

# L'ortho pédago gogie

**sous toutes ses facettes**

VOLUME 14

Été

2023

Revue professionnelle de



L'Association des  
Orthopédagogues  
du Québec

L'orthopédagogie sous toutes ses facettes est une revue professionnelle arbitrée qui traite de la pratique, de la recherche et de l'innovation en orthopédagogie.

Exclusivement électronique, la revue semestrielle (Automne et Été) est offerte gratuitement à l'ensemble de la communauté orthopédagogique.

### **Vous désirez publier dans la revue? Vous avez des commentaires?**

Écrivez-nous à : [revue@ladoq.ca](mailto:revue@ladoq.ca)

### **Coordination de la revue**

Josianne Parent, Ph. D., orthopédagogue  
Magalie Rivest, M.A., orthopédagogue

### **Révision**

Gabrielle Joli-Coeur, M.A., orthopédagogue  
Céline Latraverse, M. Éd., orthopédagogue

### **Secrétariat de L'Association des Orthopédagogues du Québec**

[info@ladoq.ca](mailto:info@ladoq.ca)  
1 855 263-4224

100, rue Tourangeau Est, bureau S-02  
Laval (Québec) H7G 1L1

### **L'Association des Orthopédagogues du Québec (L'ADOQ)**

ISSN-2369-2936 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

Visitez notre site web à : [ladoq.ca](http://ladoq.ca)

# Sommaire

## Présentation

### **3** Mot des responsables

Josianne Parent, Magalie Rivest

## Articles

### **5** Conceptualiser le travail de l'orthopédagogue en s'appuyant sur le Modèle de développement humain - Processus de production du handicap (MDH-PPH) de Fougeyrollas et al. (2018)

Noémia Ruberto, Judith Beaulieu, Arianne Maurice

### **19** Un pays sans mesure : un conte et des marionnettes visant à engager l'élève dans ses apprentissages en mathématique

Thomas Rajotte, Marilyn Dupuis Brouillette, Charlaïne St-Jean, Raphaëlle Dufour

## Actes du 33<sup>e</sup> Colloque de l'Association

### **36** Démarche d'accompagnement d'enseignantes et d'une orthopédagogue en mathématiques à l'éducation préscolaire

Marilyn Dupuis Brouillette, Charlaïne St-Jean, Thomas Rajotte, Naomie Fournier Dubé, Raphaëlle Dufour

### **45** Intégrer la musique à ses interventions orthopédagogiques en lecture-écriture au 1<sup>er</sup> cycle du primaire

Andrée Lessard

### **52** Travailler la prosodie en lecture par le biais de la ponctuation

Meredith Lachance

## Actes du 33<sup>e</sup> Symposium de l'Association

### **61** L'évaluation orthopédagogique du traitement syntaxique : mission possible!

Audrey Leblanc, Line Laplante, Marie-France Côté

### **68** Améliorer la réflexion métalinguistique d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire ayant des difficultés en morphosyntaxe par la mise en place d'ateliers de négociation

Josianne Parent

# Mot des responsables



**Josianne Parent, Ph. D.**  
Orthopédagogue  
et codirectrice  
de la Revue



**Magalie Rivest, M.A.**  
Orthopédagogue  
et codirectrice  
de la Revue

C'est avec une petite pointe de fébrilité que nous vous présentons ce 14<sup>e</sup> volume de la Revue de l'Association des Orthopédagogues du Québec. Si nous sommes si fébriles, c'est que nous pensons que les articles qu'il contient, variés et très pertinents, permettront de nourrir votre esprit et contribueront à enrichir votre pratique orthopédagogique. Nous avons donc bien hâte de vous les présenter. Nous tenons d'ailleurs à remercier les auteurs et les autrices qui ont écrit des articles visant à rendre compte de pratiques innovantes, de connaissances issues de recherches ou de réflexions liées à des savoirs théoriques. Nous remercions également tous les arbitres qui ont jugé les textes soumis à la revue afin d'en évaluer la rigueur et la qualité.

Vous retrouverez d'abord, dans ce 14<sup>e</sup> volume de la Revue, un article théorique écrit par Ruberto, Beaulieu et Maurice qui vise à conceptualiser le travail de l'orthopédagogue en s'appuyant sur un modèle théorique et sur le référentiel de compétences professionnelles pour les orthopédagogues de L'ADOQ. Rajotte, Dupuis Brouillette, St-Jean et Dufour proposent,

pour leur part, un article s'inscrivant dans l'orientation « compte-rendu d'une expérience ». Ils présentent une activité, qui s'appuie sur un conte, permettant le développement de compétences en mathématiques. Vous y trouverez également un dossier spécial qui comprend des actes de colloque et des actes de symposium. Les auteurs et autrices y résument les conférences présentées dans le cadre du 33<sup>e</sup> colloque et symposium de L'ADOQ s'étant tenu du 2 au 4 novembre 2022.

Le travail de l'orthopédagogue, riche et diversifié, se situe à la croisée de plusieurs disciplines scientifiques. Dans la pratique, l'orthopédagogue est amené.e à mobiliser un faisceau de compétences variées en vue d'aider les apprenants qu'il ou elle accompagne. Selon vous, qu'est-ce qui fait la force d'un ou d'une orthopédagogue? Nous vous invitons à tenter une réponse à ce questionnement. De notre côté, nous pensons que la force de l'orthopédagogue vient de sa capacité à être à l'écoute de l'apprenant et d'ajuster continuellement ses interventions afin de répondre le plus précisément possible à ses besoins. En ayant un point de vue systémique, l'orthopédagogue est donc habile à faire le pont entre les différents intervenants qui gravitent autour de l'apprenant. Pour ce faire, l'orthopédagogue est curieux.se. Il ou elle analyse la situation de l'apprenant en tenant compte des résultats issus des recherches, mais aussi en faisant appel à son savoir expérientiel et à ses capacités d'analyse.

Chers et chères collègues, nous souhaitons que cette édition estivale de la Revue puisse servir votre soif d'apprendre !

Bonne lecture !

**Josianne Parent et Magalie Rivest**



Presses  
de l'Université  
du Québec

50 ans  
de savoir

MAISON D'ÉDITION PARTENAIRE  
RABAIS EXCLUSIFS  
AUX MEMBRES

**20% DE RABAIS**  
sur l'ensemble des publications  
offertes sur le site **puq.ca**.

Demandez votre code promo à votre association.

COLLECTION  
ÉDUCATION  
INTERVENTION

L'alphabétisation

ÉTAT DES LIEUX ET  
PISTES D'INTERVENTION

Sonia El Euch  
Linda de Serres

Presses de l'Université du Québec

COLLECTION  
ÉDUCATION  
INTERVENTION

L'approche  
de la réponse  
à l'intervention  
et l'enseignement  
de la lecture-écriture

Sous la direction de  
Alain Desrochers

Presses de l'Université du Québec

Lexi**bar**

+

LOGICIEL SPÉCIALISÉ pour  
accompagner les personnes  
ayant des difficultés à lire  
et à écrire sur le chemin  
de la réussite.

10%  
DE RABAIS

CODE

ADOQ10

# Conceptualiser le travail de l'orthopédagogue en s'appuyant sur le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) de Fougeyrollas et al. (2018)

**Noémia Ruberto, Ph. D., orthopédagogue**

Professeure

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec en Outaouais

noemia.ruberto@uqo.ca

**Judith Beaulieu, Ph. D., orthopédagogue**

Professeure

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec en Outaouais

judith.beaulieu@uqo.ca

**Arianne Maurice, orthopédagogue**

Candidate à la maîtrise en orthopédagogie

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec en Outaouais

maua04@uqo.ca

## Résumé

Selon L'Association des Orthopédagogues du Québec (2018), l'orthopédagogue met en œuvre des pratiques évaluatives et d'intervention auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Cette même association propose un référentiel de compétences professionnelles pour les orthopédagogues (L'ADOQ, 2018). Or, il semble que le déploiement de leurs compétences diffère grandement d'un environnement scolaire à un autre (Granger et al., 2021 ; Ruberto et al., sous presse). Cet article théorique vise à présenter un essai de conceptualisation des fonctions de l'orthopédagogue en s'appuyant sur le MDH-PPH proposé par Fougeyrollas et al. (2018) ainsi que sur le référentiel de compétences professionnelles pour les orthopédagogues (L'ADOQ, 2018).

## 1. Introduction

L'école inclusive à tous ses élèves, peu importe leurs caractéristiques personnelles, est prônée par différentes instances telles que l'Organisation des Nations Unies (2008), l'Organisation de coopération et de développement économiques (2021) et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Pour favoriser cette inclusion, chaque centre de services scolaire doit adopter une politique d'organisation des services éducatifs destinés à soutenir les élèves (Gouvernement du Québec, 2020). C'est dans cette politique que sont précisées les responsabilités des différents intervenants qui soutiennent l'inclusion, dont les responsabilités de l'orthopédagogue.

Selon L'Association des Orthopédagogues du Québec (L'ADOQ, 2018), l'orthopédagogue met en œuvre des pratiques évaluatives et d'intervention auprès d'apprenants présentant des difficultés d'apprentissage. Néanmoins, il existe un flou en lien avec les réelles fonctions des orthopédagogues et une très grande disparité dans le déploiement de ces fonctions selon les différents milieux où ils ou elles interviennent (Boily et al., 2017 ; Brodeur et al., 2008 ; Prud'homme, 2018). L'Office des professions du Québec (2014) abonde dans le même sens, notant aussi que les exigences envers les orthopédagogues varient beaucoup selon le milieu dans lequel ils ou elles pratiquent et des décisions administratives des centres de services scolaires (exemples : organisation des services, plan de réussite des écoles,



convention de gestion).

Récemment, des recherches québécoises ayant pour visées de décrire les fonctions des orthopédagogues ont aussi montré l'hétérogénéité de leurs rôles et de leurs fonctions selon les environnements de travail (Granger et al., 2021 ; Ruberto et al., sous presse). Au regard des travaux de Granger et al. (2021) et de Ruberto et al. (sous presse), il semble que la façon dont l'orthopédagogue déploie ses compétences professionnelles diverge en fonction des environnements dans lesquels il ou elle est appelé.e à travailler. L'orthopédagogue, par la nature de son travail, est amené.e à intervenir dans divers environnements (exemples : famille, école, classe et communauté). Les caractéristiques de ces environnements sont par le fait même diverses (exemples : ressources technologiques au sein de la classe, présence de services communautaires spécifiques dans le quartier, familles faisant la promotion de l'éducation). Pour bien en saisir les tenants et aboutissants des fonctions de l'orthopédagogue, il importe de considérer son rôle en interaction avec les différents environnements. À notre avis, le rôle de l'orthopédagogue abonde dans le même sens que le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) proposé par Fougeyrollas et al. (2018). Le MDH-PPH conçoit que la réalisation des habitudes de vie est la résultante de l'interaction entre la personne et les différents environnements dans lesquels elle participe. Ainsi, l'idée est de réduire les obstacles dans les environnements à l'égard des facteurs personnels de chaque personne.

Le MDH-PPH peut s'inscrire dans l'expression de chacune des compétences professionnelles en orthopédagogie. Le présent article vise à présenter différentes conceptualisations relatives au travail de l'orthopédagogue en s'appuyant à la fois sur le référentiel de compétences professionnelles pour les orthopédagogues (L'ADOQ, 2018) et sur le MDH-PPH proposé par Fougeyrollas et al. (2018). Tant le MDH-PPH que le référentiel de compétences pour les orthopédagogues seront détaillés dans la prochaine section de cet article.

