pour cela, tu devras effectivement faire beaucoup d'efforts pour développer des trucs et des stratégies qui t'aideront à lire le mieux possible (29).

**Question 22 : Vrai ou faux ?** Comme le cerveau des dyslexiques fonctionne différemment, ils peuvent développer des habiletés supérieures aux non-dyslexiques dans d'autres domaines que la lecture, comme les sports ou la musique.

Vrai. Des scientifiques ont réussi à montrer que les dyslexiques avaient souvent une plus grande facilité à imaginer et faire tourner des objets en 3D dans leur tête. C'est comme si ton cerveau à toi voit en images plutôt qu'en mots. Si cela te donne du fil à retordre en lecture, cela te permet de développer d'autres belles aptitudes dans des domaines faisant appel au visuel ou la créativité plutôt qu'aux mots. On peut penser aux arts, à la construction, à la musique, aux sports, etc. (30).



**Question 23 : Crois-tu qu'il faut prendre des médicaments pour guérir de la dyslexie ?**

Non. Premièrement, comme la dyslexie n'est pas une maladie, mais un trouble, on ne peut pas en guérir. C'est un trouble avec lequel tu vivras toute ta vie. Il y a certains troubles comme le TDAH qui peuvent être traités avec un médicament. Le médicament ne guérit pas complètement, il ne fait pas disparaître le trouble, mais il aide la personne à vivre mieux avec ses difficultés de concentration, d'attention ou d'hyperactivité. Pour la dyslexie, il n'existe actuellement aucun médicament. Par contre, si tu es bien accompagné par ta famille, tes amis et les intervenants de l'école, que tu développes les bonnes stratégies pour toi et que tu utilises les bons outils, tu peux arriver à progresser en lecture et faire en sorte que la dyslexie nuise moins à ton quotidien (28).

# LA VOITURE ABANDONNÉE QUESTIONS 24 À 29



**Question 24 : Vrai ou faux ? Il est possible d'avoir de bons résultats en lecture quand on est dyslexique.**

Vrai. Il est possible d'obtenir de bons résultats en lecture même lorsqu'on est dyslexique. À l'école, on évalue ta compétence à comprendre ce que tu lis et non ta compétence à bien lire les mots. Lorsque tu as les bons outils et les bonnes stratégies, c'est donc possible de montrer à ton enseignante que tu comprends bien les textes qu'elle te présente et donc d'obtenir de bons résultats (25).

**Question 25 : Vrai ou faux ? Il est impossible d'aller au cégep ou à l'université quand on est dyslexique, car ça demande beaucoup trop de lecture.**

Faux. De plus en plus de personnes dyslexiques vont étudier au cégep ou à l'université. Le cégep et l'université sont des écoles où l'on apprend à exercer une profession et c'est vrai que ça demande de faire beaucoup de lecture. Cependant, ces écoles ont commencé à offrir des services aux étudiants dyslexiques pour les aider à réussir (11, 13). Tout est possible !

**Question 26 : D'après toi, quels métiers sont accessibles aux dyslexiques parmi les choix suivants :**

Tous les métiers sont accessibles, mais certains métiers te permettront de mettre en valeur tes forces et la manière unique dont ton cerveau réfléchit. Au secondaire, tu pourras rencontrer des conseillers en orientation qui pourront t'aider à cibler tes forces et ce que tu aimes faire pour choisir un métier qui te convient (30).

## Question 27 : Woody vient d'apprendre qu'il est dyslexique. Il ne sait pas à qui demander de l'aide. A qui lui conseillerais-tu de demander de l'aide ?

Ton enseignante devrait bien connaître ton trouble pour être en mesure d'ajuster certaines choses en classe pour t'aider. Elle peut, par exemple, augmenter la taille de la police d'écriture ou les interlignes, te donner plus de temps pour faire tes évaluations ou encore numériser les documents pour que tu puisses utiliser tes outils technologiques. Elle peut aussi t'apprendre à les numériser toi-même. En discutant avec ton orthopédagogue et tes parents, elle trouvera ce qui peut t'aider à bien réussir en lecture et en écriture. Elle pourra t'aider à développer des trucs et des stratégies pour muscler ton cerveau à lire différemment ou encore pour t'aider à bien utiliser ton logiciel d'aide à la lecture et à l'écriture. En classe, tes amis peuvent, par exemple, t'aider à lire les consignes d'un travail ou à noter les devoirs dans ton agenda. À la maison, tes parents ou tes frères et sœurs peuvent t'aider à faire tes devoirs qui nécessitent de lire beaucoup.

## Question 28 : Qu'est-ce qu'un plan d'intervention ?

Un plan d'intervention est un document qui est créé à l'école dans le but de t'aider à relever tes défis dans les matières scolaires ou encore au niveau de ton comportement. Ton enseignante et les personnes qui t'aident à l'école y inscrivent tes forces et tes défis, puis ils trouvent, avec l'aide de tes parents, des moyens de t'aider à relever tes défis. Le plan d'intervention est ensuite placé dans ton dossier. De cette façon, l'enseignante que tu auras l'année suivante saura exactement comment t'aider dès le début de l'année. Chaque année, on revoit ton plan d'intervention pour s'assurer que les moyens mis en place t'aident réellement. Je t'encourage à participer à la création de ton plan d'intervention. De cette façon, tu seras certain que les moyens mis en place te conviennent et t'aident réellement (24) .

## Question 29 : Vrai ou faux ? Un élève dyslexique devra toujours participer à des rencontres avec l'orthopédagogue.

Faux. Le rôle de l'orthopédagogue est de te rendre le plus autonome possible pour que tu puisses lire et écrire en classe sans aide. Avec elle, tu développeras des trucs et des stratégies ou tu apprendras à utiliser tes outils. Une fois que tu seras autonome, elle gardera un œil sur toi, mais tu n'auras plus à lui rendre visite aussi souvent (1).

N.B. Comme le rôle de l'orthopédagogue et les modalités d'intervention diffèrent d'un centre de services scolaire à l'autre et parfois d'une école à l'autre, n'hésitez pas à adapter l'explication donnée en fonction de la réalité de votre milieu.

# LES CARTES DANGER MISES EN SITUATION 1 À 6



**1** Un bûcheron à l'air menaçant tente de vous empêcher de passer. Répondez correctement pour poursuivre votre chemin.

Lexie a peur d'échouer. Elle se contente de faire les tâches faciles. Lorsque son enseignante lui présente une tâche plus difficile, elle préfère faire rire ses amis et évite ainsi de faire le travail ! De cette façon, elle pourra se dire que si elle échoue ce sera parce qu'elle n'a pas essayé plutôt que parce qu'elle n'était pas capable. Augmente-t-elle ses chances de réussir et de s'améliorer en agissant comme ça ?

## QUESTIONS DE RELANCE

Quand tu réussis une tâche facile, comment te sens-tu ? Quand tu réussis une tâche difficile, comment te sens-tu ? Agis-tu de cette façon parfois ? Que conseillerais-tu à Lexie ?

Exemples de réponse attendue : Lexie ne progressera pas. C'est en se confrontant à des tâches qui représentent un défi que l'on peut progresser. Aussi, quand on réussit, on gagne confiance et c'est plus facile les fois suivantes.

## INDICATION POUR L'INTERVENANT

Cette mise en situation a pour objectif de démontrer aux élèves que le fait d'éviter les tâches difficiles peut préserver le sentiment de compétence dans l'immédiat. Cependant, à long terme, ne jamais prendre le risque d'échouer ne permet pas de vivre des réussites significatives. Le fait de réussir une tâche facile ne permet pas une réévaluation de sa compétence. En effet, cela ne donne pas de nouvelles informations à l'apprenant sur ses aptitudes réelles. La réussite de tâches faciles a donc peu d'impact sur le sentiment d'autoéfficacité (3).

**2** Vous voyez un porc-épic ÉNORME. Si vous tentez de passer, vous allez vous transformer en épinette ! Prenez un moment pour réfléchir à la situation suivante. Il s'éloignera peut-être...

Axel trouve ça difficile de lire. Il est fatigué de faire des efforts. Des qu'il reçoit sa copie, il sait qu'il devra faire des efforts pour réussir. Avant d'essayer par lui-même, il préfère poser des questions à son enseignant. C'est plus facile ainsi. Est-ce qu'Axel agit bien à ton avis ? Explique.

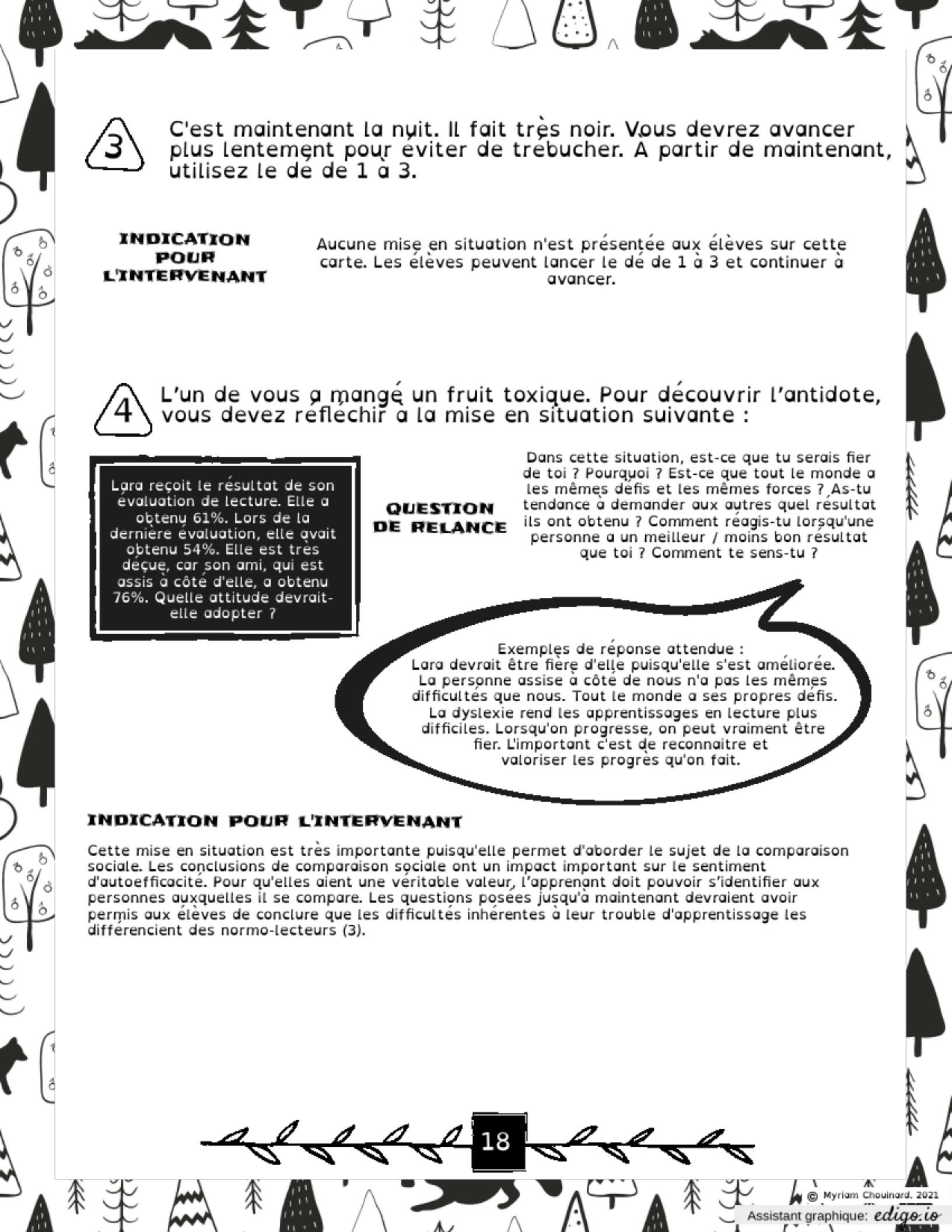
## QUESTION DE RELANCE

Qu'arrive-t-il si on n'essaie jamais par soi-même ? Est-ce qu'on ressent la même fierté lorsque le travail a été fait par quelqu'un d'autre ? Que conseillerais-tu à Axel ?

Exemples de réponse attendue : C'est bien de demander de l'aide lorsqu'on vit une difficulté, mais il ne faut pas compter uniquement sur les autres. Lorsqu'on réussit par soi-même, on peut s'attribuer notre réussite et être fier de nous.

## INDICATION POUR L'INTERVENANT

Cette mise en situation a pour objectif de faire réfléchir les élèves sur le fait que les expériences de réussite permettent de consolider le sentiment de compétence seulement lorsqu'ils peuvent s'en attribuer le mérite. Si la réussite repose sur des facteurs externes comme une autre personne, la réussite devient beaucoup moins significative (3).



3

C'est maintenant la nuit. Il fait très noir. Vous devrez avancer plus lentement pour éviter de trébucher. A partir de maintenant, utilisez le dé de 1 à 3.

**INDICATION  
POUR  
L'INTERVENANT**

Aucune mise en situation n'est présentée aux élèves sur cette carte. Les élèves peuvent lancer le dé de 1 à 3 et continuer à avancer.

4

L'un de vous a mangé un fruit毒ique. Pour découvrir l'antidote, vous devez réfléchir à la mise en situation suivante :

Lara reçoit le résultat de son évaluation de lecture. Elle a obtenu 61%. Lors de la dernière évaluation, elle avait obtenu 54%. Elle est très déçue, car son ami, qui est assis à côté d'elle, a obtenu 76%. Quelle attitude devrait-elle adopter ?

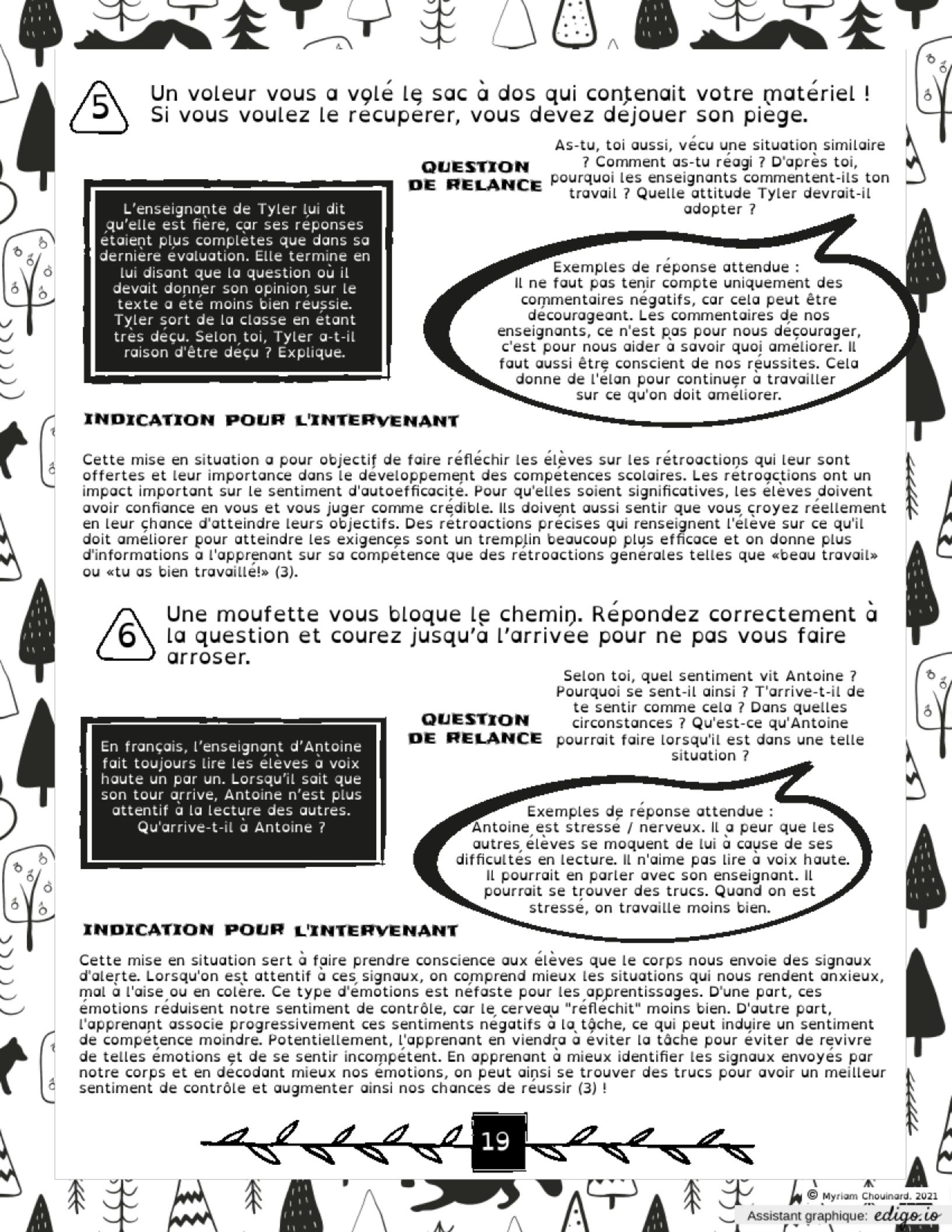
**QUESTION  
DE RELANCE**

Dans cette situation, est-ce que tu serais fier de toi ? Pourquoi ? Est-ce que tout le monde a les mêmes défis et les mêmes forces ? As-tu tendance à demander aux autres quel résultat ils ont obtenu ? Comment réagis-tu lorsqu'une personne a un meilleur / moins bon résultat que toi ? Comment te sens-tu ?