## 2. Cadre théorique

En 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport demande aux universités québécoises de se doter de programmes de deuxième cycle permettant une spécialisation professionnelle en orthopédagogie (Brodeur et al., 2015). En s'appuyant sur le travail interuniversitaire au sujet de la formation en orthopédagogie, un référentiel de compétences a été élaboré (Brodeur et al., 2015). Ce dernier fait état de trois axes :

- Axe 1 : Évaluation-intervention spécialisées
- Axe 2 : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage
- Axe 3 : Éthique, culture et développement professionnel

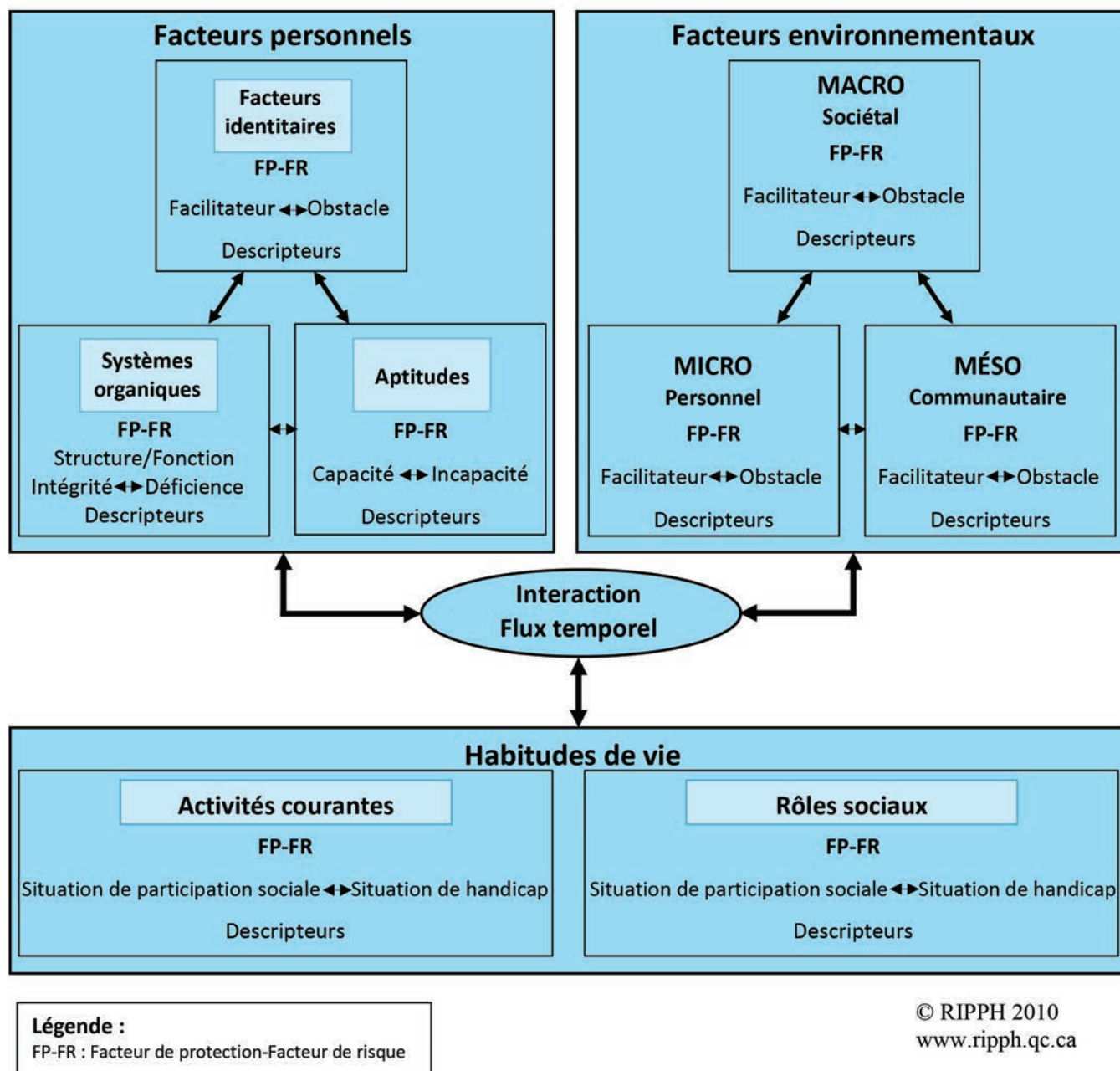
Ces trois axes sont divisés en compétences. Ainsi, il est question d'évaluation, d'intervention, de collaboration, d'éthique et de développement professionnel. Ces mêmes axes ont été repris et bonifiés dans le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec publié par L'Association des orthopédagogues du Québec-L'ADOQ en 2018. Ce référentiel propose quatre domaines qui se déploient en huit compétences :

- Domaine 1 : Évaluation-intervention
- Domaine 2 : Professionnalisme-éthique
- Domaine 3 : Collaboration-coopération
- Domaine 4 : Communication-gestion

Les référentiels de compétences développés par l'ADEREQ (Brodeur et al., 2015) et par L'ADOQ (2018) se ressemblent grandement. Le référentiel de L'ADOQ comporte toutefois une compétence de plus, soit la compétence gestion ayant été ajoutée à la version publiée par L'ADOQ en 2018.

Sachant que les rôles et l'expression des fonctions des orthopédagogues diffèrent d'un milieu à l'autre et sachant que les facteurs environnementaux semblent avoir une incidence importante sur le travail de l'orthopédagogue, le MDH-PPH proposé par Fougeyrollas et al. (2018) semble comporter un certain potentiel pour prendre en compte ces réalités. En effet, les travaux de Fougeyrollas et al. (2018) peuvent constituer un cadre de référence intéressant pour conceptualiser le travail de l'orthopédagogue, puisqu'il prend en compte la variation des différents facteurs environnementaux. L'idée même du MDH-PPH est de s'intéresser à la mise en œuvre de facilitateurs dans les environnements, d'éliminer les obstacles présents dans les environnements et de miser sur les facteurs de protection personnels de l'individu pour compenser les facteurs de risque personnel. La figure 1 détaille le MDH-PPH.

Figure 1. Modèle du développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH 2) de Fougeyrollas (2010), reproduction autorisée



Selon Fougeyrollas et al. (2018), tout individu a des **facteurs personnels** qui font partie de son système organique (exemples : une déficience organique, une très bonne vue, une dextérité fine normale, une dyslexie-dysorthographe), des aptitudes (exemples : une capacité de mémorisation très grande, une capacité à dribler en marchant à reculons, une incapacité à parler devant un groupe) et des facteurs identitaires (exemples : ses origines ethniques, sa langue maternelle).

Ces facteurs personnels sont en interaction avec les **facteurs environnementaux** des milieux (exemples : société, famille, classe et communauté) dans lesquels il participe. Au sein de ces environnements, il y a des facilitateurs à la participation sociale (exemples : une enseignante bienveillante, la présence d'outils technologiques) et des obstacles (exemples : le manque de formation des enseignants en lien avec les outils technologiques, les préjugés sur la dyslexie-dysorthographe).

C'est **l'interaction entre les facteurs personnels des individus et les facteurs environnementaux** (sociétal, personnel et communautaire) qui font en sorte que l'individu réalise ou non ses **habitudes de vie** (exemples : réalise la tâche de français avec succès ou ne réalise pas la tâche de français avec succès). Les habitudes de vie sont, en contexte scolaire, les activités courantes et les rôles sociaux que l'élève joue pour s'épanouir et vivre une réussite éducative. La réalisation de chacune des habitudes de vie par la personne peut toujours s'apprécier sur un continuum allant de la participation sociale à la situation de handicap. Par exemple, si l'élève est en réussite dans sa dictée, il est en situation de participation sociale dans cette tâche. Inversement, si l'élève est en échec dans sa dictée, il est en situation de handicap à l'égard de cette tâche.

L'élève n'est pas porteur d'un handicap ; le fait qu'il échoue à sa dictée ne fait pas partie de ses facteurs personnels. Ce faisant, il importe de distinguer **l'élève handicapé** de la **situation de handicap** ; la situation de handicap est toujours tributaire de l'interaction entre les caractéristiques de la personne et celles des environnements dans lesquels elle participe. Par exemple, un élève ayant une dyslexie-dysorthographe peut vivre une situation de handicap si l'enseignante lui demande d'écrire un texte sans ses outils d'aides technologiques. À l'inverse, ce même élève peut très bien vivre une situation de participation sociale si l'enseignante permet l'usage de ses outils. Ici, les caractéristiques de l'élève n'ont pas changé, alors que les caractéristiques de l'environnement ont été modifiées. Toute personne peut vivre des situations de handicap et de participation sociale selon les contextes, et ce, sur une base quotidienne.

Une personne peut n'avoir aucun facteur de risque personnel et échouer à sa dictée. Ce faisant, il importe alors d'analyser les facteurs environnementaux. Suivant cette idée, une personne ayant pour facteur personnel une déficience organique (exemple : une personne malvoyante) n'est pas porteuse du handicap, puisqu'elle peut très bien vivre des situations de participation sociale dans certaines de ses habitudes de vie (exemple : lorsqu'elle lit un message en braille). Les facteurs environnementaux peuvent être des facilitateurs à l'expression des habitudes de vie par cette personne (exemple : en utilisant le langage oral, en utilisant le braille) ou être des obstacles (exemple : utilisation d'un texte écrit sans le soutien du braille). La prochaine section présente la démarche méthodologique pouvant permettre de modifier l'expression des compétences professionnelles de l'orthopédagogue de manière à favoriser le développement des compétences attendues.



### 3. Méthodologie

Afin de conceptualiser le travail de l'orthopédagogue, il est proposé de mettre en relation le MDH-PPH élaboré par Fougeyrollas et al. (2018) et le contenu du *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec* publié par L'ADOQ (2018). Il a été jugé pertinent de s'appuyer sur la version de L'ADOQ (2018), car — bien que similaire — le contenu plus exhaustif de ce référentiel a été privilégié notamment parce qu'il met de l'avant la compétence de *gestion*.

Dans ce texte, des parallèles entre chacun des domaines de compétences du référentiel de L'ADOQ (2018) et les différents éléments du MDH-PPH seront effectués. Ce travail a pour finalité de rendre compte d'un angle nouveau des fonctions de l'orthopédagogue,

soit en considérant l'interaction entre la personne et les différents environnements dans lesquels l'orthopédagogue intervient. Il s'agit d'un premier pas vers une conceptualisation plus formelle qui serait menée dans le cadre d'une future recherche.

### 4. Développement théorique

Cette section est divisée selon les quatre domaines de compétences professionnelles des orthopédagogues proposées par le référentiel de L'ADOQ (2018), soit : 1) évaluation-intervention, 2) professionnalisme-éthique, 3) collaboration-coopération et 4) communication-gestion. Au fil de la conceptualisation, il sera aussi question des compétences spécifiques associées à chacun de ces domaines.

## 4.1 Domaine 1 : Évaluation-Intervention

Figure 2. Domaine 1 du Référentiel de L'ADOQ (2018) : Évaluation-Intervention

#### DOMAINE 1

### ÉVALUATION-INTERVENTION

Dans une dynamique d'évaluation continue au service de l'intervention, l'orthopédagogue évalue et intervient auprès de l'apprenant en lecture, en écriture ou en mathématiques, de même qu'au regard des processus et des stratégies qui soutiennent ses apprentissages, en se servant de ses capacités et en tenant compte de son profil motivationnel.

Compétences	Compétences spécifiques
<b>1. ÉVALUATION</b> Évaluer les difficultés <sup>i</sup> qui font obstacle aux apprentissages et les capacités <sup>iii</sup> qui favorisent la réussite de qualité <sup>iv</sup>	<b>1,1 PLANIFIER</b> l'évaluation orthopédagogique afin de préciser les difficultés et leur nature <sup>v</sup> , incluant les troubles, de montrer les capacités de l'apprenant <sup>vi</sup> et d'établir son profil motivationnel dans son contexte. <b>1,2 METTRE EN ŒUVRE</b> une démarche d'évaluation orthopédagogique adaptée à la situation de l'apprenant. <b>1,3 ANALYSER et INTERPRÉTER</b> les données de l'évaluation. <b>1,4 FAIRE L'ÉTAT DE LA SITUATION</b> de l'apprenant sur le plan des apprentissages ainsi que son profil motivationnel dans son contexte. <b>1,5 RÉDIGER</b> un rapport d'évaluation orthopédagogique répondant aux exigences professionnelles.

## Compétences

### 2. INTERVENTION

L'orthopédagogue intervient de manière spécifique sur les difficultés qui font obstacle aux apprentissages<sup>viii</sup> et en se servant des capacités qui favorisent la réussite de qualité.

## Compétences spécifiques

**2,1 PLANIFIER et CONCEVOIR** une intervention orthopédagogique favorisant la consolidation des apprentissages<sup>ix</sup> ou visant une rééducation corrective ou compensatoire.

**2,2 METTRE EN ŒUVRE** une démarche d'intervention adaptée à la situation de l'apprenant.

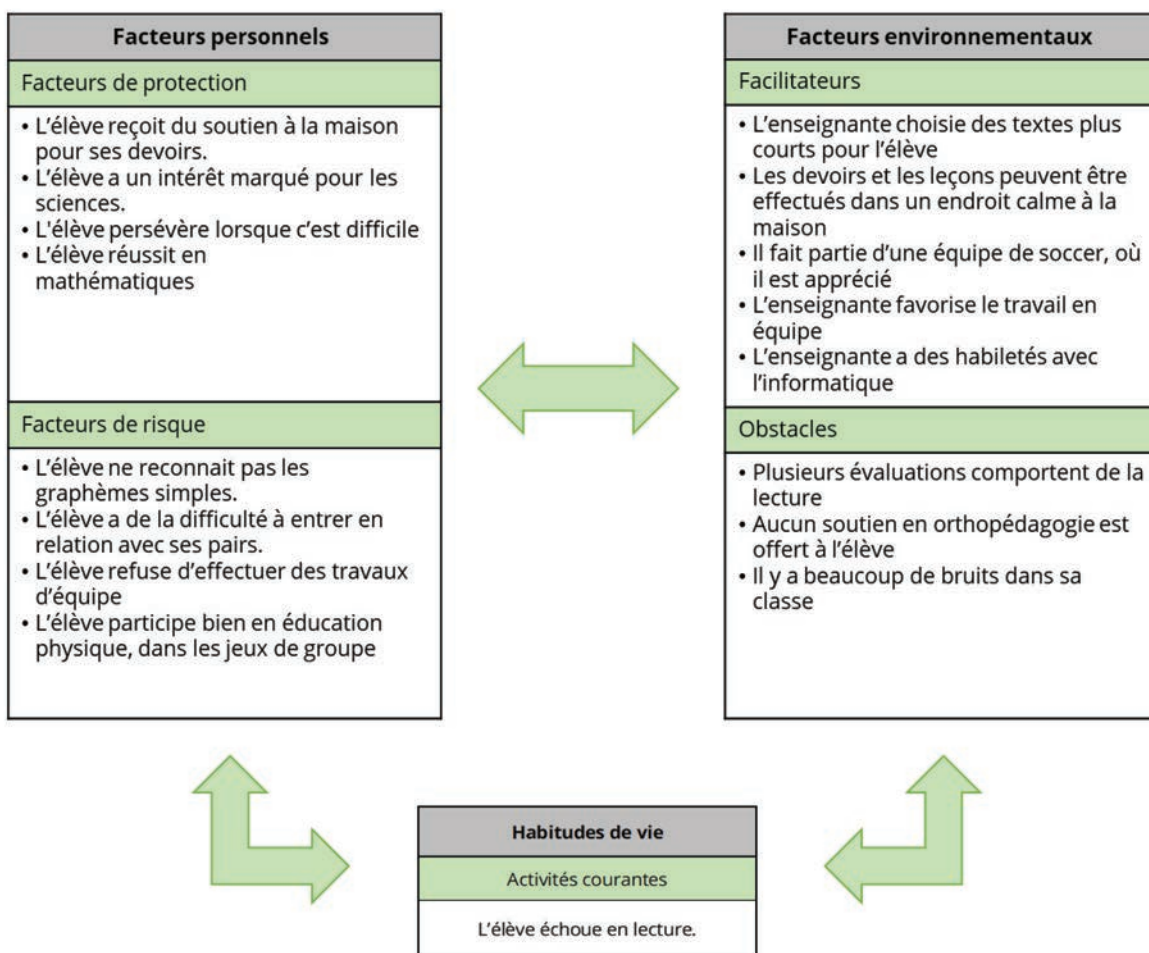
**2,3 ÉVALUER** la réponse de l'apprenant aux interventions réalisées et **RÉGULER** celles-ci conséquemment aux résultats obtenus.

**2,4 RÉDIGER** l'ensemble des documents pertinents au suivi de l'intervention.

Dans l'énoncé de la compétence « Évaluation » illustrée à la figure 2, les difficultés sont présentées comme des obstacles aux apprentissages et les capacités sont présentées comme des facilitateurs à la réussite de qualité. Faisant des liens avec le MDH-PPH, les difficultés vécues par l'élève (exemple : l'élève n'orthographe pas les mots de vocabulaire appris) sont en fait le fruit de l'interaction entre ses facteurs personnels (facteurs de protection et facteurs de risque) et les facteurs environnementaux dans lesquels il se développe (facilitateurs ou obstacles). La première compétence du référentiel, « Évaluation », s'inscrit bien dans cette vision. En effet, l'orthopédagogue doit évaluer les facteurs personnels de l'élève, mais également décrire les facteurs environnementaux pour proposer des tâches permettant la réalisation des habitudes de vie qui se traduirait ici par la capacité de l'élève à produire correctement l'orthographe d'un mot. Pour ce faire, l'enseignant doit mettre en œuvre une compétence spécifique du référentiel, la planification de son évaluation (compétence spécifique 1.1). L'objectif sous-jacent à l'évaluation orthopédagogique est de préciser les difficultés et leur nature, incluant les troubles, de décrire les capacités de l'apprenant et d'établir le profil motivationnel dans son contexte. Dans

ce contexte, le MDH-PPH présente plusieurs possibilités pour schématiser le travail de planification de l'évaluation, avant même l'utilisation d'outils standardisés. Il s'agit d'un cadre intéressant pour questionner l'équipe-école et la famille pour élaborer un portrait initial d'un élève. Dans un premier temps, le MDH-PPH permet de dresser la liste des facteurs personnels et des facteurs environnementaux dans lesquels l'apprenant évolue. Dans un deuxième temps, le MDH-PPH permet d'identifier les risques personnels associés à l'élève (nommé difficulté ou trouble dans le référentiel de L'ADOQ) et les obstacles présents dans l'environnement (omis dans le référentiel). La figure 3 propose un exemple de l'utilisation du MDH-PPH pour décrire le cas d'un élève.

Figure 3. Exemple d'utilisation du MDH-PPH pour décrire le cas d'un élève référé en orthopédagogie



L'analyse de la compétence « Évaluation » permet de cibler les enjeux où l'orthopédagogue doit mettre en œuvre une démarche d'évaluation orthopédagogique adaptée à la situation de l'apprenant (compétence spécifique 1.2). Ainsi, l'orthopédagogue pourrait s'appuyer sur le MDH-PPH pour avoir un portrait plus spécifique de l'élève au regard des facteurs environnementaux des différents milieux dans lesquels il participe.

L'exemple qui suit permet d'illustrer comment l'orthopédagogue peut s'appuyer sur le MDH-PPH présenté à la figure 3 pour analyser la situation d'un élève étant en situation d'échec en lecture. L'orthopédagogue pourrait faire remarquer qu'une stratégie de l'enseignante est le travail d'équipe (facteurs environnementaux), mais que l'élève éprouve de la difficulté à entrer en relation avec ses pairs (facteurs personnels). L'interaction entre les

facteurs environnementaux de la classe et les facteurs personnels de l'élève place ce dernier très probablement en situation de difficultés lors des travaux d'équipe, il ne peut pas réaliser cette habitude de vie. Ainsi, l'orthopédagogue pourra, en concertation avec l'enseignante, les autres intervenants scolaires et les parents, mettre en œuvre des facilitateurs dans l'environnement (exemples : permettre à l'élève de choisir son partenaire, enseigner des stratégies de travail collaboratif) pour soutenir cet élève lorsqu'il est question de travaux d'équipes.

La prise en compte de l'environnement permet de proposer un état de situation avec des recommandations qui sont réalisables dans les différents milieux. Dans ce cas, il serait possible de s'appuyer sur du travail à la maison parce que le parent est disponible, alors que, dans d'autres cas, cela n'aurait pas été possible.

En résumé, la rédaction du rapport d'évaluation (compétence spécifique 1.5) implique non seulement de s'appuyer sur les résultats obtenus aux épreuves administrées (que celles-ci soient standardisées ou non), mais aussi de s'appuyer sur l'analyse des facteurs personnels, et ce, sans faire abstraction des facteurs environnementaux. Dans cet exemple, nous avons examiné les caractéristiques de la classe et la maison, mais celles relatives à la cour d'école, à la classe de musique, au centre de réadaptation en déficience intellectuelle à certains organismes communautaires pourraient à être analysés.

Le libellé de la compétence 2 (intervention) s'appuie sur l'analyse des facteurs personnels de l'élève en prenant en compte ses difficultés (facteurs de risque du MDH-PPH) et en s'appuyant sur les capacités de l'élève (facteurs de protection du MDH-PPH) pour intervenir.

Par ailleurs, le libellé de la compétence « Intervention » n'invite pas l'orthopédagogue à appuyer également sa démarche d'interventions sur les facteurs environnementaux (facilitateurs ou obstacles) dans lesquels l'apprenant doit participer (exemples : la salle de classe, la maison, la cour de récréation). L'idée ici est de s'appuyer sur les facteurs personnels de protection pour tenter de travailler sur les facteurs personnels de risque de l'individu.

Au terme de cette partie, la prise en compte des environnements, avec leurs facilitateurs et leurs obstacles, est essentielle à la planification et à la conception des interventions pédagogiques (compétence spécifique 2.1). L'utilisation du MDH-PPH pour conceptualiser le travail de l'orthopédagogue facilite l'adaptation à la situation de l'apprenant et rejoint en ce sens la compétence spécifique 2.2 du référentiel de L'ADOQ

(2018). Pour prendre en compte l'unicité des individus, les interventions de l'orthopédagogue se doivent d'être adaptées aux facteurs personnels et aux facteurs environnementaux de chacun. Proposer un logiciel de prédiction orthographique est un moyen très populaire pour les élèves présentant une dyslexie-dysorthographe, mais, pour que ce moyen soit favorable, il faut que certaines conditions soient mises en place (mettre en lumière les facteurs personnels de l'élève et des différents milieux, offrir un accompagnement adapté, mettre en place des conditions favorables auprès de l'élève et de la personne enseignante, des parents, etc.).

Puis, l'orthopédagogue doit évaluer la réponse de l'apprenant aux interventions réalisées et réguler celles-ci conséquemment aux résultats obtenus (compétence spécifique 2.3). Enfin, il importe de tenir compte dans l'intervention de l'ensemble des environnements où la compétence peut se déployer pour rédiger la suite des interventions (compétence spécifique 2.4).



## 4.2 Domaine 2 : Professionnalisme-Éthique

Figure 4. Domaine 2 du Référentiel de L'ADOQ (2018) : Professionnalisme-Éthique

Compétences	Compétences spécifiques
<b>3. PROFESSIONNALISME</b> Faire preuve de professionnalisme.	<b>3,1 AGIR</b> avec compétence en mobilisant les savoirs pertinents, en exerçant un savoir-faire rigoureux et en démontrant un savoir-être responsable. <b>3,2 S'ENGAGER</b> dans un processus de formation continue tout au long de sa carrière. <b>3,3 ASSUMER</b> la pleine responsabilité de sa pratique en déployant les meilleurs efforts pour atteindre les objectifs visés.
<b>4. ÉTHIQUE</b> Faire preuve d'éthique.	<b>4,1 EXERCER</b> une réflexion éthique dans le cadre de sa pratique quant aux valeurs et aux motifs qui orientent ses actions et ses décisions. <b>4,2 APPLIQUER</b> un processus de prise de décision éthique caractérisé par la transparence, l'exemplarité et la réciprocité. <b>4,3 AGIR</b> avec honneur, dignité et intégrité.

Le MDH-PPH permet d'analyser de façon mésosystémique les causes des difficultés d'un élève donné. L'orthopédagogue est invité.e, en utilisant le MDH-PPH comme trame de fond à sa planification, à l'évaluation et à l'intervention, à prendre en compte les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. Cette vision mésosystémique de l'évaluation et de l'intervention favorise le développement d'une posture et de savoir-agir professionnels. Cette posture et ces savoir-agir professionnels se traduisent par le développement des compétences présentées à la figure 4, soit « Faire preuve de professionnalisme » et « Faire preuve d'éthique ».

Considérant la vitesse avec laquelle se modifient les milieux dans lesquels évoluent les élèves, l'orthopédagogue se doit de mobiliser les savoirs pertinents (compétence spécifique 3.1.), de s'engager dans un processus de formation continue tout au long de sa carrière (compétence spécifique 3.2) et d'assumer la pleine responsabilité de sa pratique (compétence spécifique 3.3).

Le MDH-PPH permet non seulement la prise en compte des interrelations entre les facteurs personnels et

environnementaux liés aux élèves et personnes intervenant auprès de l'élève, mais il permet également de jeter un regard sur les interventions qui ont été posées dans les différents milieux afin de prendre des décisions cohérentes par la suite. Ainsi, dans le cas présenté, avant de proposer une intervention individualisée sur une période de 8 semaines avec un élève, l'orthopédagogue se sera assuré.e que tout ce qui aurait dû être mis en place dans les différents environnements dans lesquels évolue l'élève a été mis en œuvre. En effet, le dénombrement flottant, le fait de sortir un élève de classe pour pallier ses difficultés, est une modalité de service privilégiée par les orthopédagogues (Beaulieu, 2019). Lorsque vient le temps de déterminer les modalités de service et les interventions, l'orthopédagogue s'appuiera sur la réponse aux besoins des élèves. Il importe que l'orthopédagogue exerce une réflexion « Éthique ». Cela implique donc de s'éloigner de ses préférences pour orienter ses choix et ses décisions (compétence spécifique 4.1). Son processus de décision devrait être caractérisé par la transparence et le MDH-PPH permet en un regard de dresser le portrait juste des facteurs personnels de l'élève et des différents milieux pour justifier ses décisions (compétence spécifique 4.2).



## 4.3 Domaine 3 : Collaborer-Coopérer

Figure 5. Domaine 3 du Référentiel de L'ADOQ (2018) : Collaboration-Coopération

Compétences	Compétences spécifiques
<b>5. COLLABORATION</b> Contribuer aux modalités favorisant la réussite de qualité des apprenants en collaboration avec les acteurs concernés.	<b>5,1 ÉTABLIR et MAINTENIR</b> un climat qui favorise la collaboration, l'entraide et le respect mutuel avec tous les acteurs concernés. <b>5,2 COLLABORER</b> à l'évaluation de la situation du milieu. <b>5,3 IDENTIFIER et INSTAURER</b> des modalités et des conditions favorables à la réussite de qualité des apprenants. <b>5,4 COLLABORER</b> à la recherche de solutions et à la résolution de problèmes quant à la réussite de qualité pour tous.
<b>6. COOPÉRATION</b> Soutenir les acteurs concernés dans l'opérationnalisation des modalités favorisant la réussite de qualité des apprenants.	<b>6,1 CONTRIBUER</b> à la prévention des difficultés d'apprentissage. <b>6,2 COOPÉRER</b> à la détection, au dépistage ou à l'appréciation des difficultés des apprenants et <b>CONTRIBUER</b> au diagnostic ou à la conclusion de l'identification des troubles dans un processus d'évaluation interdisciplinaire. <b>6,3 SOUTENIR</b> les acteurs concernés impliqués auprès de l'apprenant à risque ou en difficulté d'apprentissage, incluant un trouble.

Le MDH-PPH peut contribuer à faciliter l'établissement et le maintien d'un climat qui favorisent le développement des compétences « Collaboration » et « Coopération » présentées à la figure 5.

Dans la situation exposée dans la figure 3 où l'élève est en échec en lecture, cette collaboration se traduit notamment par l'entraide et le respect mutuel avec tous les acteurs (compétence spécifique 5.1.), puisque l'on prend en compte les besoins et les facteurs environnementaux de chacun des milieux dans lequel l'élève participe. Il s'agit donc d'un facilitateur à la collaboration entre les différents acteurs qui jouent un rôle auprès de l'élève pour identifier et instaurer des modalités et des conditions favorables à la réussite de qualité des apprenants (compétences spécifiques 5.2. et 5.3). Le fait de voir dans un même schéma les facilitateurs et les obstacles au sein de chacun des

environnements permet de transférer des facilitateurs d'un environnement à un autre, dans un esprit de collaboration entre les acteurs avec une visée commune, soit la réussite des élèves (compétence spécifique 5.4).