Exemples de réponse attendue :  
Lara devrait être fière d'elle puisqu'elle s'est améliorée. La personne assise à côté de nous n'a pas les mêmes difficultés que nous. Tout le monde a ses propres défis. La dyslexie rend les apprentissages en lecture plus difficiles. Lorsqu'on progresse, on peut vraiment être fier. L'important c'est de reconnaître et valoriser les progrès qu'on fait.

**INDICATION POUR L'INTERVENANT**

Cette mise en situation est très importante puisqu'elle permet d'aborder le sujet de la comparaison sociale. Les conclusions de comparaison sociale ont un impact important sur le sentiment d'autoefficacité. Pour qu'elles aient une véritable valeur, l'apprenant doit pouvoir s'identifier aux personnes auxquelles il se compare. Les questions posées jusqu'à maintenant devraient avoir permis aux élèves de conclure que les difficultés inhérentes à leur trouble d'apprentissage les différencient des normo-lecteurs (3).

**5**

Un voleur vous a volé le sac à dos qui contenait votre matériel ! Si vous voulez le récupérer, vous devez déjouer son piège.

**QUESTION DE RELANCE**

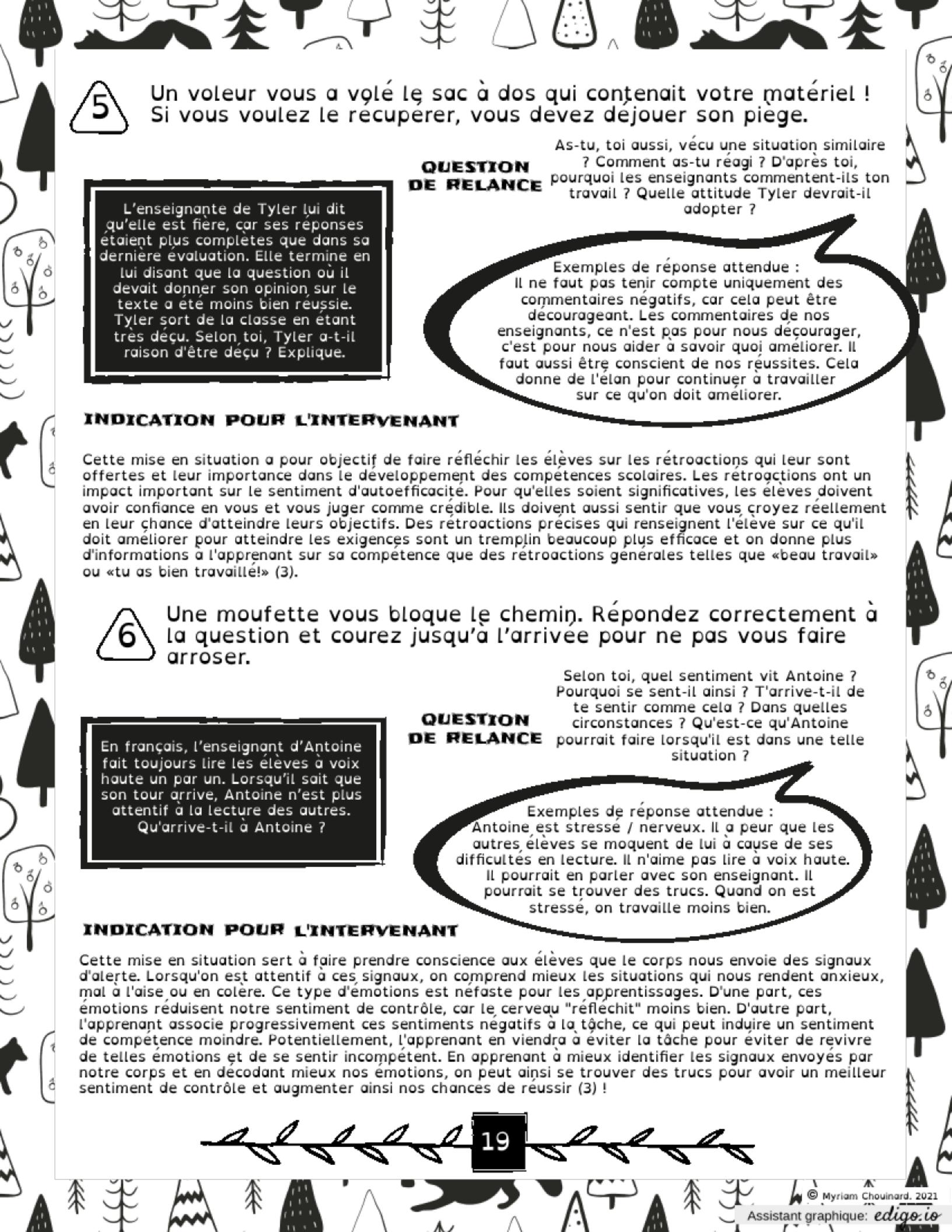
L'enseignante de Tyler lui dit qu'elle est fière, car ses réponses étaient plus complètes que dans sa dernière évaluation. Elle termine en lui disant que la question où il devait donner son opinion sur le texte a été moins bien réussie. Tyler sort de la classe en étant très déçu. Selon toi, Tyler a-t-il raison d'être déçu ? Explique.

As-tu, toi aussi, vécu une situation similaire ? Comment as-tu réagi ? D'après toi, pourquoi les enseignants commentent-ils ton travail ? Quelle attitude Tyler devrait-il adopter ?

Exemples de réponse attendue : Il ne faut pas tenir compte uniquement des commentaires négatifs, car cela peut être décourageant. Les commentaires de nos enseignants, ce n'est pas pour nous décourager, c'est pour nous aider à savoir quoi améliorer. Il faut aussi être conscient de nos réussites. Cela donne de l'élan pour continuer à travailler sur ce qu'on doit améliorer.

**INDICATION POUR L'INTERVENANT**

Cette mise en situation a pour objectif de faire réfléchir les élèves sur les rétroactions qui leur sont offertes et leur importance dans le développement des compétences scolaires. Les rétroactions ont un impact important sur le sentiment d'autoéfficacité. Pour qu'elles soient significatives, les élèves doivent avoir confiance en vous et vous juger comme crédible. Ils doivent aussi sentir que vous croyez réellement en leur chance d'atteindre leurs objectifs. Des rétroactions précises qui renseignent l'élève sur ce qu'il doit améliorer pour atteindre les exigences sont un tremplin beaucoup plus efficace et on donne plus d'informations à l'apprenant sur sa compétence que des rétroactions générales telles que «beau travail» ou «tu as bien travaillé!» (3).

**6**

Une moufette vous bloque le chemin. Répondez correctement à la question et courez jusqu'à l'arrivée pour ne pas vous faire arroser.

**QUESTION DE RELANCE**

En français, l'enseignant d'Antoine fait toujours lire les élèves à voix haute un par un. Lorsqu'il sait que son tour arrive, Antoine n'est plus attentif à la lecture des autres. Qu'arrive-t-il à Antoine ?

Selon toi, quel sentiment vit Antoine ? Pourquoi se sent-il ainsi ? T'arrive-t-il de te sentir comme cela ? Dans quelles circonstances ? Qu'est-ce qu'Antoine pourrait faire lorsqu'il est dans une telle situation ?

Exemples de réponse attendue : Antoine est stressé / nerveux. Il a peur que les autres élèves se moquent de lui à cause de ses difficultés en lecture. Il n'aime pas lire à voix haute. Il pourrait en parler avec son enseignant. Il pourrait se trouver des trucs. Quand on est stressé, on travaille moins bien.

**INDICATION POUR L'INTERVENANT**

Cette mise en situation sert à faire prendre conscience aux élèves que le corps nous envoie des signaux d'alerte. Lorsqu'on est attentif à ces signaux, on comprend mieux les situations qui nous rendent anxieux, mal à l'aise ou en colère. Ce type d'émotions est néfaste pour les apprentissages. D'une part, ces émotions réduisent notre sentiment de contrôle, car le cerveau "réfléchit" moins bien. D'autre part, l'apprenant associe progressivement ces sentiments négatifs à la tâche, ce qui peut induire un sentiment de compétence moindre. Potentiellement, l'apprenant en viendra à éviter la tâche pour éviter de revivre de telles émotions et de se sentir incompetent. En apprenant à mieux identifier les signaux envoyés par notre corps et en décodant mieux nos émotions, on peut ainsi se trouver des trucs pour avoir un meilleur sentiment de contrôle et augmenter ainsi nos chances de réussir (3) !

# RÉFÉRENCES

- 1 ADOQ. (2013). Définition de l'orthopédagogie. Repéré à <https://www.ladoq.ca/orthopedagogie>.
- 2 American Psychiatric Association (APA). (2015). DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. France.
- 3 Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (2e éd. ; traduit par J. Lecomte). De Boeck Université.
- 4 Brocoli, A. (2018). En mal des mots. Libre expression.
- 5 Cave, A. (2019). How dyslexia made me. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/andrewcave/2019/03/07/richard-branson-interview-how-dyslexia-made-me/>
- 6 Cohen, L. (2012). Le cerveau lecteur. Revue neurologique. 168. 771-772.
- 7 Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes CIM-10. (2012). Organisation mondiale de la santé.
- 8 Dehaene, S. (2012). Le cerveau lecteur. Repéré à <https://moncerveaualecole.com/le-cerveau-lecteur/>
- 9 Desrochers, A., DesGagné, L. et Kirby, J. (2011). L'évaluation de la lecture orale. Dans M. Berger et A. Desrochers (dir.), L'évaluation de la littératie (p.177-214). Presses de l'Université d'Ottawa.
- 10 Dreifus, C. (2009). On Winning a Nobel Prize in Science. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2009/10/13/science/13conv.html>
- 11 Dubé, F. et Sénéchal, M.N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. Magazine électronique du CAPRES. [https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2009-11-19\\_troubles-dapprentissage.pdf](https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2009-11-19_troubles-dapprentissage.pdf)
- 12 Éducation et Formation Manitoba. (2016). Répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage : A l'appui des écoles favorisant l'inclusion. [https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/repondre\\_besoins/docs/doc\\_complet.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/repondre_besoins/docs/doc_complet.pdf)
- 13 Fédération des cégeps (2010). L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation. Direction des affaires éducatives et de la recherche de la Fédération des cégeps.
- 14 Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Savoirs, 5, 91-116.
- 15 Habib, M. (2004). Bases neurologiques de la dyslexie. Repéré à <http://www.resodys.phpnet.org>
- 16 Habib, M. et Joly-Pottuz, B. (2008). Dyslexie, du diagnostic à la thérapeutique : un état des lieux. Revue de Neuropsychologie, vol. 18(4), 247-325.
- 17 Hamm, M. (2012). La lecture chez quelques sourds lettrés. Les dossiers des sciences de l'éducation. p. 105-127.

18 INSERM. (2014). Troubles des apprentissages. Repéré à <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-apprentissages>

19 Institut des troubles d'apprentissage. (2019). Qu'est-ce que la dyslexie? Repéré à <https://institutta.com/archives/7297>

20 Lamberet, M. Colé, P. et Cavalli, E. (2019). Comment j'ai réussi malgré ma dyslexie. Cerveau et psycho, (109). Repéré à <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/troubles-dys/comment-jai-reussi-malgre-ma-dyslexie-16512.php>

21 Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M.J. Berger et A. Desrochers (dir.), L'évaluation de la littératie (p. 139-174). Presses de l'Université d'Ottawa.

22 Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. Savoirs (Hors-série), 59-90.

23 Lewi-Dumont, N. (2006). Apprentissage de la lecture chez les enfants déficients visuels et la littérature de jeunesse. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 1(33), 242 à 250.

24 MEQ. (2004). Le plan d'intervention ... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptationservcompl/19-7053.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptationservcompl/19-7053.pdf)

25 Ministère de l'éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Ministère de l'Education.

26 Pittet, L. (2018). Fanny Smith : La dyslexie a forgé mon caractère. <https://www.letemps.ch/sport/fanny-smith-dyslexie-forge-caractere>

27 Pouhet, A. (2016). Connaitre les dys- et en mesurer les enjeux. Enfances & Psy : dossier du bon usage des dys, 71, 88-104.

28 Ramus, F. (2004) De l'origine biologique de la dyslexie. Repéré à [http://site2reliance-ge.ch/wp-content/uploads/2018/10/Dyslexie\\_Origine\\_biologique.pdf](http://site2reliance-ge.ch/wp-content/uploads/2018/10/Dyslexie_Origine_biologique.pdf)

29 Ramus, F. (2012). Les causes de la dyslexie. Repéré à <https://moncerveaualecole.com/les-causes-de-la-dyslexie/>

30 Rousseau, N. (2016). Dyslexie et potentialités : lorsque les capacités se déploient. Repéré à <https://www.taalecole.ca/dyslexie/>

31 Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans C. Perfetti, L. Rieben et M. Fayol (dir.). Des orthographes et leur acquisition (p.385-403). Delachaux et Niestlé.

32 Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2013). Lecture et dyslexie : Approche cognitive (2e éd.). Dunod. p.156.

33 Stanké, B. (2016). Les dyslexies-dysorthographies. Presses de l'Université du Québec.

34 Tebow, T. (2018). Shaken : discovering your true identity in the midst of life's storms. Waterbook.

# CAHIER D'ANIMATION

1er et 2e  
cycles  
du secondaire



MISSION SURVIE AU BOIS DE

DYSLEXIA

Myriam Chouinard

Assistant graphique: [edigo.io](http://edigo.io)

Auteure : Myriam Chouinard

Révision pédagogique :

Priscilla Boyer, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Julie Couët, orthopédagogue au Centre de services scolaire de la Riveraine

Marie-Hélène Leduc, orthopédagogue au Centre de services scolaire de la Riveraine

Nathalie Lehoux, orthopédagogue au Centre de services scolaire de la Riveraine

Révision linguistique :

Odette Larouche, technicienne en édition à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Illustrations et polices d'écriture : Assistant graphique



Emploi du masculin : Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique sans discrimination aucune et dans le seul but d'alléger le texte.

Ce matériel a été créé dans le cadre d'un projet de recherche-développement avec la collaboration de la Commission scolaire de la Riveraine.



# SECTION 1

## PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Le jeu Mission survie au bois de Dyslexia est destiné aux élèves dyslexiques du 3e cycle du primaire et du secondaire pour une utilisation en contexte orthopédagogique. C'est un jeu de plateau qui entraîne les élèves dans l'univers mystérieux du bois de Dyslexia ; univers qui, comme la classe, propose plusieurs défis à relever pour les élèves qui vivent avec un trouble d'apprentissage. Durant leur parcours, les élèves devront s'entraider pour répondre à une série de questions et de mises en situation visant à démystifier leurs inquiétudes vis-à-vis de l'acte de lire et de la dyslexie. Est-ce que la dyslexie, ça veut dire être moins intelligent ? Est-il normal de se sentir fatigué lorsqu'on lit ? D'où vient la dyslexie ? Des questions de ce genre jalonnent le parcours des élèves et leur permettront d'apprendre à mieux se connaître et à mieux connaître leur trouble d'apprentissage. La section 4 du cahier d'animation a été pensée dans le but de faciliter votre appropriation des concepts théoriques entourant le jeu. Vous y trouverez des suggestions de relances pour animer les discussions autour de chacune des questions et mises en situation. Tout en reposant sur des fondements théoriques solides, le jeu et le cahier d'animation ont été conçus pour être accessibles, vulgarisés, synthétisés et adaptés à votre contexte d'intervention.

### LE JEU VISE À ...

Le jeu Mission survie au bois de Dyslexia a été conçu pour offrir une occasion aux élèves dyslexiques du 3e cycle du primaire et du secondaire d'échanger librement sur leur trouble d'apprentissage dans un climat de confiance et un contexte ludique. Lors des échanges, les élèves seront amenés à :

- ✿ Développer une meilleure connaissance de soi et de leur trouble d'apprentissage ;
- ✿ Développer une meilleure compréhension des différents processus qui interagissent dans l'acte de lire ;
- ✿ Prendre conscience qu'ils peuvent exercer un contrôle sur leurs apprentissages en lecture ;
- ✿ Prendre conscience qu'ils sont différents des normolecteurs afin de réduire l'impact d'une comparaison sociale avec ces derniers.

Indirectement, par ces prises de conscience, l'objectif de l'outil d'intervention est d'amener les élèves à être capables de porter un jugement plus juste de leur efficacité personnelle en lecture de façon à favoriser la persévérance, l'engagement et la réussite scolaires.

Est-ce qu'être dyslexique, ça veut dire être moins intelligent ?

Est-ce normal de se sentir fatigué lorsqu'on lit ?

Vrai ou faux ?  
On peut avoir de bons résultats en lecture lorsqu'on est dyslexique.

# SECTION 2

## ORIGINES SCIENTIFIQUES

On reconnaît maintenant que des difficultés en lecture peuvent entraîner des répercussions sur le parcours scolaire d'un élève (Gouipil, 2007; INSERM, 2007; Van Grunderbeeck, Théoret, Chouinard et Cartier, 2004). C'est ce que Pouhet (2016) démontre avec justesse lorsqu'il compare la lecture à un outil d'apprentissage qui permet aux élèves de comprendre et d'apprendre. Les élèves dyslexiques sont particulièrement concernés par cette situation puisqu'ils éprouvent des difficultés persistantes à reconnaître les mots avec précision et fluidité et à décoder (Lyon, Shaywitz et Shaywitz, 2003). Sans une maîtrise et une automatisation suffisante de cet outil d'apprentissage qu'est la lecture, les élèves dyslexiques se retrouvent devant une double tâche et peinent à atteindre les exigences. Ces échecs répétés peuvent avoir un impact important sur leur motivation à lire et, plus généralement, à apprendre.

Plusieurs travaux de recherche en témoignent (Espinosa, 2003 ; Vianin, 2007 ; Viau, 2009) : la place importante qu'occupe la motivation dans tout processus d'apprentissage est fondamentale. Viau (1994) définit la motivation scolaire comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévéérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (p.7) ». À l'instar d'autres chercheurs (Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006; Viau, 2009), Bouffard, Vezéau et Simard (2006) reconnaissent que l'un des éléments-clés de la dynamique motivationnelle et de la réussite est la perception de compétence, aussi appelée sentiment d'autoéfficacité.

Pour Bandura (2007), le sentiment d'autoéfficacité, qui renvoie à la perception qu'un individu a de sa capacité à mener à bien une action spécifique, peut s'avérer un prédicteur plus précis des performances de celui-ci que ses aptitudes réelles. Les personnes qui ont un fort sentiment d'autoéfficacité dans un domaine abordent les obstacles de manière plus positive, s'impliquent activement dans la tâche, fournissent plus d'efforts et les augmentent en cas d'échec. Inversement, les personnes qui ont un faible sentiment d'autoéfficacité adoptent des comportements d'évitement vis-à-vis des tâches qu'elles se croient incapables de mener à terme. Elles investissent aussi moins d'efforts, abandonnent plus facilement et font preuve d'une motivation moins importante que les personnes qui croient en leurs possibilités (Lecompte, 2004).

Les élèves qui vivent avec un trouble d'apprentissage vivent moins d'expériences scolaires dans lesquelles ils peuvent comparer leurs aptitudes à celles de leurs pairs et porter un jugement positif sur leur propre compétence (Bandura, 2007). De plus, ils connaissent moins d'expériences de réussite et reçoivent moins d'encouragements. Du fait qu'ils ont moins accès aux sources qui augmentent le sentiment d'autoéfficacité, celui-ci diminue, ce qui, en retour, a un impact négatif sur leurs performances scolaires.

Alors que la recherche met en évidence que les élèves qui présentent un trouble d'apprentissage développent un sentiment d'autoéfficacité moindre en comparaison de leurs pairs sans trouble d'apprentissage (Klassen, 2007 ; Lackaye et Margalit, 2006), il nous apparaît important de créer un outil orthopédagogique permettant d'intervenir sur ce sentiment pour aider les élèves dyslexiques à développer leur potentiel en lecture et, plus généralement, à l'école.

Les personnes qui ont un fort sentiment d'autoéfficacité dans un domaine abordent les obstacles de manière plus positive, s'impliquent activement dans la tâche, fournissent plus d'efforts et les augmentent en cas d'échec.

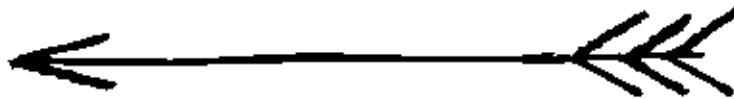
(Bandura, 2007)

## RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (2e éd. ; traduit par J. Lecomte). De Boeck Université.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivation pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles selon les matières. *Enfance*, 4(58), 395-409.
- Espinosa, G. (2003). L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître. Presses universitaires de France.
- Goupil, G. (2007). Les difficultés d'apprentissage (3e éd.) Gaëtan Morin.
- Gürtner, J.L., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence? *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2007). Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : bilan des données scientifiques. Institut national de la santé et de la recherche médicale.
- Klassen, M.R. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173-187.
- Lackaye, T.D. et Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement effort and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs* (Hors-série), 59-90.
- Pouhet, A. (2016). Connaitre les dys- et en mesurer les enjeux. *Enfances & Psy : dossier du bon usage des dys*, 71, 88-104.
- Van Grunderbeeck, N., Théoret, M., Chouinard, R. et Cartier, S. C. (2004). Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire. Presses de l'Université de Montréal.
- Vianin, P. (2007). La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ? De Boeck.
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. ERPI.

# SECTION 3

## MISE EN ŒUVRE



### Planification du temps

Il faut prévoir environ 120 minutes pour réaliser le jeu (voir option 1 et 2). Au total, il y a 29 questions ou mises en situation à présenter aux élèves. Pour chaque question, il faut prévoir entre 1 et 2 minutes pour la lecture de la question et le temps d'échange laissé aux élèves, puis 1 minute pour que vous apportiez des précisions au besoin. Certaines questions peuvent demander plus de temps que d'autres. Le temps mentionné est à titre indicatif seulement.



### Formation des groupes

Le jeu est destiné aux élèves dyslexiques du 3e cycle du primaire et du secondaire pour une utilisation en contexte orthopédagogique. Pour favoriser les échanges, nous recommandons de former des groupes de 3 à 5 élèves. Ce nombre devrait permettre à tous les élèves de s'exprimer suffisamment sur les questions soulevées, et ce, dans le temps imparti.



### Option 1 : 2 périodes de 60 minutes

Mise en place (avant l'arrivée des élèves)  
5 minutes

Réalisation du jeu  
50 minutes

Retour  
5 minutes

### Option 2 : 5 périodes de 20 à 25 minutes

Mise en place (avant l'arrivée des élèves)  
5 minutes

Période 1 : Questions 1 à 5  
Période 2 : Questions 6 à 9  
Période 3 : Questions 10 à 16  
Période 4 : Questions 17 à 23  
Période 5 : Questions 24 à 29

Prévoir du temps pour lire la mise en situation et les règlements lors de la période 1 et faire un retour complet lors de la période 5.

### Possibilité pour favoriser l'inclusion !

Un élève dyslexique peut, s'il le souhaite, inviter des camarades non dyslexiques afin qu'ils soient sensibilisés aux implications de la dyslexie. Les objectifs poursuivis avec les élèves non-dyslexiques doivent toutefois être sans ambiguïté dès le début de l'intervention. Certains sujets, comme le plan d'intervention, pourraient les rejoindre. Il faut bien connaître les élèves pour être en mesure d'apporter des nuances au besoin.

## Avant l'intervention

- ✿ Lisez attentivement la section 4 du cahier d'animation pour être à l'aise avec les sujets abordés.
- ✿ Prenez connaissance de la fiche "animation" sur laquelle vous trouverez la mise en situation, la liste du matériel fourni, les conseils pour la mise en place, les règlements et le tableau de répartition des cartes.

## Pendant l'intervention

- ✿ Assurez-vous que tous les élèves se sentent libres de parler et de donner leur avis sur les sujets abordés. Valorisez les échanges et la discussion, mais n'acceptez pas les jugements et les moqueries.
- ✿ Agissez à titre de gardien du temps et de la parole. Pour recadrer la discussion au besoin, vous pouvez offrir aux élèves de venir vous voir après la période s'ils souhaitent discuter d'un sujet plus en profondeur.
- ✿ N'obligez pas les élèves plus timides à s'exprimer s'ils ne se sentent pas à l'aise, et ce, particulièrement au début. Certains élèves peuvent avoir besoin de temps pour se sentir en confiance.

## Après l'intervention

- ✿ Lors du retour, demandez aux élèves ce qu'ils ont appris de nouveau sur la lecture, sur la dyslexie et sur eux-mêmes.
- ✿ Faites une synthèse des points soulevés par les élèves. Ajoutez certains points importants qui auraient été oubliés au besoin.

# SECTION 4

## ANIMATION

Dans cette section, vous trouverez des informations complémentaires pour chaque question du jeu. Ces informations vous permettront d'apporter des précisions aux élèves. Présentées sous forme de verbatims, les informations ont été vulgarisées pour que le contenu soit facilement compréhensible pour des élèves du 1er cycle du secondaire.

Contenu vulgarisé pour les élèves du du secondaire



QUESTION  
DE RELANCE

Le hérisson indique qu'une fiche vous est fournie. Vous pouvez l'utiliser comme support visuel lorsque vous donnez des précisions aux élèves. Le numéro de la fiche est indiqué dans ce cahier, mais aussi sur la carte-question correspondante.

Les questions de relance ont été pensées afin de relancer la discussion pour les questions qui risquent de susciter des réponses moins élaborées de la part des élèves.

### PREMIÈRE ANIMATION ?

Vous pouvez conserver cette section du cahier près de vous. Vous pourrez ainsi vous y référer rapidement pour apporter des précisions aux élèves sur certains sujets abordés.



### LA MISE EN SITUATION

La lecture de la mise en situation vous permet d'introduire en douceur les sujets qui seront abordés au cours du jeu. De cette façon, vous pourrez prendre le pouls du sous-groupe et être conscient des connaissances antérieures des élèves et de leurs ressentis par rapport à ce sujet.

### LES RÈGLES

Lors de la lecture des règles aux élèves, rassurez-les en leur disant qu'il est normal qu'ils ne connaissent pas toutes les réponses. L'objectif du jeu n'est pas de tester leurs connaissances, mais de les amener à réfléchir sur la dyslexie et la lecture pour apprendre à mieux se connaître et connaître leur trouble d'apprentissage.

C'est l'orthopédagogue qui est responsable de la lecture des questions et des mises en situation. Les réponses sont écrites à l'envers au bas des cartes.

# LE FEU DE CAMP

## QUESTIONS 1 À 5



### Question 1 : Grâce à quelle(s) partie(s) du corps apprend-on à lire ?

Les yeux servent à voir les lettres qui forment les mots. Les oreilles permettent d'entendre les sons. Les yeux et les oreilles sont donc des parties du corps très importantes pour lire. Cependant, c'est le cerveau qui fait le plus gros du travail. Lors de l'apprentissage de la lecture, il y a certaines parties du cerveau qui se spécialisent. Il y a un système qui est déjà développé pour reconnaître les visages et les objets, lui, il se spécialise pour reconnaître les lettres. C'est ce système, cette boîte aux lettres du cerveau, qui permet de distinguer un e d'un c, même si les deux lettres se ressemblent. Il y a aussi un système qui permet de comprendre les phrases et les mots à l'oral, lui, il se spécialise pour qu'une association puisse se faire entre le mot écrit et le mot déjà connu à l'oral (6, 8).

Les nombres entre parenthèses revoient aux références bibliographiques aux pages 20 et 21.

### Question 2 : Vrai ou faux. Il existe une seule manière d'identifier les mots.

Faux. Dans le cerveau, il y a plusieurs mécanismes qui permettent de lire les mots. Il y a un mécanisme qui est responsable d'emmagasiner les mots lus souvent comme le mot petit, il n'est plus nécessaire de décoder tous les sons à chaque fois [p] [ə] [t] [i] puisqu'il est stocké dans le répertoire de mots connus.



Fiche 1

C'est comme un album photo de mots qui est conservé précieusement dans ton cerveau. Pour les mots nouveaux, il faut décoder tous les sons pour bien les lire. Ça, c'est un autre mécanisme. Il y a aussi un mécanisme qui s'occupe des mots irréguliers comme « monsieur, oignon ou femme » qu'il n'est pas possible de lire seulement en faisant correspondre les lettres au son qu'elles font. C'est aussi ce mécanisme qui s'occupe de lire les mots qui contiennent des lettres dont le son change selon les lettres qui se trouvent autour (ex. le g, le s ou le c). Le dernier mécanisme permet de reconnaître des parties de mots, des préfixes ou des suffixes pour lire plus rapidement et en même temps pour comprendre le sens des mots. Par exemple, dans le mot « dentiste », il est possible de reconnaître rapidement le mot « dent », puis le suffixe -iste qui indique que c'est probablement un métier en lien avec les dents (9, 21, 31).

### Question 3 : Considérant ce que tu as appris jusqu'à maintenant, crois-tu qu'une personne sourde ou aveugle puisse apprendre à lire ?

Oui, c'est possible. Comme tu l'as vu, les yeux et les oreilles sont importants pour apprendre à lire. Cependant, c'est le cerveau qui fait le plus gros du travail. Tu as aussi vu qu'il y avait plusieurs chemins pour identifier les mots. Même si la personne ne peut voir ou ne peut entendre, son cerveau peut prendre d'autres chemins pour identifier les mots. Une personne aveugle peut apprendre à lire le braille. Au lieu de voir les lettres, elle touche des ensembles de points qu'elle fait correspondre à des lettres, puis des sons, ce qui lui permet comme toi d'assembler ensuite ces sons pour former des mots. Les personnes aveugles ne peuvent cependant pas reconnaître des mots entiers, elles doivent traiter les lettres une à une. Une personne sourde peut aussi apprendre à lire, même si c'est plus difficile. Elle doit apprendre à lire les mots en les plaçant dans son album photo de mots complets ou de parties de mots. Il lui est impossible de faire correspondre les lettres à un son puisqu'elle ne peut pas les entendre. C'est le seul chemin que son cerveau peut prendre (17, 23).

## Question 4 : Vrai ou faux. Plus on lit, plus ça devient facile.

Vrai. Le cerveau est composé de milliards de neurones. Les neurones sont comme de minuscules soldats responsables de gérer l'information qui parvient jusqu'à ton cerveau ou, si tu préfères, ce sont comme de miniordinateurs. Les neurones sont liés entre eux par des routes qui permettent à l'information de circuler dans ton cerveau. Lorsque tu apprends, ton cerveau crée de nouveaux chemins entre les neurones ou connecte certains chemins entre eux. Plus tu répètes ce que tu viens d'apprendre, plus les chemins se renforcent. C'est comme si le chemin de campagne se transforme en autoroute ; tu peux y rouler plus vite et comme tu as emprunté cette route souvent, c'est plus facile d'y conduire car tu la connais bien. C'est alors plus facile de se souvenir d'une information ou de refaire ce que tu as appris en faisant moins d'efforts. Rappelle-toi la première fois que tu as fait du vélo. Au départ, tu devais être très concentré pour contrôler le guidon et les pédales ou pour garder ton équilibre. Tu ne pouvais pas pédaler et penser à autre chose en même temps. Maintenant que tu as beaucoup de pratique, ton réseau de neurones est plus solide. N'est-ce pas plus facile ? T'arrive-t-il d'être capable de penser à la fin de semaine qui approche ou encore à ton examen de demain pendant que tu pédales ? C'est un peu le même principe pour la lecture. Lorsqu'on pratique beaucoup la lecture, les réseaux de neurones responsables de la lecture se développent et deviennent un peu plus faciles à emprunter.



Fiche 2

## Question 5 : Comment définirais-tu un bon lecteur ?

**QUESTION  
DE RELANCE**

Crois-tu qu'il suffit de bien lire tous les mots en ne faisant aucune erreur pour être un bon lecteur ?

Pourquoi lis-tu une revue sur le hockey ? Pourquoi lis-tu une recette de gâteau ou encore un mode d'emploi pour assembler ton nouveau jeu ? Pour en apprendre sur le hockey, pour faire un gâteau ou pour pouvoir utiliser ton nouveau jeu me diras-tu ! Si tu lis très bien les mots et que tu ne fais aucune erreur en lisant, mais tu ne fais pas de liens entre les mots pour qu'ils aient du sens... Arriveras-tu à discuter de ce que tu viens de lire sur le hockey avec un ami ? Arriveras-tu à faire le gâteau que tu voulais ou à assembler ton jeu ? Non, bien entendu ! L'objectif premier de la lecture, c'est de comprendre. Apprendre à bien lire les mots n'est donc pas suffisant, tu dois aussi développer des habiletés de compréhension (25). Devenir un lecteur expert ne veut donc pas simplement dire d'être capable de bien lire tous les mots, c'est aussi de développer des stratégies et des habiletés de compréhension pour être capable de comprendre des textes de plus en plus complexes. En somme, dans ton cerveau, il y a des mécanismes pour lire les mots et d'autres mécanismes pour les comprendre. Pour être un bon lecteur, tous ces mécanismes doivent être bien développés. Lorsque l'un de ces mécanismes fait défaut, c'est là que l'on voit apparaître des difficultés en lecture (9, 21, 31).

# LE CAMPÉMENT DU BÛCHERON QUESTIONS 6 À 9



Question 6 : Vrai ou faux. Même avant d'entrer à l'école, ton cerveau avait déjà commencé à développer des capacités qui allaient t'aider à comprendre lorsque tu apprendrais à lire.

Vrai. Les mots qu'ils soient lus ou bien entendus sont traités de la même façon et au même endroit dans ton cerveau pour les comprendre. Que tu lises une histoire par toi-même ou que tu entendas quelqu'un la lire pour toi alors que tu ne vois pas les mots, ton cerveau doit faire le même exercice pour comprendre. Il doit, par exemple, se faire des images, faire des déductions ou faire des liens entre un pronom et son référent pour bien comprendre (9, 21, 31). Donc, déjà avant ton entrée à l'école, tes habiletés de compréhension avaient commencé à se développer. À l'école, on t'apprend ensuite à développer encore plus cette partie de ton cerveau en t'enseignant des stratégies qui te permettent de comprendre des textes de plus en plus complexes.

Question 7 : Est-ce normal de se sentir fatigué lorsqu'on lit ?

**QUESTION  
DE RELANCE**

Crois-tu que les lecteurs experts peuvent parfois être fatigués eux aussi lorsqu'ils lisent ? Pourquoi selon toi ?