Cette analyse des facteurs environnementaux des différents milieux et de leurs interactions avec les facteurs personnels de l'élève permet aussi, en amont, de prévenir certaines difficultés. En effet, l'analyse des facteurs environnementaux permet de réaliser que certains obstacles sont peut-être présents dans l'environnement de l'école (exemple : une faible collaboration avec les parents) et peuvent être éliminés. Cette analyse permet de « Coopérer » avec les différents acteurs et surtout de soutenir les acteurs concernés impliqués auprès de l'apprenant à risque ou en difficulté d'apprentissage (compétences spécifiques 6.1, 6.2 et 6.3).

## 4.4 Domaine 4 : Communication-Gestion

Figure 6. Domaine 4 du Référentiel de L'ADOQ (2018) : Communication-Gestion

Compétences	Compétences spécifiques
<b>7. COMMUNICATION</b> Communiquer adéquatement avec les acteurs concernés.	<b>7,1 DÉMONTRER</b> des habiletés interpersonnelles favorables à la communication et à la pratique orthopédagogique. <b>7,2 COMMUNIQUER</b> efficacement avec l'apprenant et les acteurs concernés. <b>7,3 CONSEILLER et INFORMER</b> les acteurs concernés sur les conditions optimales pour favoriser l'apprentissage des apprenants à risque ou en difficulté.
<b>8. GESTION</b> Organiser et gérer les services d'orthopédagogie de manière efficiente.	<b>8,1 FAIRE</b> l'état de la situation et des besoins du milieu en orthopédagogie. <b>8,2 PLANIFIER</b> les services en fonction des besoins des apprenants, des contraintes organisationnelles et des ressources du milieu. <b>8,3 ORGANISER</b> de façon rentable les services en orthopédagogie en tenant compte du portrait de situation et des besoins. <b>8,4 OPÉRATIONNALISER et ASSURER</b> les services d'orthopédagogie en tenant compte des besoins des apprenants, des ressources disponibles et de la situation du milieu. <b>8,5 GÉRER et TENIR</b> les dossiers orthopédagogiques dans les règles de l'art. <b>8,6 CONTRIBUER</b> à la continuité des services.

La prise en compte du MDH-PPH peut aussi favoriser la mise en place des compétences « Communication » et « Gestion » illustrées à la figure 6.

En ce qui a trait à la compétence « Communication », la conceptualisation avec le MDH-PPH pousse l'orthopédagogue à prendre en compte les facteurs environnementaux des différents milieux (exemples : famille, classe ordinaire, classes des spécialistes, cours d'école) dans lesquels l'élève participe (compétence spécifique 7.1). Le but de la communication orthopédagogique est de vulgariser pour rendre tangibles l'évaluation et les interventions. L'idée est donc de mettre en lumière les facteurs personnels de l'individu, ses forces et ses difficultés afin de favoriser une meilleure compréhension chez l'apprenant des

pistes de recommandation qui lui sont proposées. Le MDH-PPH permet de mettre en relief les manifestations observables en lien avec les facteurs personnels de l'élève et de les mettre en relation avec les facteurs environnementaux tout en permettant à l'orthopédagogue de partager un portrait plus près de la réalité de l'élève et de la situation dans laquelle il évolue. Conséquemment, cette proximité avec la réalité favorise la réduction de certains écarts entre cette réalité et les interventions à mettre en place (compétence spécifique 7.2). En approchant de plus près les réalités des personnes impliquées, il est possible de favoriser une communication plus efficiente pour conseiller et d'orienter l'élève, les parents et les autres acteurs scolaires sur les conditions optimales pour favoriser les

apprentissages (compétence spécifique 7.3). Dans l'exemple du tableau 1 ci-bas, la recommandation «travailler la conscience phonologique» présente un défi très général de l'élève, mais ne donne aucune indication sur les réelles capacités de l'élève et sur l'environnement dans lequel l'élève doit démontrer sa compétence. L'élève est-il capable de segmenter les syllabes? De faire des rimes? Quelle est la réelle difficulté précise de l'élève? L'élève a des capacités personnelles en lien avec la conscience phonologique (colonne de gauche) et a des défis en lien avec cette compétence (colonne de droite). Or, la prise en compte des facteurs environnementaux telle que proposée par le MDH-PPH (Fougeyrollas et al., 2018) révèle qu'il est en réussite lorsqu'il y a des jetons placés dans son environnement pour l'aider à segmenter ses syllabes (un jeton par phonème).

**Tableau 1.** Exemple illustrant la prise en compte des forces et des défis d'un élève.

FORCES	DÉFIS
L'élève est capable de segmenter une syllabe de type consonne-consonne-voyelle en phonèmes lorsqu'il a un support visuel devant lui. Par exemple, l'élève peut segmenter la syllabe [bra] en trois phonèmes distincts (/b/, /r/, /a/) lorsque 3 jetons sont posés devant lui.	L'élève a de la difficulté à fusionner des phonèmes pour créer une syllabe orale de type consonne-consonne-voyelle lorsqu'il n'a pas de support visuel devant lui.

Le MDH-PPH permet de détailler les contextes de réussites et de défis tout en permettant d'éviter les bris de service si l'orthopédagogue s'absente et lors de la poursuite des interventions d'une année à l'autre. Puisque l'angle de communication n'est pas dirigé sur le diagnostic de l'élève, mais plutôt sur ce qu'il peut faire ou pas selon les contextes, cette réalité peut influencer favorablement la communication ainsi que le partage du pouvoir-agir entre les différents acteurs impliqués (élève, enseignant, orthopédaogues, famille et autres acteurs scolaires), puisqu'ils peuvent modifier plus facilement les facteurs environnementaux.

Par ailleurs, l'analyse au moyen du MDH-PPH facilite le déploiement de la compétence «Gestion», car le modèle met en lumière les facilitateurs et les obstacles présents dans les différents milieux où se développent les élèves. L'idée du rôle de l'orthopédagogue n'est donc pas seulement d'intervenir sur l'élève et ses facteurs personnels, mais bien de faire ressortir l'influence qu'a le milieu scolaire sur les environnements dans lesquels grandissent les élèves. En effet, le MDH-PPH permet de documenter l'état de la situation, dont les besoins du milieu en orthopédagogie (compétence spécifique 8.1). De la même façon, le MDH-PPH permet la planification des services en fonction des besoins et capacités des apprenants ainsi qu'en fonction des contraintes organisationnelles et des ressources du milieu (compétence spécifique 8.2). Dans notre exemple, considérant que l'enseignante n'a pas besoin de formation sur WordQ, car elle est familière avec le fonctionnement de la synthèse vocale du logiciel, l'orthopédagogue peut tout à fait proposer son utilisation parce que l'enseignante est à l'aise avec la technologie. L'orthopédagogue doit donc se questionner sur les modalités de service d'orthopédagogique à mettre en œuvre, étant donné son analyse (compétence spécifique 8.3). Est-ce qu'elle ira dans la classe faire du co-enseignement? Aura-t-elle une posture de guidance? De conseil? Cela dépendra de l'interaction entre les facteurs personnels de l'élève et les facteurs environnementaux, ce qui nous permettra d'assurer des services en orthopédagogie en tenant compte des besoins des apprenants, des ressources disponibles, de la situation et du milieu (compétence spécifique 8.4).

En somme, une analyse de la situation s'appuyant sur le MDH-PPH permet de rassembler en un regard le portrait de l'élève et des environnements dans lesquels il évolue, de favoriser la gestion et la tenue des dossiers (compétence spécifique 8.5) et de contribuer à la continuité des services (compétence spécifique 8.6).

## 5. Conclusion

En conclusion, l'objectif de cet article était de montrer comment conceptualiser le travail de l'orthopédagogue en utilisant le modèle du MDH-PPH proposé par Fougeyrollas et al. (2018) et le référentiel de compétences des orthopédagogues. Le MDH-PPH permet non seulement à l'orthopédagogue d'analyser les environnements dans lesquels participent les apprenants, mais également d'en montrer les facilitateurs et les obstacles. En connaissant les réels obstacles dans les environnements, il est alors possible d'y remédier et parfois de proposer des interventions pour faire face à ces contraintes. La possibilité qu'offre l'utilisation du MDH-PPH proposé par Fougeyrollas et al. (2018) permet de mettre en place une approche plus humaniste, plus inclusive et favorise des apprentissages plus pérennes, car elle invite l'orthopédagogue à dépasser la vision associée uniquement au diagnostic ou difficultés pour prendre en compte l'unicité de l'individu pour proposer son évaluation et ses interventions. Cela permet ainsi à l'orthopédagogue d'adapter son évaluation et ses interventions aux réels besoins des élèves tout en prenant en compte leurs capacités (personnelles, situationnelles). Il s'agit d'une façon de voir l'orthopédagogie de manière mésosystémique et d'un moyen pour ne pas survaloriser les diagnostics pour justifier l'évaluation et les interventions qui pourraient s'avérer infructueuses, voire nocives pour le développement de l'individu. Il importe que d'autres réflexions soient menées sur la façon dont les orthopédagogues peuvent et veulent déployer leurs compétences. Il s'agit d'une étape essentielle du développement d'une identité professionnelle propre à l'orthopédagogie et l'utilisation du MDH-PPH proposé par Fougeyrollas et al. (2018) semble tout indiquer pour y contribuer positivement.

## Références

- **Beaulieu, J. (2019).** Interventions orthopédagogues intensifiées et individualisées pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ayant des difficultés importantes ou persistantes. Dans N. Trépanier (dir.), *Des modèles de service d'orthopédagogie : une typologie et des considérations pour l'organisation des services et des interventions en contexte d'inclusion scolaire* (p117-132). JFD.
- **Boily, É., Ouellet, C. et Thériault, P. (2017).** L'enseignant et l'orthopédagogue : des rôles à clarifier au regard des services offerts aux élèves en difficulté. *Revue de l'Association des Orthopédagogues du Québec*, 4, 12-16.
- **Brodeur, M., Dion, E., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Tites, M. (2008).** *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce.* Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- **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. [https://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel\\_ortho-m16.pdf](https://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf)
- **Fougeyrollas, P. (2010).** *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap.* Québec : Les Presses de l'Université Laval, 315 p.
- **Fougeyrollas, P., Barral, C., Castelein, P., Korpes, J. L., Robin, J. P., Bergeron, H., Cloutier, R., Côté, J., St-Michel, G. (2018).** *Classification internationale. Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (2<sup>e</sup> éd.).* Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH).
- **Gouvernement du Québec. (2020).** *Loi sur l'instruction publique.* Chapitre I-13.3., article 235.
- **Granger, N., Fontaine, M. et Moreau, A. C. (2021).** *Rôle et fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire.* Université de Sherbrooke. [https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/uploads/UdeS\\_rapport-recherche\\_orthopedagogues.pdf](https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/uploads/UdeS_rapport-recherche_orthopedagogues.pdf).



- **L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2018).** *Le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec.* [https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq\\_referentiel-des-competences-orthopedagogues\\_v2\\_web\\_low.pdf](https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf)
- **Ministère de l'Éducation (2003).** *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf)
- **Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017).** *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- **Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017).** *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- **Office des professions du Québec. (2014).** *La situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage.* [https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme\\_professionnel/PL\\_21/2014\\_Rapport\\_orthopedagogues.pdf](https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf)
- **Organisation de coopération et de développement économiques. (2021).** *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework.* <https://doi.org/10.1787/19939019>
- **Organisation des Nations Unies (2008).** *Convention relative aux droits des personnes handicapées.* <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- **Prud'homme, J. (2018).** *Instruire, corriger, guérir? : les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017.* Presses de l'Université du Québec.
- **Ruberto, N., Beaulieu, J., Moreau, A. C. et Doré-Turgeon, F. (sous presse).** *Les pratiques collaboratives d'orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire.* Revue des sciences de l'éducation de McGill.



# Un trouble DYS est un handicap invisible.

DYSLEXIE • DYSORTHOGRAPHIE • TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE

Un trouble de lecture et d'écriture ne devrait jamais être un frein à la  
**RÉUSSITE**

Le logiciel spécialisé pour les personnes ayant des difficultés à lire et à écrire.

**Lexi**bar  
*La réussite, un mot à la fois*

[lexibar.ca](http://lexibar.ca)

**PROFITEZ DE LEXIBAR GRATUITEMENT**

En tant que partenaire officiel, nous sommes fiers de supporter les membres de l'ADOQ en offrant de télécharger et d'utiliser tout les fonctions du Lexibar et ce, gratuitement.

Consultez l'ADOQ pour les informations.



# Un pays sans mesure : un conte et des marionnettes visant à engager l'élève dans ses apprentissages en mathématique

**Thomas Rajotte, Ph. D.**

Professeur

Université du Québec à Rimouski

thomas\_rajotte@uqar.ca

**Marilyn Dupuis Brouillette, M.A.**

Professeure

Université du Québec à Rimouski

marilyn\_dupuisbrouillette@uqar.ca

**Charlaine St-Jean, Ph. D.**

Professeure

Université du Québec à Rimouski

charlaine\_st-jean@uqar.ca

**Raphaëlle Dufour, M.A.**

Chargée de cours

Université du Québec à Rimouski

raphaëlle.dufour@uqar.ca

## Résumé

Dans le cadre de cet article, le compte-rendu d'une expérience<sup>1</sup> visant à engager activement les élèves en début de parcours scolaire dans leurs premiers apprentissages relevant du domaine de la mesure est mis de l'avant. Le compte-rendu présenté vise à mettre en lumière de quelle manière une activité, s'appuyant sur l'utilisation de la littérature jeunesse, peut permettre à une personne enseignante ou à un.e orthopédagogue d'agir en tant que passeur culturel tout en contribuant à consolider les apprentissages des élèves en mathématiques. Plus spécifiquement, ce texte vise à présenter de quelle manière un conte de mathématiques peut être utilisé afin de développer le besoin des élèves de mesurer la longueur et les dimensions de différents objets qui relèvent de leur environnement immédiat ainsi qu'à favoriser le développement d'une compréhension riche et profonde du concept de longueur.