Oui. Pour faire fonctionner les mécanismes de ton cerveau qui sont responsables de lire les mots et de les comprendre, ton cerveau a besoin de beaucoup d'énergie et cette énergie est limitée. Imagine cela comme le réservoir d'essence de ton cerveau. Pour parcourir les réseaux de neurones qui servent à bien lire les mots, tu as besoin d'une certaine quantité d'essence. Pour comprendre ce que tu lis, tu as aussi besoin d'une certaine quantité d'essence. Une fois qu'il n'y a plus d'essence, tu tombes en panne ; ton énergie est épuisée. Qu'arriverait-il si tu utilisais toute ton essence pour bien lire les mots ? En aurais-tu assez pour bien comprendre ce que tu lis ? Évidemment, la réponse est ... non ! Pour dépenser le moins d'essence possible pour lire les mots et en garder plus pour comprendre ce qu'on lit, ça prend beaucoup de pratique. Il faut renforcer les réseaux de neurones de la lecture dans notre cerveau. On appelle cela : automatiser l'identification des mots (9, 21, 31).

## Question 8 : Quels trucs connais-tu pour éviter d'épuiser ton réservoir d'essence trop rapidement lorsque tu lis ?

Il existe plusieurs stratégies qui peuvent te permettre soit de recharger ton réservoir d'essence une fois qu'il est vide ou encore d'éviter qu'il s'épuise trop vite. Chaque personne est différente. Il te suffit de trouver les trucs qui fonctionnent bien pour toi !

- ✿ Tu peux utiliser des outils d'aide à la lecture (outils technologiques, aide-mémoire, etc.) pour éviter de dépenser trop d'essence pour identifier les mots.
- ✿ Tu peux diviser les longues périodes de travail en petites étapes et prendre des pauses régulièrement : prendre une collation, écouter de la musique, aller marcher, etc. Fais quelque chose que tu aimes et qui te détend.
- ✿ Il peut être utile de laisser des traces de ta lecture dans la marge du texte. Tu peux aussi utiliser un organisateur graphique pour te souvenir des informations importantes d'un texte et éviter de relire tout le texte lorsque tu cherches une information ! Tu conserveras ainsi beaucoup d'énergie.
- ✿ Il est important de choisir des textes de ton niveau. Si le vocabulaire est trop difficile, tu risques de dépenser beaucoup d'essence pour identifier les mots, puis pour les comprendre.
- ✿ Avant de commencer à lire, tu peux faire des prédictions et tenter de te souvenir de ce que tu connais sur le sujet. En lisant, tu rencontreras donc des mots qui te sont familiers et qui seront ainsi plus faciles à lire et à comprendre!
- ✿ En choisissant des textes qui t'intéressent, il te sera plus facile de rester accroché et motivé ! Ça demande moins d'énergie d'accomplir une tâche pour laquelle on a un intérêt (12).

## Question 9 : Quelles difficultés rencontres-tu lorsque tu lis ?

### QUESTION DE RELANCE

Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi : identifier les mots, comprendre, répondre aux questions, etc. ?  
(Donner des choix de réponses aux élèves.)

Laisser les élèves discuter. Cette question sert à introduire le sujet des difficultés en lecture. L'important, à cette étape, est que les élèves comprennent que tous les élèves présents vivent également des difficultés. On souhaite ainsi créer un climat propice aux échanges. Durant cette discussion, votre rôle est que chacun se sente à l'aise de parler ouvertement des difficultés qu'il vit au quotidien. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

# LA TENTE CRASSEUSE

## QUESTIONS 10 À 16



**Question 10 : Les difficultés que tu viens de nommer sont en partie causées par la dyslexie. Selon toi, la dyslexie, c'est...**

La dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture. Comme tu l'as appris, la lecture, c'est une activité compliquée. Pour tous les dyslexiques, c'est le l'identification des mots qui est difficile. Certains ont plus de difficultés avec les mots rares ou les mots spéciaux comme oignon, monsieur ou femme . D'autres mélangent des sons qui se ressemblent (uvette pour cuvette ) ou inversent l'ordre des lettres (clame pour calme ). Certains lisent avec exactitude, mais très lentement (19). La nature et la gravité des difficultés varient d'une personne à l'autre et dépendent d'une foule de choses : de l'âge (tes difficultés ont certainement évolué depuis que tu étais au primaire), des circonstances de la vie de chacun (l'aide reçue à la maison et à l'école, l'investissement dans la rééducation), etc.

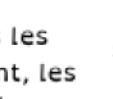
**Question 11 : Jack est dyslexique. Il tente d'expliquer à ses amis d'où viennent ses difficultés. Dans ce qu'il dit, il y a deux vérités et un mensonge. Trouve le mensonge.**

Fiche 3



On dit que la dyslexie est un trouble neurologique. Tu te souviens quand nous parlions des neurones dans ton cerveau? Le mot neurologique vient du mot neurone. La dyslexie est donc un problème de neurones de la lecture. Si l'on observait le cerveau d'une personne dyslexique et celle d'une personne non dyslexique pendant la lecture d'un texte, on pourrait voir que ce n'est pas les mêmes neurones qui se mettent en action. Ton cerveau à toi emprunte des réseaux de neurones différents pour lire (15). La dyslexie est héréditaire. C'est-à-dire que si l'un de tes parents est dyslexique, tu as 4 fois plus chances de l'être toi aussi (33). Il est vrai que des problèmes de vue peuvent entraîner des difficultés en lecture. Cependant, si les difficultés se résorbent avec une bonne paire de lunettes, c'est que ce n'était pas de la dyslexie. C'est pour cela qu'on demande de passer une évaluation de la vue avant d'entamer les démarches pour évaluer la dyslexie.

Fiche 4



**Question 12 : As-tu de la difficulté à comprendre ce que tu lis ?**

**QUESTION  
DE RELANCE**

**D'après toi, pourquoi est-ce difficile ?**

Pour répondre à cette question, tu dois te souvenir de deux choses dont nous avons parlé dans les questions précédentes. Premièrement, le cerveau a une réserve d'énergie limitée. Deuxièmement, les routes d'information de ton cerveau peuvent se transformer en autoroute lorsque tu pratiques beaucoup. Les lecteurs non dyslexiques arrivent à transformer les routes de l'identification des mots en autoroutes plus rapidement. Ils n'ont alors plus beaucoup d'énergie à investir pour identifier les mots, cela se fait presque automatiquement. Toi, ton cerveau ne parvient pas à identifier automatiquement. Les routes se transforment plus lentement en autoroutes ou bien ton cerveau doit créer d'autres routes pour apprendre à lire. Tu dois donc puiser beaucoup d'énergie dans ton réservoir pour pouvoir bien lire les mots. Il reste alors peu d'énergie pour bien comprendre ton texte (33) .

## Question 13 : Vrai ou faux. La dyslexie peut entraîner des difficultés dans d'autres matières scolaires que le français ?

Vrai. À l'école, dans plusieurs matières, les apprentissages reposent sur la lecture. Par exemple, en sciences, tu dois être en mesure de lire et de comprendre ton protocole de laboratoire si tu veux mener à bien ton expérience. En histoire, tu dois lire pour comprendre comment s'organisaient les sociétés il y a très longtemps, par exemple. C'est alors normal que tu arrives moins bien à retenir les informations parce que pour toi, la lecture est plus difficile (27), d'où l'importance d'utiliser tes outils technologiques si tu en as l'occasion. Par ailleurs, il est possible que la dyslexie te donne du fil à retordre pour apprendre par cœur les tables de multiplication, par exemple ou encore la date d'un événement historique (28). Ne t'en fais pas ! Il existe des moyens d'étudier efficacement même quand on est dyslexique. Il existe aussi des outils qui peuvent t'aider à identifier les mots et donc, te permettre de démontrer ton potentiel !

## Question 14 : Éprouves-tu aussi des difficultés en écriture ?

### **QUESTION DE RELANCE** Quelles difficultés vis-tu ? Dans quel type de tâche ?

C'est normal si tu as aussi des difficultés en écriture. Comme ton cerveau a de la difficulté à transformer les lettres en sons pour lire, il est très probable qu'il ait aussi de la difficulté à faire l'inverse pour écrire. C'est-à-dire transformer les sons en lettres pour trouver la bonne séquence de lettres pour orthographier un mot. Comme nous l'avons vu, ton cerveau a une quantité limitée d'énergie. Puisque ton cerveau doit dépenser beaucoup d'énergie pour orthographier les mots, il est normal que tu trouves difficile de faire des phrases élaborées et d'écrire des textes d'une certaine longueur (33).

## Question 15 : Vrai ou faux. Je peux devenir dyslexique parce que je n'ai pas suffisamment lu lorsque j'étais plus jeune.

Faux. Comme on vient de le voir, la dyslexie est un problème neurologique. Il était donc présent dès ta naissance. Même si tes parents avaient fait beaucoup de lecture avec toi, ton cerveau aurait quand même ce problème. Cependant, il est possible de protéger ton cerveau de la dyslexie, en partie du moins. Il a été démontré que certains dyslexiques parviennent à un niveau de lecture supérieur lorsqu'ils s'entourent bien (amis, familles, intervenants scolaires) et profitent pleinement de l'aide offerte par leur entourage (20). Plus tu commences jeune, mieux c'est ! Par ailleurs, le fait de lire beaucoup permet de développer plus de stratégies et d'apprendre à utiliser des chemins différents pour lire. Donc, en lisant plus, il est certain que tu peux t'améliorer, mais la dyslexie ne peut pas être seulement causée par un manque de pratique (2, 28).

## Question 16 : Vrai ou faux. La dyslexie existe seulement en français.

Faux. Dans plusieurs langues, que ce soit en français, en anglais, en espagnol ou en allemand, des symboles (pour nous, ces symboles sont les lettres de l'alphabet) correspondent aux sons de la langue et s'associent pour former les mots. Pour apprendre à lire, il faut transformer ces symboles en sons et les coller pour former des mots. La dyslexie, qui entraîne justement des difficultés à faire correspondre ces symboles aux sons de la langue, existe donc un peu partout sur la planète (32) !

# LA ROULOTTE À L'AIR LOUCHE

## QUESTIONS 17 À 23



**Question 17 : La dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture. Crois-tu qu'il existe aussi un trouble d'apprentissage qui rend difficile l'apprentissage des mathématiques ?**

Oui. Il existe d'autres troubles d'apprentissage. La dyscalculie est aussi un problème situé dans le cerveau. Elle rend difficiles les apprentissages reliés aux mathématiques comme reconnaître les chiffres, les écrire ou encore effectuer des opérations, par exemple. Il existe aussi d'autres troubles qui affectent les apprentissages comme la dyspraxie qui affecte les gestes du quotidien comme écrire ou attacher ses souliers, ou encore la dysphasie qui est un trouble du langage oral (18).

**Question 18 : D'après toi, combien d'élèves sont dyslexiques dans ton école ?**

Dans les pays où l'on parle français, il y aurait environ 6 à 8 personnes sur 100 qui seraient dyslexiques. Ce n'est donc pas si rare. Dans ton école de «     » élèves, il pourrait donc y avoir entre «     » et «     » élèves dyslexiques (18, 32).

**Question 19 : Est-il possible d'apprendre une autre langue quand on est dyslexique ?**

Oui. Comme la dyslexie est un trouble de lecture, apprendre à lire dans une autre langue qui utilise l'alphabet peut être aussi difficile. Cependant, tu peux très bien apprendre à parler une autre langue sans problème. L'apprentissage de la lecture est plus facile dans certaines langues que dans d'autres. Par exemple, il est plus facile d'apprendre à lire et écrire en espagnol où un son ne peut s'écrire que d'une seule façon ; contrairement à la langue française où le son [ã] peut s'écrire différent (an, en, am, em). Lorsqu'un son ne s'écrit que d'une seule façon, cela facilite grandement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (32).

**Question 20 : Place à la discussion ! D'après toi, est-ce qu'être dyslexique ça veut dire être moins intelligent ? Explique.**

Bien sûr que non ! D'abord, pour être diagnostiquée dyslexique, tu dois avoir un QI dans la moyenne ou supérieur. Le QI est un chiffre qui mesure l'intelligence. Ça veut dire que les dyslexiques sont aussi intelligents que les autres personnes et parfois, ils le sont plus. Ensuite, ton cerveau à toi, il apprend différemment. Comme la partie de ton cerveau qui est responsable de la lecture ne fonctionne pas correctement, le reste de ton cerveau s'adapte pour apprendre à lire avec d'autres moyens. Tu n'es pas donc pas moins intelligent, c'est seulement que ton cerveau apprend différemment (7,16).

**Question 21 : Mise en situation.** Harry pense que s'il fait beaucoup d'efforts, il réussira à lire et écrire aussi facilement que les élèves qui ne sont pas dyslexiques. D'après toi, a-t-il raison ?

Oui et non. La partie de ton cerveau qui s'occupe de la lecture ne fonctionnera jamais comme celle des autres élèves. Identifier les mots te demandera toujours un peu plus d'efforts, parfois beaucoup plus que les autres. Savais-tu que si l'on observait le cerveau d'une personne adulte qui est dyslexique et celle d'une personne qui n'a pas de dyslexie, on pourrait observer que ce ne sont pas les mêmes zones du cerveau qui sont actives lors de la lecture ? Ça veut dire qu'avec beaucoup d'efforts, certains dyslexiques apprennent à lire différemment. Cependant, il est certain que cela demande beaucoup d'efforts et de temps, car ils ont dû apprendre à bien se connaître et développer des stratégies personnelles (16, 29).

*Fiche 4*



**Question 22 : Vrai ou faux.** Comme le cerveau des dyslexiques fonctionne différemment, ils peuvent développer des habiletés supérieures aux non-dyslexiques dans d'autres domaines que la lecture comme les sports ou la musique.

Vrai. Des scientifiques ont réussi à montrer que les dyslexiques avaient souvent une plus grande facilité à imaginer et faire tourner des objets en 3D dans leur tête. C'est comme si ton cerveau à toi voit en images plutôt qu'en mots. Si cela te donne du fil à retordre en lecture, cela te permet de développer d'autres belles aptitudes. On remarque que, souvent, les dyslexiques sont des personnes créatives. Leur créativité et leur manière particulière de réfléchir leur permettent de se démarquer dans des domaines comme les arts, la musique, le sport ou l'entrepreneuriat. En effet, on remarque qu'ils sont plus enclins à trouver des solutions novatrices et à voir un problème dans son ensemble, ce qui est un atout considérable dans le domaine de l'entrepreneuriat par exemple (30).

**Question 23 : Crois-tu qu'il faut prendre des médicaments pour guérir de la dyslexie ?**

Non. Premièrement, comme la dyslexie n'est pas une maladie, mais un trouble, on ne peut pas en guérir. C'est un trouble avec lequel tu vivras toute ta vie. Il y a certains troubles comme le TDAH qui peuvent être traités avec un médicament. Le médicament ne guérit pas complètement, il ne fait pas disparaître le trouble, mais il aide la personne à vivre mieux avec ses difficultés de concentration, d'attention ou d'hyperactivité. Pour la dyslexie, il n'existe actuellement aucun médicament. Par contre, si tu es bien accompagné par ta famille, tes amis et les intervenants de l'école, que tu développes les bonnes stratégies pour toi et que tu utilises les bons outils, tu peux arriver à progresser en lecture et faire en sorte que la dyslexie nuise moins à ton quotidien (28). La dyslexie ne disparaîtra pas avec l'âge, mais elle peut s'amoindrir. Plusieurs adultes dyslexiques réussissent à lire de façon fonctionnelle. C'est-à-dire qu'ils arrivent à lire suffisamment bien, même si cela reste difficile, pour faire plusieurs tâches que ce soit au travail ou à la maison (15).

# LA VOITURE ABANDONNÉE QUESTIONS 24 À 29



**Question 24 : Vrai ou faux. Il est possible d'avoir de bons résultats en lecture quand on est dyslexique.**

Vrai. Il est possible d'obtenir de bons résultats en lecture même lorsqu'on est dyslexique. Selon le programme de formation, qui est un document sur lequel ton enseignant doit se baser pour t'évaluer et t'enseigner à lire, il est écrit que la compétence à lire repose sur la qualité de la compréhension, la justesse de l'interprétation et la justification des réactions (25). Comme tu peux le voir, on n'y mentionne pas qu'un élève compétent en lecture doit être un habile décodeur. C'est pour cette raison que les intervenants qui t'entourent (orthopédagogues, enseignants) t'ont sans doute fourni des outils, par exemple un logiciel d'aide à la lecture, qui te permet de contourner tes difficultés à identifier les mots. De cette façon, tu peux maximiser ton potentiel en lecture et démontrer que tu peux comprendre, interpréter et réagir aux textes qui te sont présentés.

**Question 25 : Vrai ou faux. Il est impossible d'aller au cégep ou à l'université quand on est dyslexique, car ça demande beaucoup trop de lecture.**

Faux. Il est vrai que plusieurs élèves dyslexiques renoncent à faire des études supérieures, car ils vivent des difficultés importantes en français. Cependant, depuis quelques années, on voit un nombre croissant d'élèves dyslexiques qui s'engagent sur cette voie. De plus en plus, les cégeps et les universités offrent des services aux élèves qui vivent avec un trouble d'apprentissage pour les aider dans leur cheminement scolaire. Si tu choisis une profession qui nécessite des études collégiales ou universitaires, tu pourras avoir accès à ces services (toutes les universités québécoises les offrent). Cependant, un travail important doit être fait bien avant ton entrée. C'est-à-dire qu'il faudra, le plus tôt possible, t'investir dans ta rééducation et dans l'appropriation de tes outils d'aide, technologiques ou non, pour être en mesure de progresser en lecture (11, 13). Tout est possible !