Afin d'outiller les orthopédagogues et les enseignant.e.s dans la mise en œuvre d'une démarche dynamique d'évaluation et d'intervention, cet article est accompagné d'un matériel caractérisé de « clé-en-main » pouvant être utilisé auprès des apprenant.e.s. En effet, en plus de proposer une version actualisée et libre de droits du conte « Un pays sans mesure », des marionnettes à découper, visant à permettre aux élèves de reformuler ou de réinventer le récit proposé, accompagnent aussi ce texte.

## 1. Introduction

Les premiers apprentissages que réalisent les élèves par rapport au domaine de la mesure leur permettent de mieux comprendre le monde qui les entoure. De plus, ceux-ci servent éventuellement de prétexte à l'exploration d'une diversité de processus mathématiques (Small, 2012).

Au quotidien, l'utilisation de la mesure<sup>2</sup> permet de répondre à un large éventail de besoins se rapportant à la réalisation de nombreuses tâches quotidiennes. À cet effet, c'est en développant chez l'élève le besoin de mesurer que l'enseignant.e pourra guider celui-ci dans ses premiers apprentissages qui relèvent de ce domaine (Picard et DeBlois, 2021 ; Small, 2012) et assurer un arrimage avec des concepts et des processus issus d'autres branches des mathématiques, notamment en ce qui a trait à la géométrie, à l'algèbre, aux probabilités ou aux proportions (Marchand et Bisson, 2017). De plus, cette appropriation des premiers concepts et processus de la mesure est intimement liée à la culture à l'intérieur de laquelle se développe un individu (Gonny, 2022; Poirier, 2001). Ces apprentissages seront ensuite réinvestis dans la réalisation d'une diversité de tâches quotidiennes (Small, 2012).

<sup>1</sup> En lien avec l'utilisation du conte « Un pays sans mesure », le compte-rendu d'une expérience mis en lumière dans le cadre de cet article a été initialement réalisé par Mme Linteau-Boilard et présenté dans la revue *Instantanés mathématiques* en 1987. Dans le cadre de ce texte, nous présentons une version actualisée du conte, accompagnée d'un matériel caractérisé de « clé-en-main », et nous proposons des pistes d'interventions basées sur l'utilisation de marionnettes des différents personnages du récit. Afin de faciliter les liens « théorie-pratique », un regard approfondi sur les fondements didactiques, sous-jacents à l'expérience réalisée, est mis de l'avant.

<sup>2</sup> Selon Roegiers (2011), pour définir le concept de mesure, il est d'abord nécessaire de circonscrire les concepts de grandeur et d'unité de mesure. La grandeur correspond à une propriété quantifiable sous-jacent à un objet de la réalité physique. Pour quantifier ces grandeurs, on examine le nombre de fois qu'une grandeur unitaire y est contenue. La grandeur unitaire correspond à l'unité de mesure. Pour sa part, la mesure correspond au rapport entre la grandeur de l'objet et l'unité de mesure choisie.

## 2. Regard historicoculturel à la succession des différentes unités de mesure au sein de la société occidentale

Dans une perspective historique, il est possible de relever une influence culturelle qui s'est opérée dans différentes sociétés et nations par rapport à la sélection d'une unité de mesure de la longueur. Cela se traduit notamment par l'utilisation de la « coudée » en Afrique, du ver à soie en Asie ainsi que les différentes constituantes du bras (jusqu'aux phalanges) dans certaines communautés autochtones du Nord-du-Québec (Bacon et Rajotte, 2018 ; Jdrzejewski, 2002).

Concernant l'histoire de la société occidentale, cet apport de la culture sur l'apprentissage de la mesure se traduit notamment par le passage du système impérial au système métrique (Poirier, 2001). En effet, il y eut une époque, soit celle du système impérial britannique (Jdrzejewski, 2002), à l'intérieur de laquelle les dimensions du terrain d'un individu étaient mesurées en « pouces » et en « pieds ». L'étalon de mesure utilisé était le « pied » du roi. Durant cette période historique, pour bénéficier d'un vaste terrain afin de fonder une famille, au regard de son acte de propriété (certificat de localisation), toute personne avait intérêt à ce que le roi ait de longs pieds.

La *Révolution française* et le renversement de la monarchie ont contribué au passage du système impérial, caractérisé d'arbitraire, vers le système métrique qui s'appuyait sur l'utilisation d'un système de mesure universel et immuable au fil du temps (Poirier, 2001). C'est ainsi qu'est né le mètre, une unité de mesure déterminée à partir d'un méridien terrestre (Jdrzejewski, 2002), qui est à la base du système international de mesure (système métrique<sup>3</sup>). Dans le monde contemporain, un avantage indéniable du système métrique se rapporte à l'aisance à partir de laquelle il est possible de mettre en œuvre des conversions d'unités de mesure de la longueur. En effet, la conversion des unités de mesure dans ce système s'appuie sur les fondements du système de numération

positionnelle en base 10 tels que mis en œuvre au sein de la société occidentale contemporaine (Picard et DeBlois, 2021).

### 2.1 Le rôle de la littérature jeunesse dans la culture

Lorsque nous abordons la culture, nous référons à un concept multidimensionnel impliquant une diversité de facteurs (Holcomb, 2016). En effet, la culture d'une société ou d'un peuple peut se définir comme étant un :

*« système de croyances, valeurs, coutumes, comportements et artefacts partagés par les membres d'une société. Ils les utilisent pour les affaires concernant leur univers et les relations qu'ils ont entre eux, et qui sont transmises de génération en génération par l'éducation ». (Bates et Plog, 1990, p. 7)*

Dans le cadre de cet article visant à partager une pratique professionnelle éclairante, l'idée n'est pas d'approfondir chacune des dimensions sous-jacentes à la culture, mais plutôt d'approfondir de quelle manière la littérature jeunesse, par le biais de l'éducation, peut contribuer à la transmission de la culture de génération en génération. À cet effet, Demougin (2008) soutient que la littérature constitue un levier de prédilection permettant de transmettre un héritage culturel.

### 2.2 Les apprentissages culturels en lien avec la mesure : regard sur un conte mathématique et son potentiel

Concernant les premiers apprentissages et les premières réflexions qu'élabore un élève en lien avec la mesure de la longueur, le conte « *Un pays sans mesure* » (le récit est accessible à l'annexe 1) peut être utilisé en tant que récit de littérature jeunesse permettant à l'enseignant.e d'amorcer une séquence d'enseignement se rapportant au domaine de la mesure. Initialement, ce conte a été diffusé il y a plus de trente-cinq ans dans la revue professionnelle *Instantanés mathématiques* par

<sup>3</sup> En référence à Guedj (2000), l'université du système métrique réside dans sa définition. Le quart de méridien terrestre, c'est-à-dire, la terre est pris pour unité réelle, tandis que sa dix-millionième partie, le mètre, est prise pour unité usuelle.

le biais d'un texte de Francine Linteau-Boilard (1987). Avec la permission du détenteur des droits d'auteur<sup>4</sup>, une version actualisée<sup>5</sup> du récit est placée en annexe de cet article.

## 2.2.1 La grande idée derrière le conte « Un pays sans mesure »

La trame de fond du conte « *Un pays sans mesure* » se rapporte à un univers dans lequel des personnages interagissent et vivent des expériences quotidiennes dans une partie du monde à l'intérieur de laquelle toute opération de pensée ou tout raisonnement en lien avec l'acte de mesurer sont absents (ou du moins, les unités de mesure conventionnelles n'existent pas dans cet univers). Chez les personnages, cette absence de réflexion en lien avec la mesure engendre des interactions particulières. Celles-ci sont mises en lumière dans les prochaines lignes par le biais de deux exemples distincts.

Figure 1. *Mini-Pied* en interaction avec son grand-père



Le premier exemple d'interactions loufoques entre les personnages du conte se traduit au moment où le grand-père de Mini-Pied lui demande d'effectuer trente pas en avant et de changer de direction par la suite pour atteindre une source d'eau potable. Avec ses petites

jambes, le jeune garçon ne parvient pas à localiser la destination désirée.

Ensuite, la deuxième anecdote relevée réfère au moment où les personnages sont amenés à trouver une piste de solution pour les pompiers qui ont regardé leur caserne brûler sans pouvoir intervenir. En effet, puisque ces combattants du feu ont omis de demander à ce que leurs boyaux d'arrosage aient une certaine longueur, ceux-ci ne sont pas capables de s'approcher suffisamment de leur caserne afin d'éteindre les flammes qui s'abattent sur leur lieu de travail.

Figure 2. Les pompiers d'un « pays sans mesure » qui n'arrivent pas à éteindre les flammes



Dans le cadre du récit, l'enchaînement des péripéties amène les personnages à réfléchir à des pistes de solution et à consulter les habitant.e.s résidant dans une contrée voisine. Sur le plan pédagogique, les réflexions des personnages peuvent aisément servir de tremplin à la formulation de questionnements à partir desquels les élèves peuvent prendre position concernant l'importance de la mesure d'une longueur au quotidien.

<sup>4</sup> Les droits concernant l'actualisation du conte « Un pays sans mesure » ainsi que la diffusion de celui-ci au personnel enseignant ont été octroyés par M. Jean Dionne. M. Dionne est un professeur-chercheur retraité de l'Université Laval qui œuvrait dans le domaine de la didactique des mathématiques.

<sup>5</sup> La version initiale du conte, diffusée au courant des années 80, a été actualisée afin de faire en sorte que le vocabulaire utilisé soit mieux arrimé au niveau de langue standard caractérisant les classes contemporaines. De plus, afin de mieux répondre aux attentes du milieu et de favoriser l'engagement des élèves au sein de l'activité proposée, la représentation visuelle du conte a été bonifiée.

## 2.2.2 Des questions qui favorisent l'émergence des premières idées en lien avec l'importance de la mesure

Voici un exemple d'interactions qui pourrait découler du plan de questionnement de l'orthopédagogue ou de l'enseignant.e concernant la péripétie de *Mini-Pied* :

- **Orthopédagogue/enseignant.e** : Pourquoi Mini-Pied n'a pas trouvé la source d'eau ?
- **Élève 1** : Il s'est perdu.
- **Élève 2** : Les castors ont fait un barrage. L'eau ne coule plus.
- **Élève 3** : Les pieds de *Mini-Pied* sont petits alors que ceux de son grand-père sont très grands. C'est pour ça qu'il ne trouve pas la source.
- **Élève 4** : Le grand-père est vieux et se traîne les pieds. Il fait de petits pas. Par contre, *Mini-Pied* est en santé, il peut courir très vite en effectuant de grandes enjambées.

Concernant l'importance de la mesure au quotidien, un autre exemple d'interactions entre l'orthopédagogue (ou l'enseignant.e) et l'élève met en lumière de quelle manière il est possible d'orienter les questionnements pour permettre aux élèves de consolider leurs premières réflexions sur la mesure :

- **Orthopédagogue/enseignant.e** : qu'est-ce que mesurer ?
- **Élève 1** : savoir combien est long quelque chose.
- **Orthopédagogue/enseignant.e** : Avec quoi ? Comment peut-on le faire ?
- **Élève 2** : On peut prendre le mètre ou nos règles en centimètres

L'orthopédagogue/l'enseignant.e intervient en mentionnant que dans le « pays sans mesure », on ne connaît rien de la mesure. Conséquemment, on ne sait pas ce qu'est une règle à mesurer ou un mètre gradué.

- **Élève 3** : S'il n'y a pas de mètre et que je dois mesurer mon bureau, je vais utiliser mon soulier.

Après avoir formulé son idée, l'élève 3 décide de mesurer son bureau à l'aide de son soulier. Il mentionne que son espace de travail mesure six « souliers de long ». Par la suite, l'orthopédagogue/l'enseignant.e demande à un autre élève quelle est la longueur du bureau. Suite à l'expérimentation, un nouvel élève mentionne que le bureau fait 7 « souliers ».

- **Orthopédagogue/enseignant.e** : pourquoi le bureau n'a-t-il pas la même mesure que celle de ton compagnon de classe ? Est-ce que celui-ci a rapetissé entre les deux expérimentations ?
- **Élève 4** : on ne peut pas mesurer avec deux souliers différents, il faut que les objets soient pareils, autrement la mesure des objets change.

Cette mise en situation met en lumière l'importance pour les élèves d'adopter une même unité de mesure afin de communiquer et d'interagir avec les autres élèves de la classe.

## 3. Fondements didactiques sous-jacents aux activités en lien avec la mesure

Dans le cadre de cette section, nous discuterons dans un premier temps de la progression suggérée des activités abordant le domaine de la mesure. Ensuite, nous présenterons les différents niveaux de compréhension de la mesure en référant au modèle de Herscovic et Bergeron (1982).