**Question 26 : D'après toi, quels métiers sont accessibles aux dyslexiques parmi les choix suivants :**

Tous les métiers sont accessibles, mais certains métiers te permettront de mettre en valeur tes forces et la manière unique dont ton cerveau réfléchit. Comme ton cerveau réfléchit plus facilement en image qu'en mots, tu peux développer de très bonnes compétences visuospatiales qui t'aideront grandement dans le domaine de la construction, de l'art visuel ou de la chirurgie. Comme tu dois apprendre différemment, tu apprends à être débrouillard et à être créatif, cela peut t'aider dans les métiers axés sur la créativité comme l'entrepreneuriat. Aussi, dans ton école secondaire, il existe des conseillers en orientation qui peuvent t'aider à cibler tes forces pour choisir un métier qui te conviendra (30).

## Question 27 : Woody vient d'apprendre qu'il est dyslexique. Il ne sait pas à qui demander de l'aide. A qui lui conseillerais-tu de demander de l'aide ?

Tes enseignants devraient bien connaître ton trouble pour être en mesure d'ajuster certaines choses en classe pour t'aider. Ils peuvent, par exemple, augmenter la taille de la police d'écriture et les interlignes ou te donner plus de temps pour faire tes évaluations. En collaboration avec tes enseignants et tes parents, ton orthopédagogue trouvera ce qui peut t'aider à bien réussir en lecture et en écriture. Par exemple, elle pourra t'aider à développer des trucs et des stratégies pour utiliser efficacement ton logiciel d'aide à la lecture et à l'écriture dans toutes les matières. Pour les devoirs, tu peux les faire avec un ami, un frère ou une sœur. C'est plus amusant !

## Question 28 : Qu'est-ce qu'un plan d'intervention ?

Un plan d'intervention est un document qui est créé à l'école dans le but de t'aider à relever tes défis dans les matières scolaires ou encore au niveau de ton comportement. Ton enseignant-ressource ou ton orthopédagogue ainsi que les personnes qui t'aident à l'école (TES, enseignants des autres disciplines, etc.) y inscrivent tes forces et tes défis, puis ils trouvent, avec ton aide et celle de tes parents, des moyens de t'aider à relever tes défis. Le plan d'intervention est ensuite placé dans ton dossier. De cette façon, les enseignants que tu auras l'année suivante sauront exactement comment t'aider dès le début de l'année. Chaque année, on revoit ton plan d'intervention pour s'assurer que les moyens mis en place t'aident réellement. Si tu le souhaites, tu peux participer à la création de ton plan d'intervention. De cette façon, tu seras certain que les moyens mis en place te conviennent et t'aident réellement (24).

## Question 29 : Vrai ou faux. Un élève dyslexique devra toujours participer à des rencontres avec l'orthopédagogue.

Faux. Au secondaire, les rencontres avec l'orthopédagogue sont souvent moins fréquentes qu'au primaire. Il est possible que tu la rencontres seulement au besoin ou quelques fois par mois. Cependant, elle ne te laisse pas tomber pour autant. Si tu es prêt à t'investir, elle peut t'aider à bien te préparer pour tes évaluations ou à bien t'organiser dans certains cours (1).

N.B. Comme le rôle de l'orthopédagogue et les modalités d'intervention diffèrent d'un centre de services scolaire à l'autre et parfois d'une école à l'autre, n'hésitez pas à adapter l'explication donnée en fonction de la réalité de votre milieu.

# LES CARTES DANGER MISES EN SITUATION 1 À 6



- 1** Un bûcheron à l'air menaçant tente de vous empêcher de passer. Répondez correctement pour poursuivre votre chemin.

Lexie a peur d'échouer. Elle se contente de faire les tâches faciles. Lorsque son enseignante lui présente une tâche plus difficile, elle préfère faire rire ses amis et évite ainsi de faire le travail ! De cette façon, elle pourra se dire que si elle échoue ce sera parce qu'elle n'a pas essayé plutôt que parce qu'elle n'était pas capable. Augmente-t-elle ses chances de réussir et de s'améliorer en agissant comme ça ?

## QUESTIONS DE RELANCE

Quand tu réussis une tâche facile, comment te sens-tu ? Quand tu réussis une tâche difficile, comment te sens-tu ? Agis-tu de cette façon parfois ? Que conseillerais-tu à Lexie ?

Exemples de réponse attendue :

Lexie ne progressera pas. C'est en se confrontant à des tâches qui représentent un défi que l'on peut progresser. Aussi, quand on réussit, on gagne confiance et c'est plus facile les fois suivantes.

## INDICATION POUR L'INTERVENANT

Cette mise en situation a pour objectif de démontrer aux élèves que le fait d'éviter les tâches difficiles peut préserver le sentiment de compétence dans l'immédiat. Cependant, à long terme, ne jamais prendre le risque d'échouer ne permet pas de vivre des réussites significatives. Le fait de réussir une tâche facile ne permet pas une réévaluation de sa compétence. En effet, cela ne donne pas de nouvelles informations à l'apprenant sur ses aptitudes réelles. La réussite de tâches faciles a donc peu d'impact sur le sentiment d'autoéfficacité (3).

- 2** Vous voyez un porc-épic ÉNORME. Si vous tentez de passer, vous allez vous transformer en épinette ! Prenez un moment pour réfléchir à la situation suivante. Il s'éloignera peut-être...

Axel trouve ça difficile de lire. Il est fatigué de faire des efforts. Des qu'il reçoit sa copie, il sait qu'il devra faire des efforts pour réussir. Avant d'essayer par lui-même, il préfère poser des questions à son enseignant. C'est plus facile ainsi. Est-ce qu'Axel agit bien à ton avis ? Explique.

## QUESTION DE RELANCE

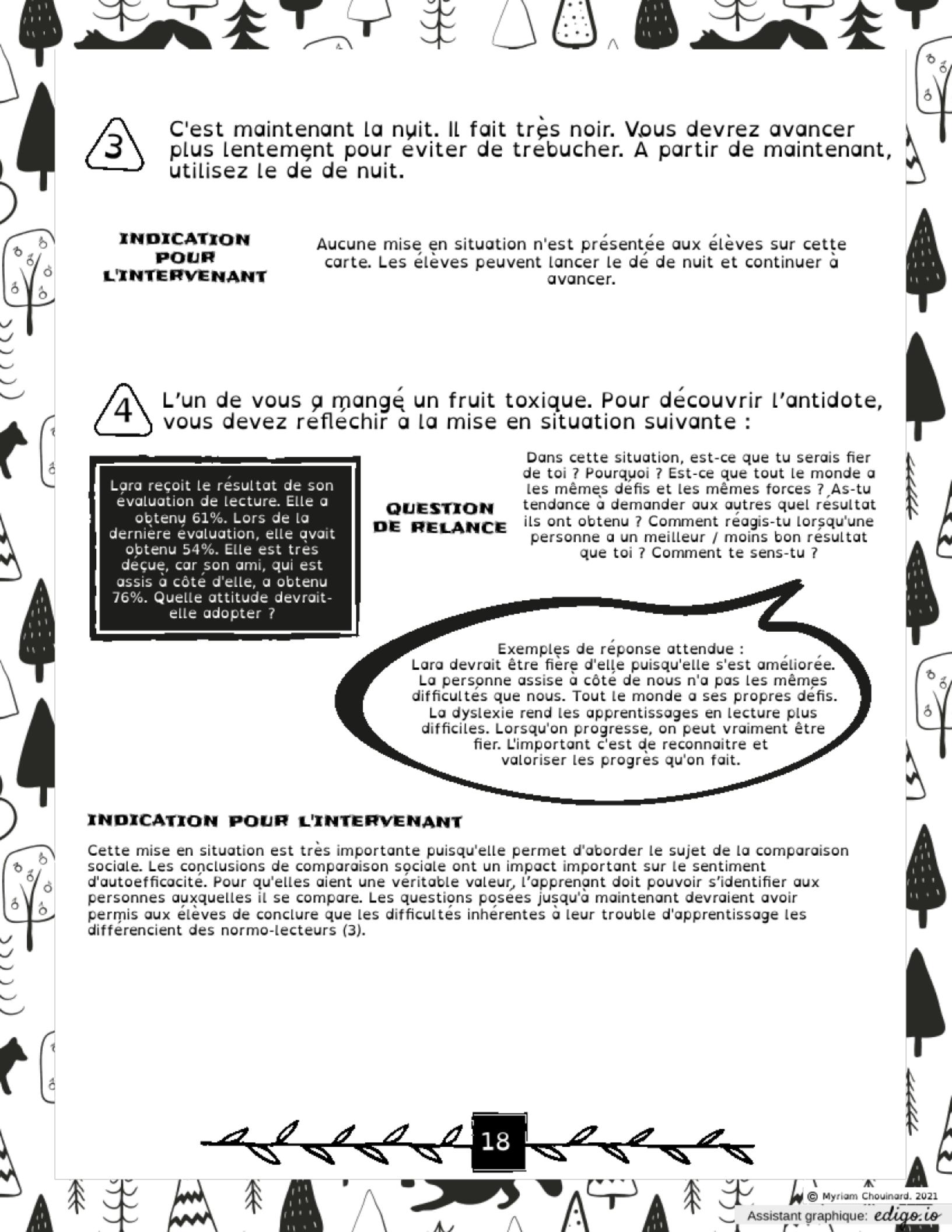
Qu'arrive-t-il si on n'essaie jamais par soi-même ? Est-ce qu'on ressent la même fierté lorsque le travail a été fait par quelqu'un d'autre ? Que conseillerais-tu à Axel ?

Exemples de réponse attendue :

C'est bien de demander de l'aide lorsqu'on vit une difficulté, mais il ne faut pas compter uniquement sur les autres. Lorsqu'on réussit par soi-même, on peut s'attribuer notre réussite et être fier de nous.

## INDICATION POUR L'INTERVENANT

Cette mise en situation a pour objectif de faire réfléchir les élèves sur le fait que les expériences de réussite permettent de consolider le sentiment de compétence seulement lorsqu'ils peuvent s'en attribuer le mérite. Si la réussite repose sur des facteurs externes comme une autre personne, la réussite devient beaucoup moins significative (3).



3

C'est maintenant la nuit. Il fait très noir. Vous devrez avancer plus lentement pour éviter de trébucher. A partir de maintenant, utilisez le dé de nuit.

**INDICATION  
POUR  
L'INTERVENANT**

Aucune mise en situation n'est présentée aux élèves sur cette carte. Les élèves peuvent lancer le dé de nuit et continuer à avancer.

4

L'un de vous a mangé un fruit毒ique. Pour découvrir l'antidote, vous devez réfléchir à la mise en situation suivante :

Lara reçoit le résultat de son évaluation de lecture. Elle a obtenu 61%. Lors de la dernière évaluation, elle avait obtenu 54%. Elle est très déçue, car son ami, qui est assis à côté d'elle, a obtenu 76%. Quelle attitude devrait-elle adopter ?

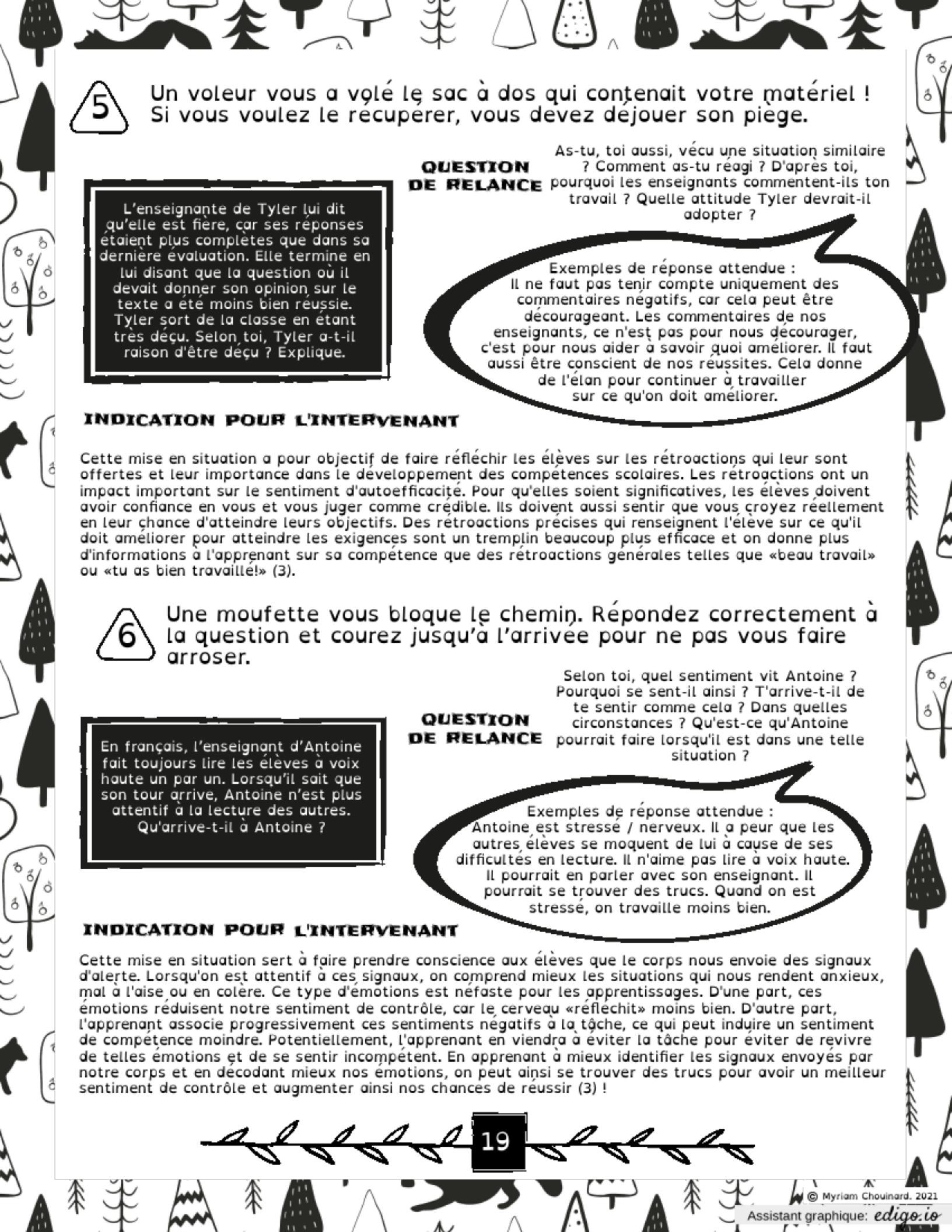
**QUESTION  
DE RELANCE**

Dans cette situation, est-ce que tu serais fier de toi ? Pourquoi ? Est-ce que tout le monde a les mêmes défis et les mêmes forces ? As-tu tendance à demander aux autres quel résultat ils ont obtenu ? Comment réagis-tu lorsqu'une personne a un meilleur / moins bon résultat que toi ? Comment te sens-tu ?

Exemples de réponse attendue :  
Lara devrait être fière d'elle puisqu'elle s'est améliorée. La personne assise à côté de nous n'a pas les mêmes difficultés que nous. Tout le monde a ses propres défis. La dyslexie rend les apprentissages en lecture plus difficiles. Lorsqu'on progresse, on peut vraiment être fier. L'important c'est de reconnaître et valoriser les progrès qu'on fait.

**INDICATION POUR L'INTERVENANT**

Cette mise en situation est très importante puisqu'elle permet d'aborder le sujet de la comparaison sociale. Les conclusions de comparaison sociale ont un impact important sur le sentiment d'autoefficacité. Pour qu'elles aient une véritable valeur, l'apprenant doit pouvoir s'identifier aux personnes auxquelles il se compare. Les questions posées jusqu'à maintenant devraient avoir permis aux élèves de conclure que les difficultés inhérentes à leur trouble d'apprentissage les différencient des normo-lecteurs (3).

**5**

Un voleur vous a volé le sac à dos qui contenait votre matériel ! Si vous voulez le récupérer, vous devez déjouer son piège.

L'enseignante de Tyler lui dit qu'elle est fière, car ses réponses étaient plus complètes que dans sa dernière évaluation. Elle termine en lui disant que la question où il devait donner son opinion sur le texte a été moins bien réussie. Tyler sort de la classe en étant très déçu. Selon toi, Tyler a-t-il raison d'être déçu ? Explique.