### 3.1 Progression envisagée des activités abordant le domaine de la mesure

Tout au long de son cheminement scolaire, l'élève est impliqué dans la réalisation d'activité de mesurage en respectant habituellement une progression en quatre étapes (Roegiers, 2011 ; St-Jean et al., 2021). Une adaptation de celles-ci est mise en lumière à l'intérieur du tableau ci-dessous. Afin de faire en sorte que les élèves élaborent une compréhension riche et profonde de la mesure et qu'ils soient aptes à donner du sens à l'utilisation de différentes unités de mesure, il est suggéré de réaliser une diversité d'activités

<sup>9</sup> Cet exemple est issu du texte initial sur le « pays sans mesure » qui a été diffusé dans la revue *Instantanés mathématiques* publié à la fin des années 80 (Linteau-Boilard, 1987).

pour chacune des étapes proposées concernant la progression des activités en lien avec la mesure d'une longueur. En effet, en impliquant promptement les élèves au sein d'activités nécessitant l'utilisation d'une unité de mesure fractionnée, telle la règle graduée en centimètres et en millimètres, il est possible que les apprenants ne saisissent pas tous les enjeux sous-jacents à l'acte de mesurer. Ce constat est présenté par Bednarz et Janvier (1984), deux pionnières de la didactique des mathématiques au Québec, de la manière suivante :

*« L'orientation trop rapide vers des activités de mesurage à l'aide d'instruments (règle métrique, par exemple) risque de court-circuiter cette démarche importante et de conduire aux difficultés décrites précédemment. En effet, l'enfant risque de ne pas voir dans l'acte de mesurer avec la règle graduée le report d'une certaine unité sur la grandeur donnée. Ces activités de mesurage devraient être l'aboutissement d'une démarche où l'on a motivé le recours à une unité de mesure et utilisé celle-ci en soi (sans recours à un instrument) et où l'utilisation d'une unité conventionnelle a été motivée. » (Bednarz et Janvier, 1984, p. 14)*

De plus, il est mentionné qu'une orientation trop rapide vers l'enseignement des formules mathématiques risque d'interférer avec le développement de la pensée spatiale, géométrique et métrique à l'école (Marchand et Bisson, 2017).

Tableau 1. Suggestion de progression des activités de mesure

<p>1. Activités de mesurage à l'aide d'unités non conventionnelles différentes (unité sélectionnée par chaque enfant – recours aux premières intuitions de l'enfant);</p> <p>Activités visant à isoler la grandeur à l'étude et à pouvoir l'explorer sous forme de comparaison qualitative.</p>
<p>2. Activité de mesurage à l'aide d'unités non conventionnelles, mais communes à l'ensemble des élèves de la classe;</p>
<p>3. Activités de mesurage à l'aide d'unités conventionnelles;</p>
<p>4. Activités de fractionnement d'une unité de mesure : besoin de graduer l'unité de mesure afin d'obtenir plus de précision dans le cadre d'une activité de mesurage.</p> <p>Utilisation de formules mathématiques afin de réaliser des activités associées à la mesure.</p>

Le conte « *Un pays sans mesure* » (Linteau-Boillard, 1987) permet aisément d'engager les élèves dans des activités se rapportant aux étapes 1 et 2<sup>7</sup>. En effet, un regard aux interactions mises de l'avant au sein de la section 2.2.2 met en lumière le fait qu'en incarnant un personnage qui ne connaît rien de la mesure, l'élève réalisera fort probablement des activités de mesurage en utilisant une unité non conventionnelle qui lui est spécifique (par exemple, son propre soulier).

Ensuite, dans un souci de communiquer avec ses pairs à l'aide d'un vocabulaire mathématique, les élèves seront appelés à utiliser une unité non conventionnelle qui est commune et acceptée par l'ensemble des élèves de la classe. En effet, en référence à l'exemple présenté dans la section ci-dessus (2.2.2), les apprenants pourront sélectionner un seul et même objet, en l'occurrence, le soulier appartenant à un élève en particulier afin de s'entendre, d'un commun accord, sur la mesure d'un bureau de travail (activité se rapportant à l'étape 2 de la progression suggérée).

Ensuite, de manière à assurer une communication universelle (excluant les États-Unis qui utilisent leur propre système de mesure), permettant de discuter de la mesure d'un objet avec un interlocuteur, tant à l'échelle provinciale qu'à l'échelle internationale, les élèves ressentiront le besoin d'utiliser le mètre en tant qu'unité de mesure conventionnelle. Les activités de mesurage impliquant l'utilisation du mètre se rapportent à l'étape 3 de la progression proposée des activités de mesure. Finalement, dans le but d'être plus précis dans le cadre des activités de mesurage réalisées, les élèves développeront le besoin de fractionner leur unité de mesure (activité associée à l'étape 4). Ainsi, ils seront appelés à communiquer avec leurs pairs en caractérisant la longueur d'objets en décimètres, en centimètres ou même en millimètres.

<sup>7</sup> Il importe de mentionner qu'un approfondissement de l'activité permet à l'orthopédagogue ou à l'enseignant.e de piloter une séance à l'intérieur de laquelle les élèves procèdent au fractionnement d'une unité de mesure, ce qui se rapporte à l'étape 4 de la progression suggérée.



En s'impliquant dans des activités diversifiées se rapportant aux quatre étapes proposées, les élèves mettront en œuvre différents types de compréhension en lien avec la mesure de la longueur. Plus spécifiquement, quatre types de compréhension, caractérisés sous forme de niveaux, seront déployés; ceux-ci sont détaillés à l'intérieur de la prochaine section.

### 3.2 Un modèle didactique permettant de circonscrire différents niveaux de compréhension en lien avec la notion de mesure

Le récent *Référentiel d'intervention en mathématiques* (Gouvernement du Québec, 2019) a mis en lumière l'importance de miser sur la compréhension conceptuelle afin d'amener les élèves à développer une compréhension riche et profonde des concepts et processus en mathématiques. Essentiellement, la compréhension conceptuelle permet d'établir des liens entre les différents éléments qui composent un concept donné en mathématiques. Au Québec, le modèle de Herscovics et Bergeron (1982) a été utilisé par de nombreux chercheurs (Gouvernement du Québec, 2019). Ce modèle permet de définir les éléments sous-jacents à un concept mathématique selon quatre types de compréhension distincts : intuitive, procédurale, abstraite et formelle. Le tableau 2 permet de délimiter les différents éléments se rapportant aux quatre types de compréhension de la mesure.

Afin de mieux saisir la spécificité des éléments du tableau présenté, voici un bref descriptif de chacun des types de compréhension proposé par le tableau de Herscovics et Bergeron (1982) :

- 1) Intuition :** Compréhension intuitive d'une notion qui se manifeste par des connaissances informelles souvent rattachées à des préconcepts. Ce type de compréhension se traduit par des approximations essentiellement qualitatives (non numériques) qui résultent souvent d'une pensée découlant de la perception sensorielle, la plus souvent visuelle ;
- 2) Compréhension procédurale :** La compréhension procédurale découle de la mise en œuvre de procédures, souvent appuyées par la réalisation de gestes de manipulation d'un matériel concret ou imagé, que l'élève peut arrimer ses connaissances intuitives afin d'élaborer sa pensée en mathématiques ;
- 3) Abstraction :** La compréhension abstraite se rapporte à la construction d'invariants par rapport à des transformations spatiotemporelles (exemple : le fait de déplacer un objet ne modifie pas sa dimension), à la réversibilité (exemple : enlever quelque chose est perçu comme étant l'inverse d'en ajouter), à la composition des transformations et des opérations (une suite d'ajouts peut se réduire à une seule addition) ou à la généralisation (exemple : l'enfant découvre que la propriété de la commutativité peut s'appliquer à des ensembles quelconques) ;
- 4) Formalisation :** La compréhension formelle a trait au recours à la symbolisation de notions pour lesquelles une certaine compréhension procédurale ou un certain degré d'abstraction existent déjà.

Tableau 2. Modèle de Herscovics et Bergeron (1982) en 1 palier : compréhension de la longueur et de la mesure

Compréhension intuitive	Compréhension procédurale	Abstraction	Formalisation
<p>À partir d'évaluations visuelles sommaires, usage des termes : long, court, grand, large, étroit;</p> <p>Comparaison par estimation : comparaison directe sans déplacement, liée à la perception;</p> <p>Isoler la grandeur à l'étude à partir de comparaisons qualitatives.</p>	<p><b>Mesure comparative :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par déplacement et juxtaposition des objets;</li> <li>- par utilisation d'un objet intermédiaire;</li> </ul> <p><b>Comparaison de plusieurs objets :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- placer un objet dans une série constituée;</li> <li>- sérier un ensemble d'objets;</li> </ul> <p><b>Recours à des unités :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identiques;</li> <li>- bien juxtaposées pour « couvrir » la longueur;</li> <li>- et correctement dénombrées;</li> </ul> <p><b>Recours à quelques exemplaires de l'unité, puis à un seul avec dénombrement.</b></p>	<p><b>Invariance de la longueur par rapport à :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un déplacement unidirectionnel;</li> <li>- l'orientation de l'objet;</li> <li>- le fractionnement de l'objet;</li> <li>- le fractionnement de l'objet et la redistribution des pièces;</li> </ul> <p><b>Invariance de la mesure par rapport aux mêmes transformations et au changement de direction du mesurage;</b></p> <p><b>Liens entre aspects contradictoires de la mesure : la longueur est invariante même si la mesure s'exprime de diverses manières;</b></p> <p><b>Relation inverse entre le nombre-mesure et la dimension de l'unité;</b></p> <p><b>Mesures non entières : choix de l'unité en fonction de la précision souhaitée.</b></p>	<p>Mesure à l'aide d'unités conventionnelles;</p> <p><b>Écriture symbolique des unités conventionnelles;</b></p> <p><b>Utilisation de la règle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lien entre les graduations et les unités;</li> <li>- distinction entre le repérage des extrémités et la longueur réelle de l'objet;</li> </ul> <p><b>Utilisation de formules mathématiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aire et volume</li> </ul>

Dans une perspective développementale, les activités d'éveil à la mesure au préscolaire, ainsi qu'au premier cycle du primaire, devraient idéalement cibler des opérations de pensée se rapportant à la compréhension intuitive et à la compréhension procédurale. De plus, il est aussi possible de cibler le développement de la compréhension qui relève de l'abstraction avec les élèves de ce degré (par exemple, en amenant les élèves à saisir que le fait de cacher partiellement un objet derrière un autre ne modifie pas sa dimension). Par contre, il importe d'éviter d'implanter trop rapidement des activités se rapportant à la compréhension formelle (formalisation). En effet, en guidant trop rapidement les élèves vers l'appropriation de symboles mathématiques permettant de réaliser des activités se rapportant à la mesure, il est possible que les apprenant.e.s n'aient pas l'opportunité de consolider leurs connaissances relevant des trois autres types de compréhension propres à ce domaine des mathématiques (intuition, compréhension procédurale et abstraction).

Éventuellement, dans le cheminement de l'élève au fil des degrés scolaires, ce manque de consolidation des différents types de compréhension pourrait engendrer l'émergence de difficultés.

#### 4. Piste d'exploitation pour engager les élèves dans la tâche : réinventer l'histoire à l'aide de marionnettes

Afin de favoriser l'engagement des apprenants dans le cadre de l'activité proposée et de rendre l'apprentissage de la longueur encore plus signifiante, il peut être pertinent d'utiliser des marionnettes, présentant les différents personnages du conte, dans une tâche complémentaire. En effet, tel que mentionné par Paradis (2013), l'idée d'utiliser des marionnettes dans un contexte scolaire vise à permettre à l'élève de faire passer ses idées et ses sentiments par le biais d'un personnage interposé. Bien que l'interprétation des personnages issus du conte, sous forme de marionnettes, permette aisément de discuter

des émotions des personnages<sup>8</sup> impliquées dans chacune des péripéties du récit, l'idée fondamentale proposée par ce texte consiste à utiliser celles-ci afin d'amener l'élève à reformuler le récit dans ses mots ou à réinventer l'histoire qui leur est proposée. Pour l'enseignant.e ou l'orthopédagogue, la reformulation du récit que l'élève effectue dans un contexte ludique et imaginaire peut être utile afin d'orienter la dynamique d'évaluation et d'intervention. En effet, la reformulation réalisée par l'élève permet de traduire sa compréhension d'un énoncé, d'un récit ou d'une situation particulière (Bolduc, 2020 ; Paradis, 2013). Par ailleurs, les élèves qui choisiront de réinventer le conte pourront faire interagir les personnages dans des situations novatrices issues de leur propre imagination.

Ainsi, l'utilisation du conte mathématique « *Un pays sans mesure* » (Linteau-Boilard, 1987) pourra permettre aux élèves non seulement de mettre en œuvre une réflexion concernant l'utilité de la mesure d'une longueur au quotidien, mais aussi de permettre à l'enseignant.e ou à l'orthopédagogue de réaliser des observations concernant la compréhension du récit ainsi que l'appropriation des concepts et des processus de l'élève à l'égard de ce domaine des mathématiques. De plus, en proposant des marionnettes associées à chacun des personnages du récit, le conte peut aussi servir d'assise à la réalisation d'activités se rapportant à la discipline de l'art dramatique (activités théâtrales) ou à la mise en œuvre d'une activité de communication orale sollicitant le vocabulaire en mathématiques.

Les différentes marionnettes des personnages du conte sont accessibles à l'intérieur de l'annexe 2. L'illustration et le contour de ces marionnettes ont été envisagés de manière à faciliter le découpage de celles-ci. De plus, l'annexe 3 peut être utilisée en tant que décor permettant de représenter la frontière du « *pays sans mesure* » avec la contrée voisine.