**QUESTION DE RELANCE**

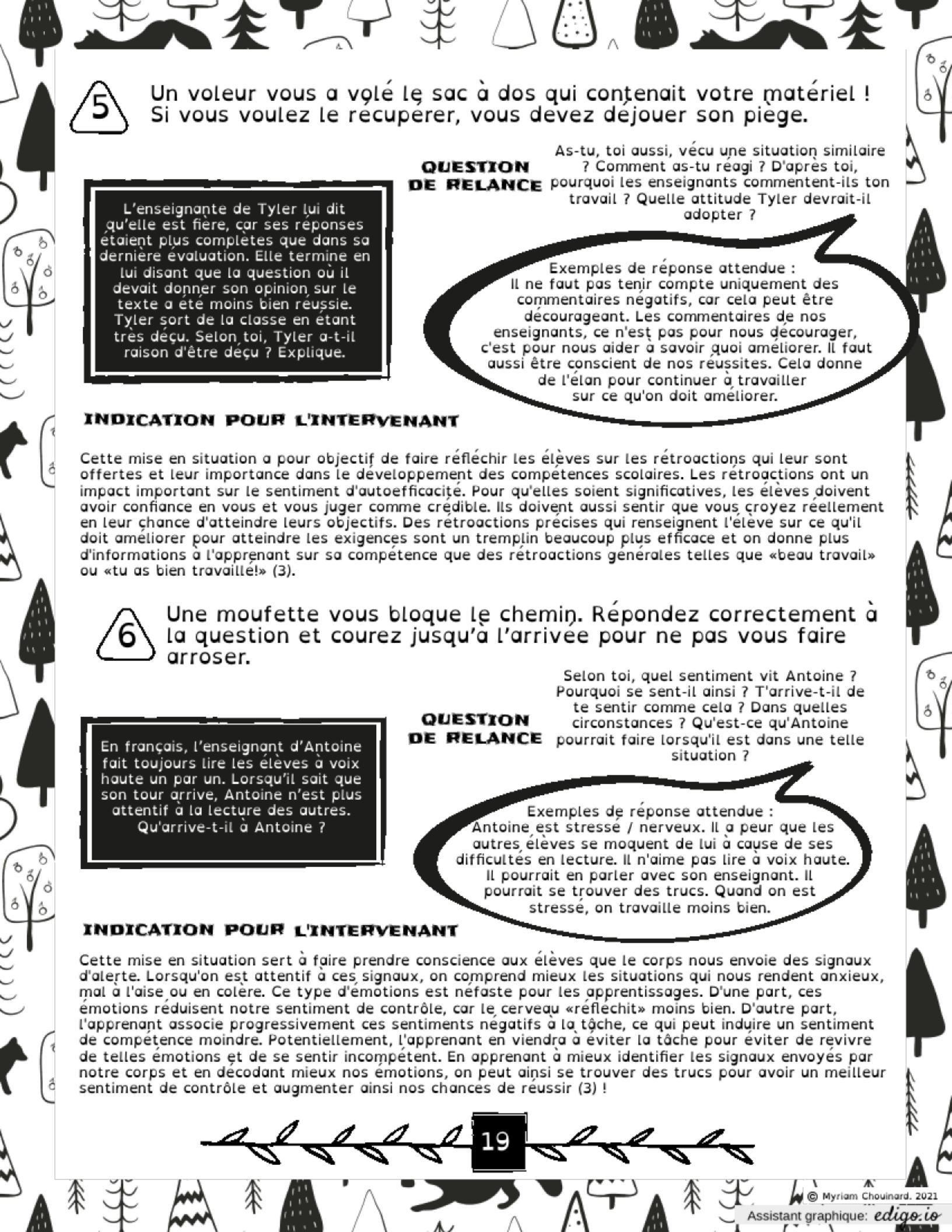
As-tu, toi aussi, vécu une situation similaire ? Comment as-tu réagi ? D'après toi, pourquoi les enseignants commentent-ils ton travail ? Quelle attitude Tyler devrait-il adopter ?

Exemples de réponse attendue :

Il ne faut pas tenir compte uniquement des commentaires négatifs, car cela peut être décourageant. Les commentaires de nos enseignants, ce n'est pas pour nous décourager, c'est pour nous aider à savoir quoi améliorer. Il faut aussi être conscient de nos réussites. Cela donne de l'élan pour continuer à travailler sur ce qu'on doit améliorer.

**INDICATION POUR L'INTERVENANT**

Cette mise en situation a pour objectif de faire réfléchir les élèves sur les rétroactions qui leur sont offertes et leur importance dans le développement des compétences scolaires. Les rétroactions ont un impact important sur le sentiment d'autoéfficacité. Pour qu'elles soient significatives, les élèves doivent avoir confiance en vous et vous juger comme crédible. Ils doivent aussi sentir que vous croyez réellement en leur chance d'atteindre leurs objectifs. Des rétroactions précises qui renseignent l'élève sur ce qu'il doit améliorer pour atteindre les exigences sont un tremplin beaucoup plus efficace et on donne plus d'informations à l'apprenant sur sa compétence que des rétroactions générales telles que «beau travail» ou «tu as bien travaillé» (3).

**6**

Une moufette vous bloque le chemin. Répondez correctement à la question et courez jusqu'à l'arrivée pour ne pas vous faire arroser.

En français, l'enseignant d'Antoine fait toujours lire les élèves à voix haute un par un. Lorsqu'il sait que son tour arrive, Antoine n'est plus attentif à la lecture des autres. Qu'arrive-t-il à Antoine ?

**QUESTION DE RELANCE**

Selon toi, quel sentiment vit Antoine ? Pourquoi se sent-il ainsi ? T'arrive-t-il de te sentir comme cela ? Dans quelles circonstances ? Qu'est-ce qu'Antoine pourrait faire lorsqu'il est dans une telle situation ?

Exemples de réponse attendue :

Antoine est stressé / nerveux. Il a peur que les autres élèves se moquent de lui à cause de ses difficultés en lecture. Il n'aime pas lire à voix haute. Il pourrait en parler avec son enseignant. Il pourrait se trouver des trucs. Quand on est stressé, on travaille moins bien.

**INDICATION POUR L'INTERVENANT**

Cette mise en situation sert à faire prendre conscience aux élèves que le corps nous envoie des signaux d'alerte. Lorsqu'on est attentif à ces signaux, on comprend mieux les situations qui nous rendent anxieux, mal à l'aise ou en colère. Ce type d'émotions est néfaste pour les apprentissages. D'une part, ces émotions réduisent notre sentiment de contrôle, car le cerveau «réfléchit» moins bien. D'autre part, l'apprenant associe progressivement ces sentiments négatifs à la tâche, ce qui peut induire un sentiment de compétence moindre. Potentiellement, l'apprenant en viendra à éviter la tâche pour éviter de revivre de telles émotions et de se sentir incompetent. En apprenant à mieux identifier les signaux envoyés par notre corps et en décodant mieux nos émotions, on peut ainsi se trouver des trucs pour avoir un meilleur sentiment de contrôle et augmenter ainsi nos chances de réussir (3) !

# RÉFÉRENCES

- 1 ADOQ. (2013). Définition de l'orthopédagogie. Repéré à <https://www.ladoq.ca/orthopedagogie>
- 2 American Psychiatric Association (APA). (2015). DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Elsevier Masson.
- 3 Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (2e éd. ; traduit par J. Lecomte). Boeck Université.
- 4 Brocoli, A. (2018). En mal des mots. Libre expression.
- 5 Cave, A. (2019). How dyslexia made me. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/andrewcave/2019/03/07/richard-branson-interview-how-dyslexia-made-me/>
- 6 Cohen, L. (2012). Le cerveau lecteur. Revue neurologique. 168. 771-772.
- 7 Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes CIM-10. (2012). Organisation mondiale de la santé.
- 8 Dehaene, S. (2012). Le cerveau lecteur. Repéré à <https://moncerveaualecole.com/le-cerveau-lecteur/>
- 9 Desrochers, A., DesGagné, L. et Kirby, J. (2011). L'évaluation de la lecture orale. Dans M. Berger et A. Desrochers (dir.), L'évaluation de la littératie (p.177-214). Presses de l'Université d'Ottawa.
- 10 Dreifus, C. (2009). On Winning a Nobel Prize in Science. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2009/10/13/science/13conv.html>
- 11 Dubé, F. et Sénéchal, M.N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. Magazine électronique du CAPRES. [https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2009-11-19\\_troubles-dapprentissage.pdf](https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2009-11-19_troubles-dapprentissage.pdf)
- 12 Éducation et Formation Manitoba. (2016). Répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage : A l'appui des écoles favorisant l'inclusion. [https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/repondre\\_besoins/docs/doc\\_complet.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/repondre_besoins/docs/doc_complet.pdf)
- 13 Fédération des cégeps (2010). L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation. Direction des affaires éducatives et de la recherche de la Fédération des cégeps.
- 14 Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Savoirs, 5, 91-116.
- 15 Habib, M. (2004). Bases neurologiques de la dyslexie. Repéré à <http://www.resodys.phpnet.org>
- 16 Habib, M. et Joly-Pottuz, B. (2008). Dyslexie, du diagnostic à la thérapeutique : un état des lieux. Revue de Neuropsychologie, 18(4), 247-325.
- 17 Hamm, M. (2012). La lecture chez quelques sourds lettrés. Les dossiers des sciences de l'éducation. p. 105-127.

- 18 INSERM. (2014). Troubles des apprentissages. Repéré à <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-apprentissages>
- 19 Institut des troubles d'apprentissage. (2019). Qu'est-ce que la dyslexie? Repéré à <https://institutta.com/archives/7297>
- 20 Lamberet, M. Colé, P. et Cavalli, E. (2019). Comment j'ai réussi malgré ma dyslexie. *Cerveau et psycho*, (109). Repéré à <https://www.cerveaupsycho.fr/sd/troubles-dys/comment-jai-reussi-malgre-ma-dyslexie-16512.php>
- 21 Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M.J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (pp. 139-174). Presses de l'Université d'Ottawa.
- 22 Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs* (Hors-série), 59-90.
- 23 Lewi-Dumont, N. (2006). Apprentissage de la lecture chez les enfants déficients visuels et la littérature de jeunesse. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(33), 242 à 250.
- 24 MEQ. (2004). Le plan d'intervention ... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptationservcompl/19-7053.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptationservcompl/19-7053.pdf)
- 25 Ministère de l'éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Québec: Ministère de l'Education.
- 26 Pittet, L. (2018). Fanny Smith : La dyslexie a forgé mon caractère. <https://www.letemps.ch/sport/fanny-smith-dyslexie-forge-caractere>
- 27 Pouhet, A. (2016). Connaitre les dys- et en mesurer les enjeux. *Enfances & Psy : dossier du bon usage des dys*, 71, 88-104.
- 28 Ramus, F. (2004) De l'origine biologique de la dyslexie. Repéré à [http://site2reliance-ge.ch/wp-content/uploads/2018/10/Dyslexie\\_Origine\\_bioligue.pdf](http://site2reliance-ge.ch/wp-content/uploads/2018/10/Dyslexie_Origine_bioligue.pdf)
- 29 Ramus, F. (2012). Les causes de la dyslexie. Repéré à <https://moncerveaualecole.com/les-causes-de-la-dyslexie/>
- 30 Rousseau, N. (2016). Dyslexie et potentialités : lorsque les capacités se déploient. Repéré à <https://www.taalecole.ca/dyslexie/>
- 31 Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans C. Perfetti, L. Rieben et M. Fayol (dir.). *Des orthographies et leur acquisition* (p.385-403). Delachaux et Niestle.
- 32 Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie : Approche cognitive* (2e éd.). Dunod.
- 33 Stanké, B. (2016). *Les dyslexies-dysorthographies*. Presses de l'Université du Québec.
- 34 Tebow, T. (2018). *Shaken : discovering your true identity in the midst of life's storms*. Waterbook.

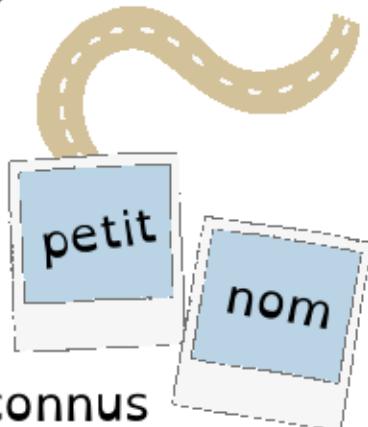
**APPENDICE J :**

FICHES IMAGÉES

# L'identification des mots



Je vois le mot.



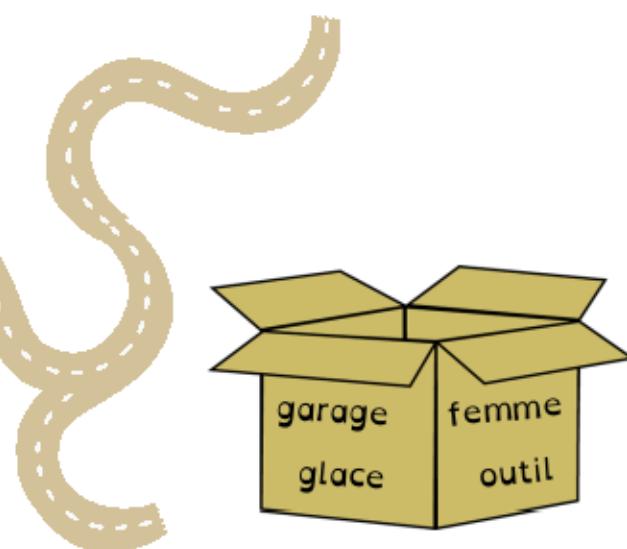
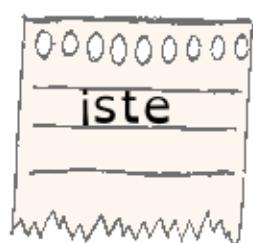
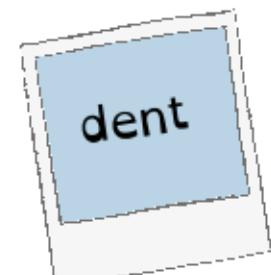
Mots connus



Mots inconnus



Raccourci  
vers la  
signification  
du mot



Boîte à mots spéciaux

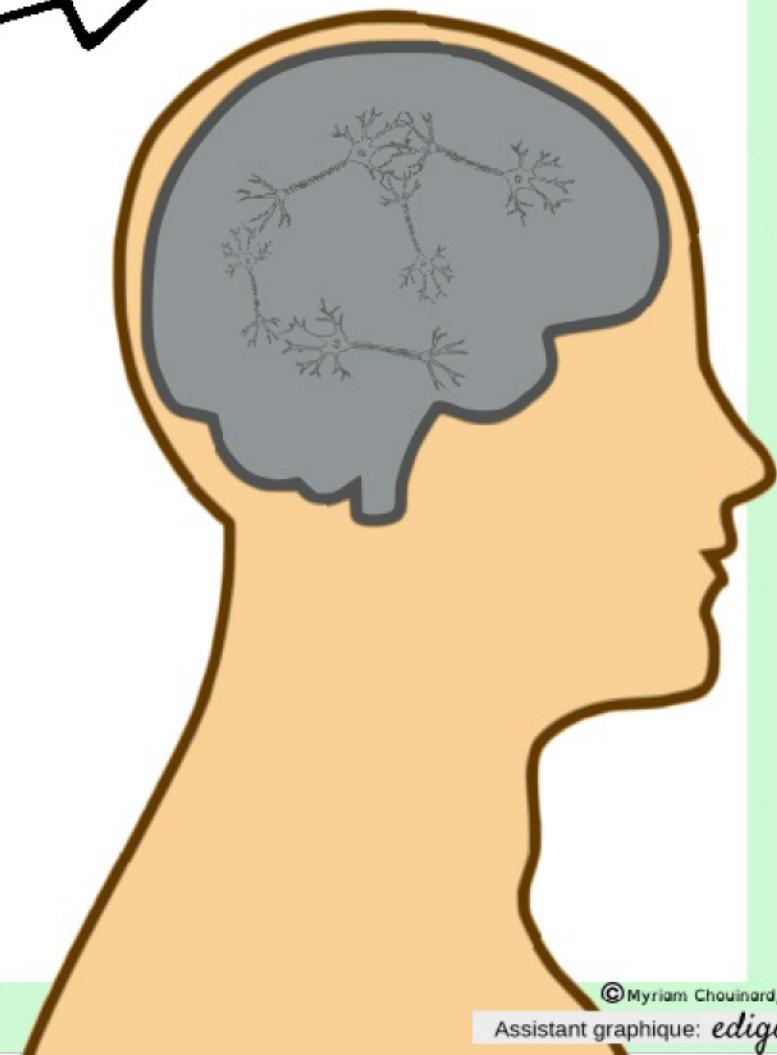
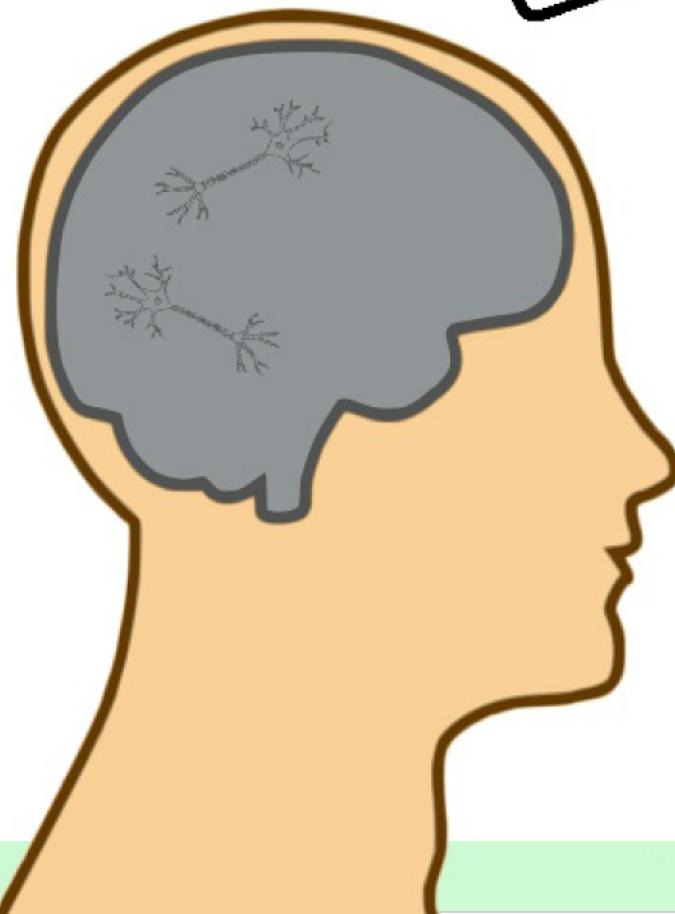


# Autoroutes du cerveau

Construis les autoroutes de ton cerveau avec la pratique, la répétition et les efforts.

MAXIMUM  
**50**

MAXIMUM  
**80**



## Les régions du cerveau stimulées pendant une activité cognitive

### TYPE DE SOLICITATION ET ZONE ACTIVÉE DU CERVEAU

Reconnaissance...

... des mots



... des visages



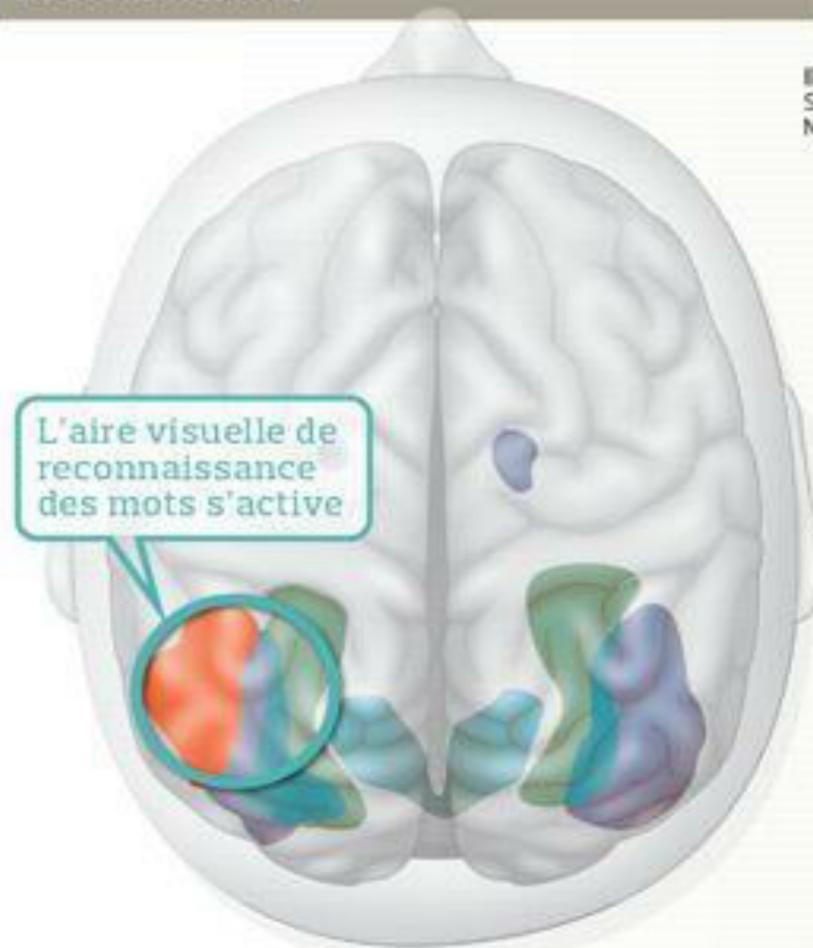
... des objets



... des formes



### Lecteur normal



### Dyslexique

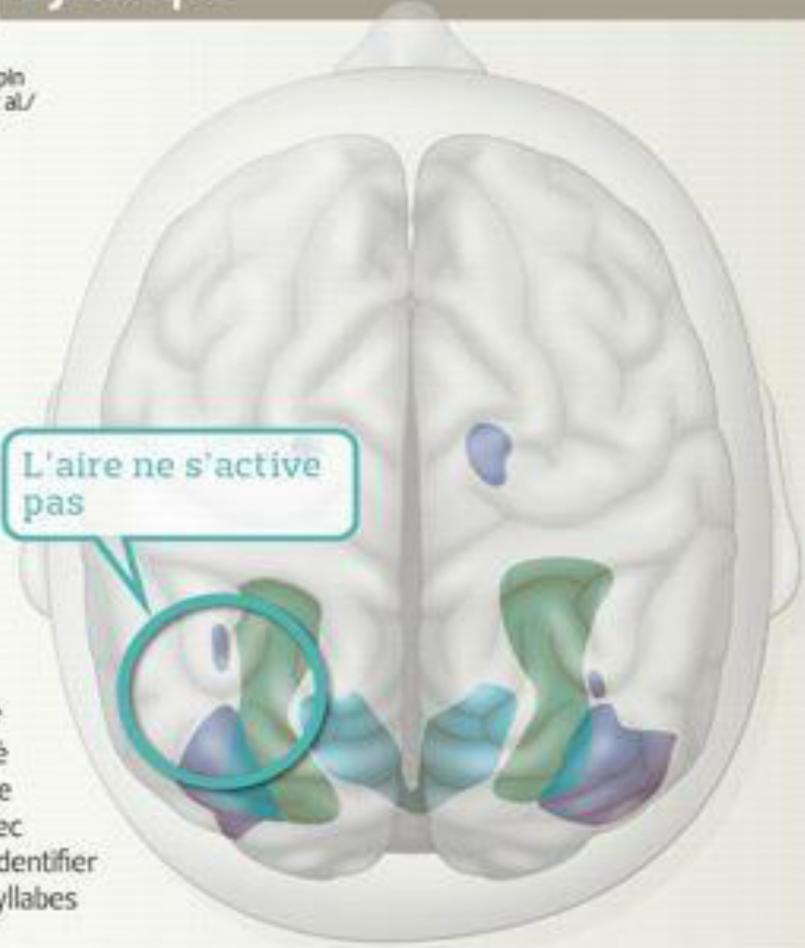
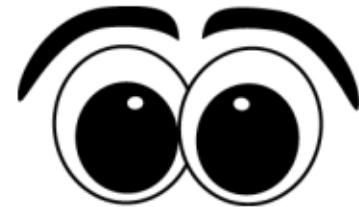


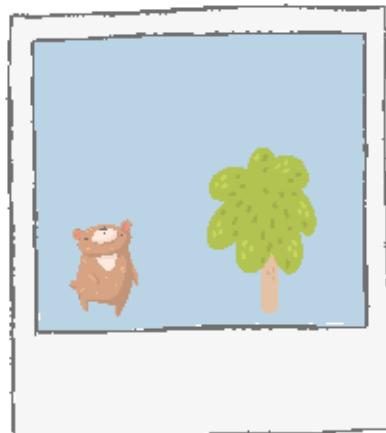
Illustration Sophie Jacopin  
Source : K. Monzalvo et al./  
NeuroImage

# La compréhension en lecture



Lorsque tu lis ...

Identifier les mots te demande beaucoup d'efforts.



Identifier les mots ne te demande presque pas d'efforts.



Si identifier les mots épuise tout le carburant de ton cerveau, il t'en reste peu pour comprendre ce que tu lis. Il est alors normal de te sentir plus fatigué et d'avoir besoin de plus de temps pour faire tes tâches de lecture.

**APPENDICE K :**

**RÉSERVE DE NOURRITURE**

# RÉSERVE DE NOURRITURE



**APPENDICE L :**

DÉS

3

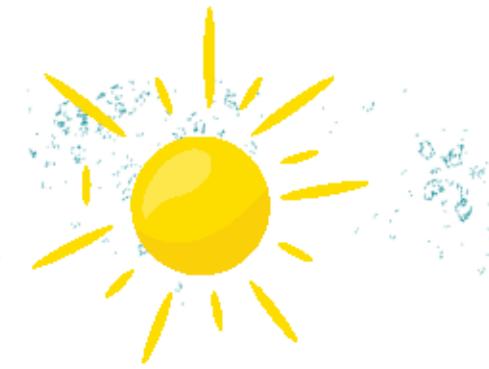
3

1

3

3

2



1

2

2

1

2



**APPENDICE M :**

**FICHE SYNTHÈSE D'ANIMATION**



C'est lundi matin. Votre enseignante annonce le départ en autobus. Votre destination : le bois de Dyslexia. Au programme : 20 kilomètres de sentiers, des chutes immenses, une passerelle haute de 63 mètres et un pique-nique pour le dîner. Avec vos amis, vous traînez de la patte à l'arrière du groupe. La randonnée, ça n'a jamais été votre truc ! Soudain, vous arrivez à une fourche. Vous devez choisir : droite ou gauche. Vous n'apercevez plus votre groupe. Vous avez pris trop de retard. Malheur ! Vous prenez à droite et accélérez le pas pour les rattraper. Rien. Vous auriez pourtant dû les rattraper depuis longtemps. Vous rebroussez chemin et prenez à gauche cette fois. Toujours rien ! Ça y est ! Vous êtes perdus. Maintenant seuls, la forêt vous semble effrayante et pas très accueillante. Vous devez absolument trouver un moyen de vous échapper avant que votre enseignante remarque votre absence et avise vos parents ou encore pire ... la police !

Ce jeu s'adresse à une clientèle bien spécifique. Il est important de lire le cahier d'animation avant de sélectionner les élèves qui feront partie de votre groupe d'intervention.

## IMPORTANT

Avez-vous parfois l'impression de vivre cette situation en classe ? Avez-vous l'impression de vous éloigner de votre groupe lorsque vous devez faire des tâches de lecture ou d'écriture ? C'est bien possible. Peut-être que, pour le moment, votre trouble d'apprentissage vous semble un peu comme cette forêt : effrayant, angoissant ou simplement inconnu. Au fil du jeu et de vos découvertes dans la forêt, vous apprendrez à mieux connaître la dyslexie et à mieux vous connaître comme élève. A la fin du jeu, la dyslexie n'aura plus aucun secret pour vous !

## PLANIFICATION

Objectif : Développer le sentiment d'autoéfficacité des élèves dyslexiques en lecture.

Nombre de joueurs : 3 à 5 joueurs

Niveaux ciblés : 3e cycle du primaire, 1er et 2e cycles du secondaire

Durée :

- 5 périodes de 20 à 25 minutes OU
- 2 périodes de 60 minutes

C'est l'orthopédagogue qui est responsable de la lecture des questions et des mises en situation.

## MATÉRIEL

Le matériel comprend :

- 2 dés (jour et nuit)
- le plateau de jeu
- les cartes « Questions »
- les cartes « Danger »
- les cartes « Kit de survie »
- les cartes « Personne de confiance »
- les cartes « Eclair »
- la « Réserve de nourriture »
- la fiche 1 « L'identification des mots »
- la fiche 2 « Les autoroutes du cerveau »
- la fiche 3 « Imagerie cérébrale »
- la fiche 4 « La compréhension en lecture »
- la brochure pour les parents
- l'aide-mémoire « Survie pour la lecture »
- la fiche réflexive de réinvestissement

Vous aurez aussi besoin d'un pion pour avancer sur le plateau de jeu et d'un crayon effaçable pour biffer les aliments de la « réserve de nourriture ».

## RÉPARTITION

Endroits	Questions	Personnes de confiance	Kit de survie
Le feu de camp	1 à 5	Tim Tebow – Joueur de la NFL	La hache dévastatrice
Le campement du bûcheron	6 à 9	Richard Branson - Fondateur de Virgin mobil	Sandwich à la confiture moisie, pelle rouillée
La tente crasseuse	10 à 16	Annie Brocoli – Actrice, chanteuse et animatrice québécoise	Allumettes mouillées, carte jaunie
La roulotte à l'air louche	17 à 23	Fanny Smith - Médaillée olympique	Jumelles de vision nocturne, guimauves brûlées
La voiture abandonnée	24 à 29	Carol Greider – Gagnante du Prix Nobel de médecine	Radio poussiéreuse

## Autre option de mise en place

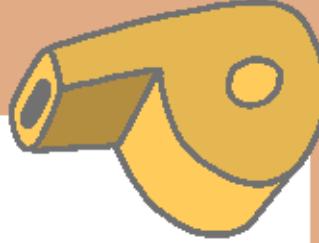
Si l'espace le permet, vous pourriez afficher le plateau de jeu au mur pour le temps de l'intervention et même ensuite comme point d'ancrage pour les élèves.

## MISE EN PLACE

1. Assemblez les deux dés.
2. Placez le plateau de jeu au centre de la table. Placez le pion sur la case départ.
3. Étalez les cartes « Kit de survie » face visible sur la table.
4. Étalez les cartes « Personnes de confiance » de manière à ce que la face visible soit celle avec l'illustration de l'endroit.
5. Assurez-vous que les cartes « Questions » sont placées dans le bon ordre dans le paquet (de 1 à 29).
6. Assurez-vous que les cartes « Danger » sont placées dans le bon ordre dans le paquet (de 1 à 6).



# RÈGLEMENTS

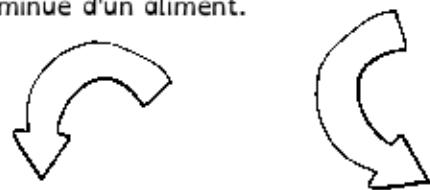


**OBJECTIF** L'objectif du jeu est d'arriver à la case « Sortie » sains et saufs.

**DÉPLACEMENTS** À tour de rôle, les joueurs lancent le dé, celui de jour pour commencer, et font avancer le pion d'équipe sur les cases. Le dé de nuit arrive plus tard dans la partie. Après chaque lancer, lisez une carte « Question ». Advenant que les questions prévues (voir tableau de répartition) ont été posées et qu'il reste des cases à parcourir avant d'atteindre l'endroit désigné, vous pouvez utiliser les cartes « Éclair ».

**ENDROITS** Durant l'aventure, les joueurs devront fouiller 5 endroits : le feu de camp, le campement du bûcheron, la tente crasseuse, la roulette à l'air louche et la voiture abandonnée. À chaque endroit, ils doivent obligatoirement s'arrêter pour que vous lisiez la carte « Personne de confiance » et leur remettiez la ou les cartes « Kit de survie » correspondante(s).

**CARTES** Les questions porteront sur la dyslexie et l'apprentissage de la lecture. Il est normal que les joueurs ne connaissent pas toutes les réponses. Rassurez les joueurs sur ce fait et précisez que l'objectif est de les amener à réfléchir sur la dyslexie et la lecture pour apprendre à mieux se connaître et connaître leur trouble d'apprentissage. Comme ils jouent en équipe, ils devront s'entendre sur la réponse à donner. Ils auront du temps pour discuter. S'ils donnent la mauvaise réponse, leur réserve de nourriture diminue d'un aliment.



## QUESTION

12

As-tu de la difficulté à comprendre ce que tu lis ?

### QUESTION DE RELANCE

D'après toi, pourquoi est-ce difficile ?

- a) La partie du cerveau responsable de comprendre ne fonctionne pas bien.
- b) Le décodage requiert beaucoup d'énergie et il en reste peu pour comprendre.
- c) Les textes présentés à l'école sont trop difficiles.

Fiche 3



Réponse : Étape 8

## DANGER

4

L'un de vous a mangé un fruit毒ique. Pour découvrir l'antidote, vous devez réfléchir à la mise en situation suivante :

Lara reçoit le résultat de son évaluation de lecture. Elle a obtenu 61%. Lors de la dernière évaluation, elle avait obtenu 54%. Elle est très déçue, car son ami, qui est assis à côté d'elle, a obtenu 76%. Quelle attitude devrait-elle adopter ?



## ÉCLAIR



Comment te sens-tu quand tu dois lire devant les autres ?

Les cartes « Éclair » sont optionnelles. Ce sont des questions personnelles qui visent à faire réfléchir les joueurs sur leurs attitudes et leurs perceptions en lien avec l'apprentissage de la lecture (à poser seulement lorsque les cartes du tableau de répartition sont épuisées).

Les joueurs doivent y répondre rapidement et spontanément.

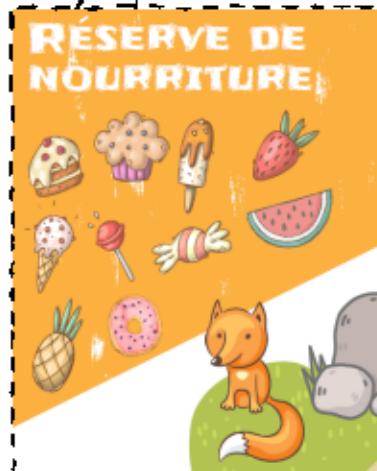
# RÈGLEMENTS

## PERSONNES DE CONFIANCE

À chaque endroit, les joueurs font la rencontre d'une personne de confiance. Le nom de celle-ci est indiqué sur la planche de jeu ainsi que dans le tableau de répartition des cartes. Lisez la carte « Personne de confiance », puis remettez-leur les cartes « Kit de survie » indiquées.

## RÉSERVE DE NOURRITURE

Ce sont les aliments qu'ils ont apportés pour le pique-nique prévu. Comme ils jouent en équipe, les aliments sont mis en commun dans la « Réserve de nourriture ». Lorsqu'ils font une erreur, la réserve de nourriture diminue (faire un trait sur un aliment à l'aide du crayon effaçable). Ils doivent faire attention à ce qu'elle ne devienne jamais complètement vide sinon la partie sera terminée.



## ANNIE BROCOLI



Est-ce que vous me connaissez ? Je suis, une chanteuse, actrice et animatrice québécoise. Je pense qu'il y a beaucoup de richesses qui se cachent derrière ma dyslexie. « Si je vois les P, les Q, les G et que je les mélange, c'est parce que lorsque je regarde quelque chose, ce n'est pas immobile : je le revire dans tous les sens pour voir ce que ça peut donner grâce à mon imaginaire. C'est cet imaginaire qui a fait que je suis devenue Annie Brocoli. » (4).