## 5. Conclusion

La motivation et l'engagement des élèves dans la réalisation des différentes tâches en mathématiques constituent un enjeu qui interpelle de nombreux.ses enseignant.e.s ainsi que les orthopédagogues. En effet, afin d'impliquer activement les élèves dans le cœur des activités qui leur sont proposées, il est important de favoriser le développement d'un sentiment positif des apprenants à l'égard des mathématiques.

À cet effet, cet article visait à rendre accessible aux professionnel.le.s de l'éducation une activité non conventionnelle basée sur l'utilisation de la littérature jeunesse. Cette actualisation du conte « *Un pays sans mesure* » (Linteau-Boilard, 1987) peut servir de tremplin à la réalisation d'une activité visant à amener les élèves à élaborer leurs premières opérations de pensée en lien avec le domaine de la mesure d'une longueur. Par le fait même, en s'appuyant sur les fondements issus de la didactique des mathématiques, le compte-rendu expérientiel proposé s'inscrit dans la progression suggérée concernant l'enseignement et l'apprentissage des différentes grandeurs. À ce sujet, nous sommes d'avis que le récit présenté peut aisément servir d'amorce à la mise en place d'une séquence d'enseignement visant le développement d'une compréhension conceptuelle, caractérisée de riche et profonde, du concept de longueur ainsi que de la mesure de ce type de grandeur.

Par ailleurs, que ce soit pour des fins de compréhension du récit narratif proposé ou pour amener les élèves à réinventer leur propre histoire, les marionnettes qui accompagnent le conte gagnent à être utilisées. Car que l'on parle du quotidien d'un enfant ou de la progression des apprentissages qui relèvent du domaine des mathématiques se rapportant à la mesure, chaque élève a sa propre histoire à raconter.

---

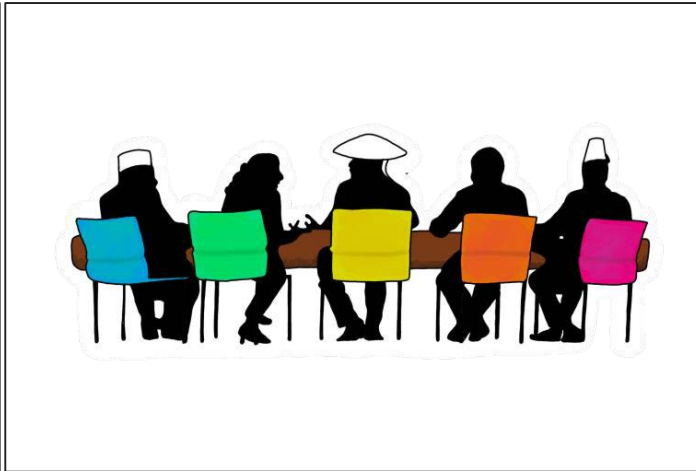
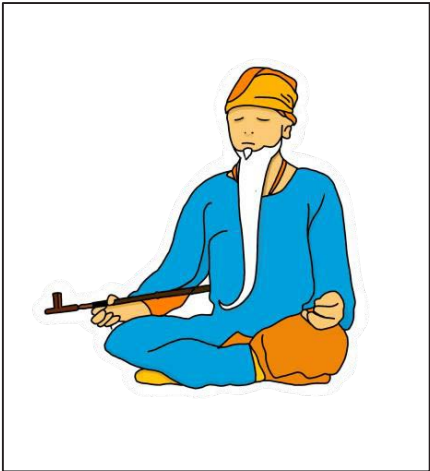
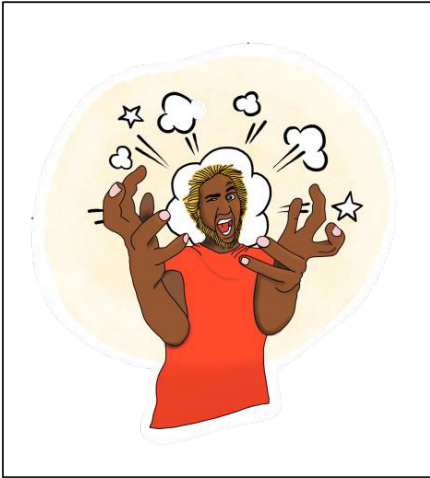
<sup>8</sup> Dans le cadre d'un article subséquent, une présentation de marionnettes supplémentaires, associées aux principales émotions, sera mise en œuvre. Ainsi, des marionnettes caractérisant les principales émotions vécues au quotidien (joie, peur, sérénité, colère, tristesse, dégoût et ennui) pourront interagir avec les personnages du récit.

## ANNEXE 1 - IMAGES DU CONTE



Dans le respect de la volonté de l'auteur du récit original de diffuser le plus largement possible le conte « Un pays sans mesure » auprès des personnes professionnelles de l'éducation, la Revue de l'ADOQ ne garde aucun droit sur le conte et les illustrations présentées en annexe.

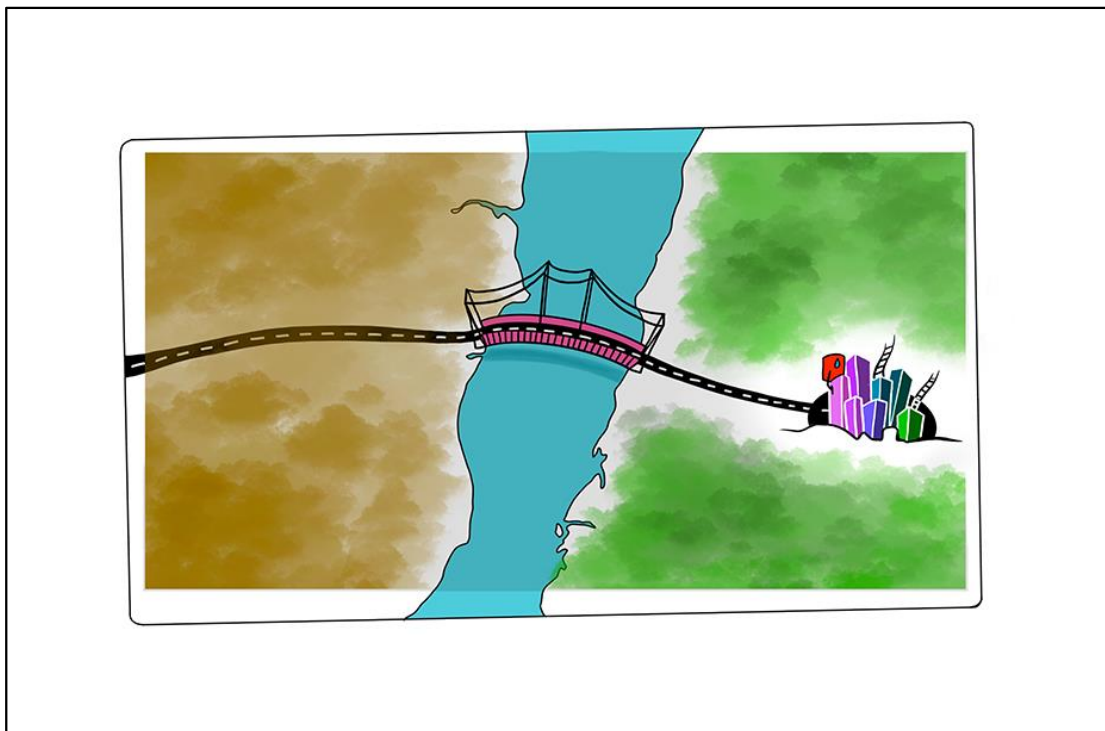
## ANNEXE 1 - IMAGES DU CONTE



Dans le respect de la volonté de l'auteur du récit original de diffuser le plus largement possible le conte « Un pays sans mesure » auprès des personnes professionnelles de l'éducation, la Revue de l'ADOQ ne garde aucun droit sur le conte et les illustrations présentées en annexe.



## ANNEXE 1 – IMAGES DU CONTE



Dans le respect de la volonté de l'auteur du récit original de diffuser le plus largement possible le conte « Un pays sans mesure » auprès des personnes professionnelles de l'éducation, la Revue de l'ADOQ ne garde aucun droit sur le conte et les illustrations présentées en annexe.

## UN PAYS SANS MESURE

### L' HISTOIRE DE LA FAMILLE *Nuscule*

Ce conte est reproduit avec l'autorisation de M. Jean Dionne, auteur du conte original paru dans *Instantanés mathématiques*. Ce conte a été écrit dans le cadre du Programme de perfectionnement des Maîtres en enseignement des Mathématiques à l'Université Laval. Afin d'adapter le récit original au monde du préscolaire et du premier cycle du primaire, de légères modifications ont été apportées par les auteurs du présent chapitre.

Il y a, quelque part sur notre planète, un tout petit pays fort joli, douillettement blotti dans une chaîne de montagnes qui l'entourent et le protègent si bien que les géographes ont oublié son existence. C'est d'ailleurs pourquoi on ne l'a jamais vu représenté sur les cartes du monde. Ce petit pays, fort joli, vit son histoire sans histoires, calmement au fil des jours, bercé par le bonheur de ses habitants qui n'ont aucun souci, aucune inquiétude.



Tout va merveilleusement, jusqu'à ce jour où *mada-me Nuscule*, tout excitée, attend impatiemment le retour de son mari : pensez donc! Son cher *Mi* (c'est là le prénom de *monsieur Nuscule*) est parti chercher son bel habit tout neuf chez le nouveau couturier. Comme elle a hâte de le revoir! Il sera si beau, vêtu comme un prince, si fier dans son nouveau complet à manches de dentelle et boutons dorés!

« Que fait-il donc? » pense-t-elle, « pourquoi est-ce si long... Ah! Enfin! » s'écrie-t-elle en le voyant apparaître au bout du chemin.

Mais, mais, mais... que se passe-t-il?!!



Ce cher *Mi* est bien là, revêtu de son complet neuf, mais couvert de poussière... et... mais oui, il y a un trou sur le genou... Et un autre sur le coude!? On voit même son nombril.

[Question ouverte] Avez-vous une idée de ce qui a bien pu se passer?

La famille, les voisins, tous s'interrogent sur les événements qui ont si cruellement marqué *monsieur Nuscule*, dans son corps et dans son âme : il en est tout chaviré, lui qui attendait ce nouveau complet avec tellement d'impatience! *Comment le couturier a-t-il pu se tromper ainsi, lui qui coud des complets qui vont en général si bien à tout le monde?*

## L' HISTOIRE DE *Mini-Pied*

Dans la plus lointaine des vallées entourée de chaînes de montagnes, il se passe une chose assez curieuse. Ah! Oui, assez curieuse pour qu'il soit nécessaire d'en parler : *le grand-père de Mini-Pied* lui a demandé d'aller chercher de l'eau de source; et pas de n'importe quelle source! Vous savez, cette belle eau pure, claire, fraîche qui coule dans le grand bois, à un endroit connu de seulement quelques-uns.

Or, voilà que *Mini-Pied* est parti depuis fort longtemps et qu'il n'est toujours pas de retour!



« Pourtant, je lui ai bien expliqué, se dit le grand-père! *Compte trente pas en ligne droite à partir du grand chêne, puis dix pas à gauche et enfin, quinze pas à ta droite. C'est bien simple il me semble!* »

Au bout de trois longues heures d'attente, *Mini-Pied* rentre... bredouille!

- Où est l'eau? dit le grand-père.
- Je ne l'ai pas trouvée...
- Comment ça, pas trouvée?
- J'ai pourtant bien compté les pas, mais je suis arrivé le nez sur un tronc d'arbre; j'ai eu beau en faire le tour, creuser le sol avec mes mains, rien, je n'ai absolument rien trouvé!...

[Question ouverte] *Pourquoi Mini-Pied n'a-t-il pas trouvé l'eau en suivant les consignes de son grand-père?*





## L' HISTOIRE DES pompiers ET DU conseil des sages

Dans ce tout petit pays fort joli à flanc de montagnes se cachent des **pompiers** dans leur caserne. Tout à coup, une cloche sonne. Les gens courent sur la grande place, juste à temps pour voir les **pompiers** se précipiter hors de leur caserne : il y a un incendie! Et pensez donc, le premier depuis dix ans! Les **pompiers**, tous très excités de pouvoir combattre le feu, s'empressent de brancher leurs boyaux d'arrosage à la borne-fontaine.



[Montrer l'image suivante] Mais que se passe-t-il? Pourquoi n'arrosent-ils pas les flammes? Pourquoi demeurent-ils aussi loin du brasier?



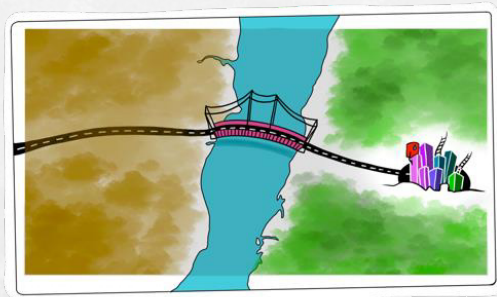
Cette journée est sans doute la plus triste qu'ils n'aient jamais vécue dans toute leur longue vie de **pompiers** : leurs beaux boyaux tout neufs, encore jamais utilisés, n'ont pu leur rendre service parce qu'ils sont trop courts. *Jamais ils n'ont pu s'approcher suffisamment des flammes pour les éteindre* et, bien tristes, ils ont dû regarder brûler les saucisses à déjeuner sur le feu qui s'est déclaré dans leur propre caserne.