Pour la suite de votre périple, je vous confie ma boîte d'allumettes et une carte de la forêt.



## KIT DE SURVIE

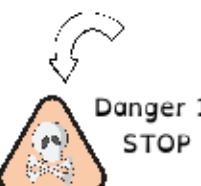
Les cartes « Kit de survie » sont des objets qui permettent aux joueurs d'avancer plus rapidement, d'obtenir des indices ou encore de regarnir leur réserve de nourriture. Petit secret : les cartes sont données aux joueurs dans un ordre précis pour que la réserve de nourriture ne s'épuise jamais complètement. De cette façon, vous êtes certains de pouvoir poser toutes les questions, mais ne le dites surtout pas aux joueurs !

## DANGERS

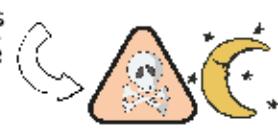
Lorsque les joueurs passent sur une case rouge, ils doivent obligatoirement s'arrêter. Il y a un danger. Pour se sortir du pétrin, ils devront réfléchir à la mise en situation proposée sur les cartes « Danger ». S'ils répondent correctement, ils peuvent poursuivre leur route. Si la réponse est incorrecte ou incomplète, ils doivent prendre un détour pour éviter le danger (reculer de 3 cases).

## DÉ DE NUIT

Lorsque la case « Danger 3 » est franchie, il fait nuit. Les joueurs ne pourront plus avancer aussi vite dans le noir. Remplacez le dé de jour par le dé de nuit (moins de chances d'obtenir un chiffre élevé).



Danger 1  
STOP



Danger 3  
STOP

## FIN DE LA PARTIE

La partie se termine à la case « Sortie ».

**APPENDICE N :**

**FICHE RÉFLEXIVE**

# Fiche réflexive

## 1. Encercle le "danger" auquel tu t'identifies le plus.

- a) J'évite parfois de faire le travail, car je trouve cela trop difficile.
- b) Je préfère demander à l'enseignant plutôt que d'essayer par moi-même.
- c) Il m'arrive de comparer mes résultats scolaires aux autres et d'être déçu.
- d) J'ai de la difficulté à être fier de mes réussites.
- e) Je ne me sens pas bien quand je dois faire des tâches difficiles pour moi.

## 2. Fixe-toi un objectif en lien avec tes attitudes en classe et le "danger" que tu viens d'identifier.

---

---

---

## 3. Comment vas-tu y arriver ? Quels moyens vas-tu prendre ?

---

---

---

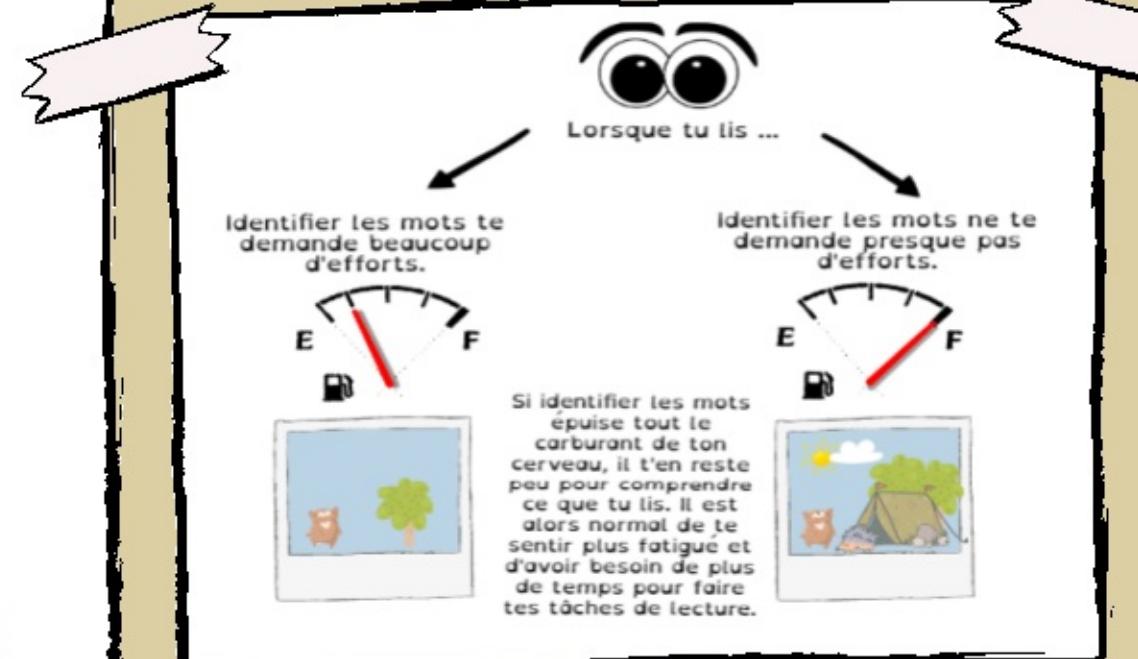
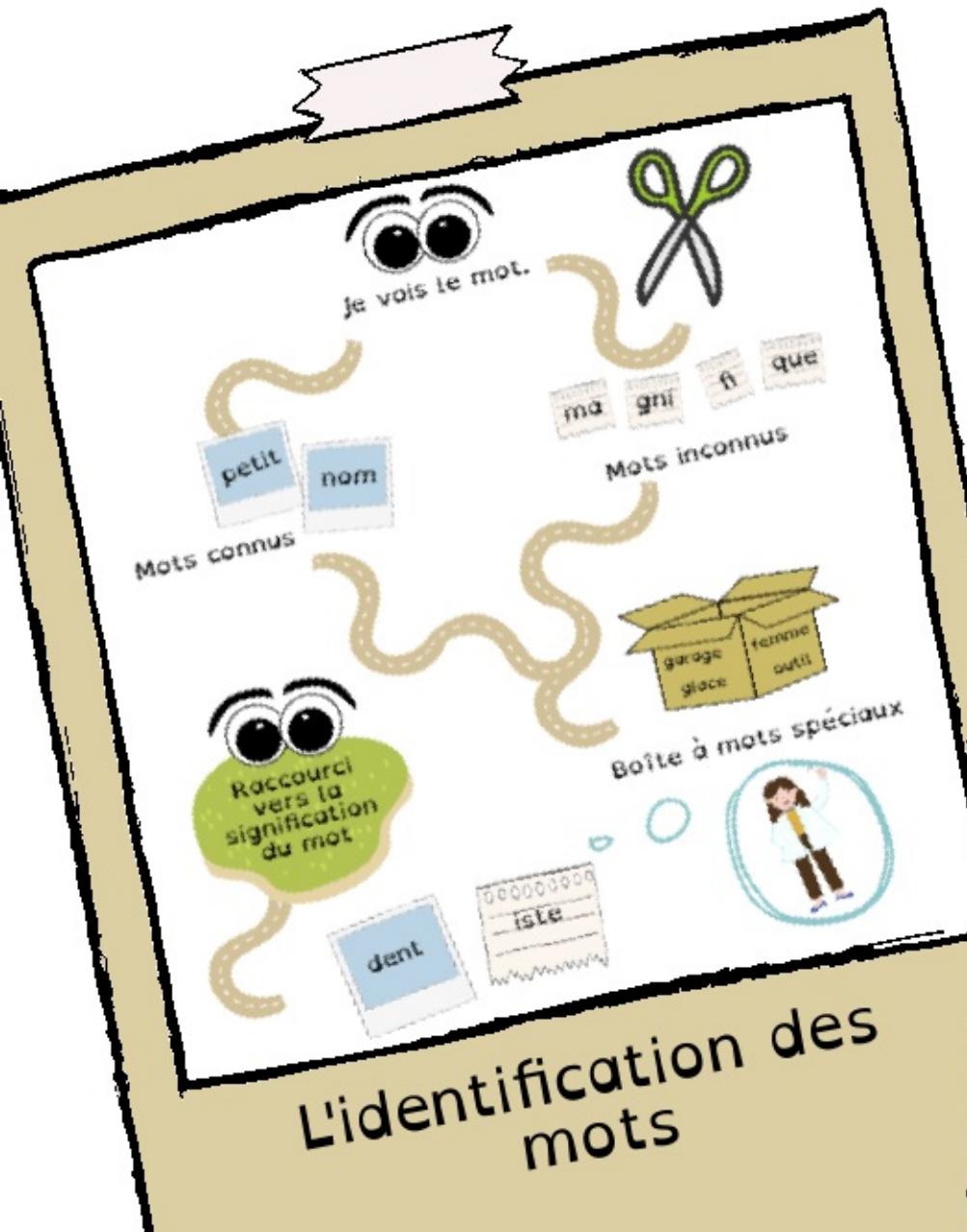
## 4. Identifie les trucs qui t'aident ou qui, tu crois, pourraient t'aider à remplir le réservoir d'essence de ton cerveau ou à éviter qu'il se vide trop rapidement.

- a) Prendre des pauses actives (aller marcher, bouger, danser, etc.).
- b) Écouter de la musique quelques minutes.
- c) Diviser le travail en petites étapes.
- d) Utiliser des outils d'aide à la lecture et l'écriture.
- e) Laisser des traces de ta lecture dans la marge.
- f) Choisir des livres ou des textes qui t'intéressent.

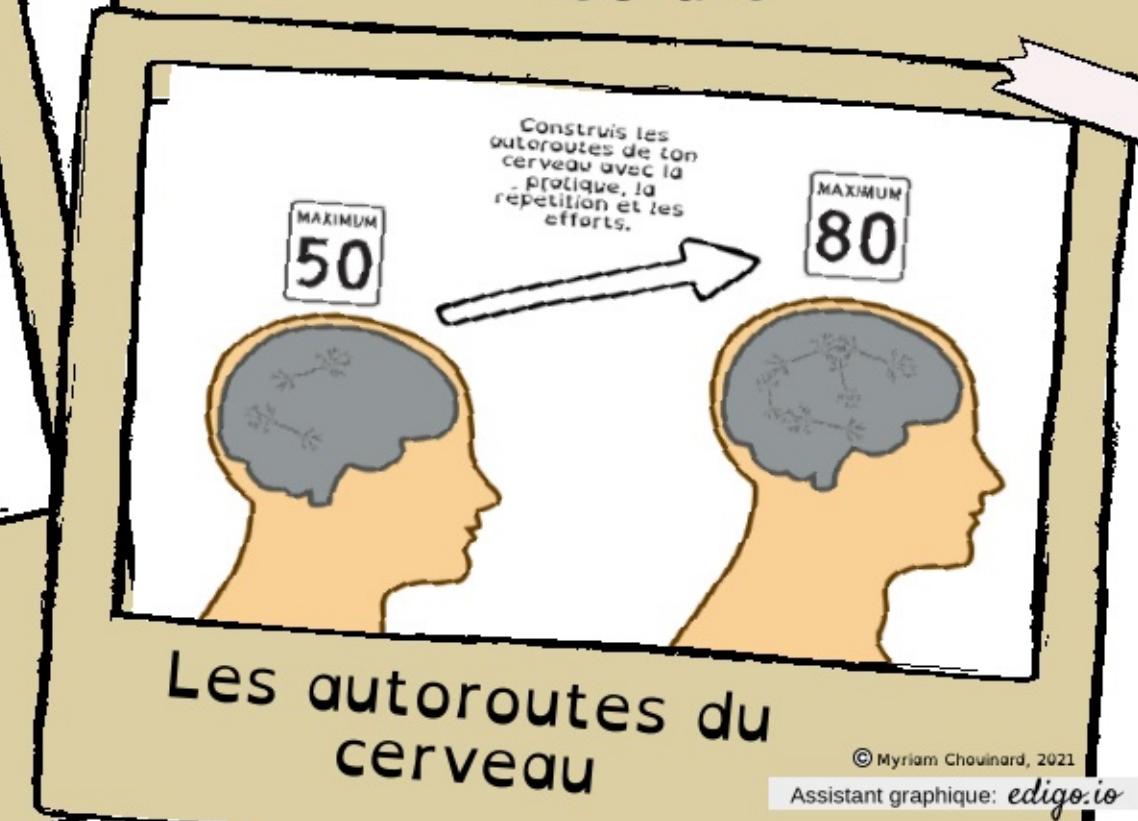
**APPENDICE O :**

AIDE-MÉMOIRE POUR LES ÉLÈVES

# AIDE-MÉMOIRE DE SURVIE POUR LA LECTURE



## La compréhension en lecture



**APPENDICE P :**

FASCICULE AUX PARENTS

# Le jeu Mission survie au bois de Dyslexia expliqué aux parents

Si vous recevez cette brochure, c'est que votre enfant a participé au jeu "Mission survie au bois de Dyslexia" pendant ses périodes en orthopédagogie.

Ce jeu vise à développer, chez votre enfant, une plus grande connaissance de lui-même et de son trouble d'apprentissage. En apprenant à mieux se connaître, votre enfant aura un meilleur sentiment d'efficacité en lecture et un sentiment de contrôle plus grand sur ses apprentissages.

Ce jeu amène les enfants à réfléchir et à discuter entre eux sur la dyslexie et la lecture. On y encourage la coopération et l'ouverture d'esprit puisque ce jeu a été conçu pour tirer le meilleur parti des échanges et des discussions entre les élèves.

Voici les principaux sujets qui ont été ou qui seront abordés dans le jeu :

La dyslexie, est-ce que ça veut dire être moins intelligent ?

Les dyslexiques sont aussi intelligent que les autres. C'est seulement que leur cerveau apprend à lire différemment. Aussi, pour obtenir un diagnostic, il faut avoir un QI dans la norme ou supérieur !

Les difficultés à comprendre un texte... d'où ça vient ?

Le cerveau a une réserve d'énergie limitée. Lorsqu'il en dépense une grande partie pour décoder, comme c'est le cas des élèves dyslexiques, il reste peu d'énergie pour bien comprendre les textes.

Est-ce normal d'être fatigué en lisant ?

Oui, c'est normal, et ce, même pour les lecteurs experts, car le cerveau a une quantité limitée d'énergie. Pour les dyslexiques, c'est le décodage qui requiert beaucoup d'énergie, ce qui peut engendrer une certaine fatigue. Il existe plusieurs stratégies qui peuvent aider à recharger ou économiser l'énergie du cerveau. Chaque personne est différente. Il suffit de trouver les trucs qui fonctionnent bien pour soi !

Qu'est-ce qu'un bon lecteur ?

Il ne suffit pas de bien lire les mots pour être un bon lecteur. Il faut aussi comprendre ce que nous lisons. La bonne nouvelle, c'est que les aptitudes de compréhension des dyslexiques sont généralement préservées. Ce sont les difficultés à décoder qui entraînent souvent des difficultés de compréhension.

La dyslexie, d'où ça vient ?

La dyslexie est un trouble neurologique. Si l'on observait le cerveau d'une personne dyslexique et celui d'une personne non dyslexique pendant la lecture d'un texte, on pourrait voir que ce n'est pas les mêmes zones qui se mettent en action. La dyslexie n'est pas causée par un manque d'effort, un problème de vision ou un manque de stimulation dans l'enfance.

La dyslexie, c'est plus fréquent qu'on le pense !

Dans les pays francophones, entre 6 et 8 % de la population serait dyslexique.

Est-ce possible d'apprendre une autre langue ?

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sera difficile aussi dans une autre langue. Certaines langues sont toutefois plus faciles à apprendre que d'autres, car il n'existe qu'une lettre pour chaque son et vice-versa, contrairement à l'anglais et au français.

# Le jeu Mission survie au bois de Dyslexia : expliquer aux parents (suite)

## Le cégep et l'université, est-ce accessible ?

De plus en plus de personnes dyslexiques vont étudier au cégep ou à l'université. De prime abord, il est vrai que ces études nécessitent de lire beaucoup. Cependant, ces écoles ont commencé à offrir des services aux étudiants dyslexiques pour les aider à réussir. Tout est possible !

## À quoi sert le plan d'intervention ?

Un plan d'intervention est un document qui est créé à l'école, en collaboration avec les parents, dans le but de mettre des moyens en place pour aider l'élève qui vit des difficultés scolaires. Chaque année, le plan d'intervention est révisé pour s'assurer que les moyens mis en place aident réellement l'élève. Ce dernier devrait participer à la création de son plan d'intervention. De cette façon, il sera certain que les moyens mis en place lui conviennent et l'aident réellement.

## Est-ce que l'enfant dyslexique devra toujours bénéficier du service d'orthopédagogie ?

Le rôle de l'orthopédagogue est de rendre l'élève le plus autonome possible pour qu'il puisse lire et écrire en classe sans aide. Le travail de l'orthopédagogue est d'aider l'élève à développer des trucs et des stratégies ou de lui enseigner à utiliser les outils. Une fois que l'élève est autonome, l'orthopédagogue gardera un œil sur lui, mais il n'aura plus à lui rendre visite aussi souvent.

## Est-ce que la dyslexie se guérit ?

La dyslexie n'est pas une maladie, mais un trouble : on ne peut donc pas en guérir. C'est un trouble avec lequel la personne vivra toute sa vie. Il y a certains troubles, comme le TDAH, qui peuvent être traités. Cependant, le médicament ne fait pas disparaître le trouble, il aide la personne à vivre mieux avec ses difficultés. Pour la dyslexie, il n'existe actuellement aucun médicament. Par contre, la personne peut développer de bonnes stratégies pour faire en sorte que la dyslexie nuise moins à son quotidien.

## CONTACT

Nom de l'orthopédagogue :

Courriel :

Téléphone :