Pour s'assurer que les pompiers soient en mesure d'éteindre le prochain incendie qui pourrait se produire, on convoque une réunion du **conseil des sages** afin de trouver une solution.



Après quelques heures de délibérations, les membres du conseil décident qu'il faut réagir avec vigueur à la situation et faire *fabriquer un boyau plus long*.

Aussi s'empresse-t-on de téléphoner au fabricant de matériel pour **pompiers**, fabricant qui habite une contrée voisine, au-delà des montagnes bornant notre gentil pays.



- Monsieur, lui disent-ils, il faut absolument que vous nous fassiez parvenir un boyau plus long de toute urgence!
- De quelle longueur voulez-vous votre boyau?
- Très long, lui répond-on.



- Oui, je comprends, mais encore?
- Comment encore?
- Pas comment encore, combien long? De quelle longueur?
- Très long!
- Je sais, mais de quelle longueur exactement?
- Assez long pour que nos vaillants pompiers puissent éteindre les incendies, peu importe où ils vont se déclarer!
- Oui, je comprends, mais vous n'êtes pas vraiment précis! *Allez donc mesurer la plus longue distance que le boyau devra couvrir.*
- Il ne devra pas couvrir de distance, il servira à éteindre les feux!



En entendant ces mots, le fabricant de boyaux se fâche et raccroche le téléphone.

Tout le monde demeure fort perplexe...

Il est évident que quelque chose leur échappe, mais allez donc savoir quoi!?! Après de longues heures de discussion, les membres du *conseil des sages* conviennent d'aller en groupe rencontrer le plus sage de tous, le vieux mais fameux *professeur Kilo Mètre*, qui vit seul avec ses pensées, très loin de tous, sur la plus haute des montagnes.

Ils s'y rendent donc et lui racontent les événements des derniers jours, depuis la mésaventure de ce cher *monsieur Nuscule* jusqu'à la conversation abruptement coupée par le fabricant de boyaux d'arrosage.

Le *vieux professeur* les écoute longuement, sans dire un mot, et son silence se poursuit longtemps après la fin de l'histoire. Alors que les autres attendent sa réponse, il fume sa pipe, méditant lentement, les yeux mi-clos.

Puis, de sa voix rauque d'homme sage qui réfléchit à chaque mot qu'il prononce, le *vieux professeur* leur fait part du fruit de ses réflexions.

- Les problèmes de *monsieur Nuscule*, ceux de *Mini-Pied* tout comme ceux des *pompiers* ont tous la même origine : personne dans ce pays ne s'est donné la peine de mesurer convenablement avant de faire quelque chose.
- *Mesurer!?!* Qu'est-ce que c'est? de s'écrier les membres du conseil des sages.



Mais le *vieux monsieur Mètre* s'enferme de nouveau dans son silence, jugeant plus utile de laisser les gens répondre eux-mêmes à cette question et régler eux-mêmes leur problème.

[Questions ouvertes]  
*Qu'est-ce donc que mesurer?*  
*Comment peut-on le faire?*  
*Avec quoi?*





## Références

- **Bacon, L. et Rajotte, T. (2018).** Réflexions portant sur le développement d'un programme de mathématiques pour les communautés d'Ivujivik et Puvirnituk au Nunavik. *Études Inuit Studies*, 40(2), 71-91. <https://doi.org/10.7202/1055432ar>
- **Bates, D. G. et Plog, F. (1990).** *Cultural anthropology*. McGraw-Hill.
- **Bednarz, N. et Janvier, B. (1984).** Problèmes d'apprentissage de la mesure au primaire et éléments d'apprentissage pertinents. *Bulletin de l'AMQ*, 24, 9-17. <https://www.amq.math.ca/ancien/archives/1984/3/1984-3-part6.pdf>
- **Bolduc, A. (2020).** *Analyse d'interventions menées par une orthopédagogue du secondaire qui contribuent à l'expression d'un contrôle en mathématiques chez des élèves en difficultés d'apprentissage* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14181>
- **Demougin, F. (2008).** Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 152, 411-428. <https://doi.org/10.3917/ela.152.0411>
- **Gonny, J. (2022).** *Les conversions d'unités de temps en mathématiques : une exploration de transpositions didactiques externes au primaire au Québec*. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières].
- **Gouvernement du Québec (2019).** *Référentiel d'intervention en mathématique*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Referentiel-mathematique.PDF](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Referentiel-mathematique.PDF)
- **Guedj, D. (2000).** *Le mètre du monde*. Seuil.
- **Herscovics, N. et Bergeron, J. C. (1982).** Des modèles de la compréhension. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(3), 576-596. <https://doi.org/10.7202/900392ar>
- **Holcomb, T. (2016).** *Définition de la culture*. Dans M. Golaszewski. (dir.), *Introduction à la culture sourde*. (p. 31-54). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.holco.2016.01.0031>
- **Jedrzejewski, F. (2002).** *Histoire universelle de la mesure*. Ellipses.
- **Linteau-Boilard, F. (1987).** Invention d'un système de mesure en 2<sup>e</sup> année. *Instantanés mathématiques*, 23(3), 15-21. [https://www.amq.math.ca/wp-content/uploads/instantanes-math/Vol\\_XXIII\\_no\\_3\\_1987\\_janvier.pdf](https://www.amq.math.ca/wp-content/uploads/instantanes-math/Vol_XXIII_no_3_1987_janvier.pdf)
- **Marchand, P. et Bisson, C. (2017).** *La pensée spatiale, géométrie et métrique à l'école : Réflexions didactiques*. JFD Éditions.
- **Paradis, P. (2013).** *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage* (2<sup>e</sup> éd.). LIDEC.
- **Picard, C. et DeBlois, L. (2021).** *Concepts de mesure : Développement et stratégies d'enseignement*. JFD Éditions.
- **Poirier, L. (2001).** *Enseigner les maths au primaire : notes didactiques*. ERPI.
- **Roegiers, X. (2011).** *Les mathématiques à l'école primaire (Tome 2)*. De Boeck.
- **Small, M. (2012).** *Mesure : Connaissances et stratégies*. Modulo.
- **St-Jean, C., Rajotte, T. et Dupuis Brouillette, M. (2021).** Rapports d'intervenants scolaires à l'éducation préscolaire au regard des mathématiques. Dans N. Anwandter Cuellar, C. Corriveau, V. Robert et F. Venant (dirs.), *Actes du Colloque du Groupe de didactique des mathématiques du Québec 2021* (p. 167-175). Groupe de didactique des mathématiques du Québec. <https://www.gdm.quebec/colloque/actes>

# Actes du 33<sup>e</sup> Colloque de l'Association

Revue professionnelle de



L'Association des  
Orthopédagogues  
du Québec

# Démarche d'accompagnement d'enseignantes et d'une orthopédagogue en mathématiques à l'éducation préscolaire

**Marilyn Dupuis Brouillette, M. A.**

Professeure, Université du Québec à Rimouski  
marilyn\_dupuisbrouillette@uqar.ca

**Charlaine St-Jean, Ph. D.**

Professeure, Université du Québec à Rimouski  
charlaine\_st-jean@uqar.ca

**Thomas Rajotte, Ph. D.**

Professeur, Université du Québec à Rimouski  
thomas\_rajotte@uqar.ca

**Naomie Fournier Dubé, M. A.**

Professeure, Université de Montréal  
naomie.fournier.dube@umontreal.ca

**Raphaëlle Dufour, M. A.**

Chargée de cours, Université du Québec à Rimouski  
raphaelle.dufour@uqar.ca

## Résumé

À la suite d'un projet de recherche sur les pratiques d'éveil aux mathématiques d'intervenants scolaires à l'éducation préscolaire, nous proposons de détailler une démarche d'accompagnement menée avec une équipe de quatre enseignantes et d'une orthopédagogue pour le développement des compétences en mathématiques à l'éducation préscolaire. Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2021) offre une grande latitude aux intervenants en mathématiques, ce qui explique les besoins des enseignants et des orthopédagogues de reconnaître les savoirs mathématiques qu'il est possible de cibler. Dans cette démarche d'accompagnement, l'orthopédagogue détient une place de collaboration et de coopération davantage que d'évaluation et d'intervention. Son apport est toutefois constant dans les échanges réflexifs qui sont réalisés collectivement. Bref, notre contribution est alors de détailler la démarche d'accompagnement de cette équipe d'intervenantes scolaires, notamment la place occupée par l'orthopédagogue.

## Mots-clés :

Accompagnement, Mathématiques, Orthopédagogue, Enseignantes, Éducation préscolaire.

Cet acte de colloque prend place dans le cadre du trente-troisième colloque réalisé en novembre 2022, organisé par L'Association des Orthopédagogues du Québec (L'ADOQ). L'acte s'inscrit dans la thématique de ce colloque, *La compréhension au cœur de l'intervention orthopédagogique*, en mettant de l'avant une description de pratiques orthopédagogiques réalisées en contexte d'éducation préscolaire qui se situe dans une visée préventive et inclusive.

## 1. Introduction

D'entrée de jeu, notre posture d'accompagnement nous amène à nous intéresser au contexte dans lequel les intervenantes, orthopédagogue et enseignantes, évoluent. Il est question de comprendre leurs expériences, leur historique de collaboration et de pratiques didactiques notamment, pour construire ensemble des situations mathématiques qui conviennent aux besoins de tous, intervenantes et enfants. Il faut également souligner que la réalité de cette orthopédagogue se situe dans un contexte peu commun; elle intervient à l'éducation préscolaire et dans le domaine des mathématiques (entre autres).

Reconnaissant cette prémisse, l'équipe de l'éducation préscolaire (orthopédagogue et enseignantes) a manifesté des besoins pour bénéficier d'un accompagnement par les chercheuses et chercheur en sachant que quelques-unes de leurs formations sont déjà offertes dans leur centre de services scolaire. Les besoins mentionnés sont alors spécifiquement en lien avec l'apprentissage des mathématiques des enfants âgés de 4 à 6 ans.

Du côté de la recherche, peu d'auteurs ont abordé la place de l'orthopédagogue auprès des enseignantes et des enfants œuvrant en contexte d'éducation préscolaire. Il faut mentionner que ce contexte est particulier, notamment

parce que la maternelle 4 ans et la maternelle 5 ans sont optionnelles au Québec et que les visées du programme d'éducation préscolaire sont différentes de celles de l'enseignement primaire. Par ailleurs, les auteurs de cet acte de colloque ont également saisi l'occasion d'observer et décrire la posture et les interventions de l'orthopédagogue dans ce contexte en mathématiques à l'éducation préscolaire. Il faut tout de même relever que ces tâches attribuées aux orthopédagogues dans les écoles s'avèrent plutôt rares; elles interviennent habituellement dans l'enseignement de la lecture ou de l'écriture et majoritairement au niveau primaire.

Sommairement, dans cette démarche d'accompagnement, l'orthopédagogue détient une place de collaboration et de coopération davantage que d'évaluation et d'intervention. Son apport est constant dans les échanges réflexifs qui sont réalisés collectivement avec les enseignantes. **Bref, notre contribution est alors de détailler les différentes postures de l'orthopédagogue dans l'accompagnement des enseignantes dans la mise en place de situations didactiques en mathématiques à l'éducation préscolaire tout en respectant l'approche développementale caractéristique de l'éducation préscolaire.** Pour détailler ce propos, le contexte d'accompagnement tel qu'il s'est déroulé est décrit, suivi d'un bref cadre de référence sur les différentes postures possibles de l'orthopédagogue et la méthodologie de cette recherche. Le cœur de cet acte est constitué des résultats, qui sont en fait les trois dispositifs didactiques en mathématiques qui ont été expérimentés dans cette recherche. Une conclusion revient sur les éléments forts, donc la vision collaborative et inclusive de cette orthopédagogue.

## 2. Contexte d'accompagnement – des tensions vers des solutions

De manière générale, l'accompagnement s'est amorcé avec un aperçu de dispositif proposé par la direction d'établissement. Brièvement, ce dispositif était pensé pour harmoniser les pratiques avec les autres cycles du primaire, présents à l'école, et pour favoriser le décloisonnement des enseignants (et orthopédagogue) de leur classe et leur groupe d'enfants. Les intervenantes étaient donc, théoriquement, amenées à planifier une situation didactique et la réaliser en alternative dans les autres classes de même niveau, afin de permettre moins de temps de planification, une plus grande connaissance du savoir en jeu et de l'ensemble des enfants d'un même niveau. De prime abord, l'idée première de la direction paraît donc tout à fait pertinente. Cependant, les enseignantes se sont montrées plutôt réticentes à ce dispositif de décloisonnement. Lors de la première rencontre, l'accueil est mitigé parmi les enseignantes, notamment en lien avec le changement de classe et de leur groupe d'enfants.

Face à cette tension palpable de la part des enseignantes, nous avons donc saisi que le contexte dans lequel l'accompagnement des enseignantes (et orthopédagogue) se déroulait devait tenir compte des besoins des intervenantes, sans quoi leur collaboration était compromise, même si elles avaient témoigné de leurs besoins de formation en mathématiques. Résultat, nous avons choisi d'opter pour un changement de posture dans la formation. Il n'est plus question d'ingénieries didactiques (initialement prévues) (Sensevy, 2011), mais plutôt la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) (Leclerc, 2012). Ce changement de posture nous a permis de prendre le temps de faire parler les intervenantes, de les écouter sur leurs besoins et leurs propositions de dispositifs didactiques et de construire ensemble des dispositifs qui conviennent à tous, intervenantes et enfants. Cela étant mentionné, ce changement de posture nous a demandé souplesse et ouverture... et beaucoup plus de temps.

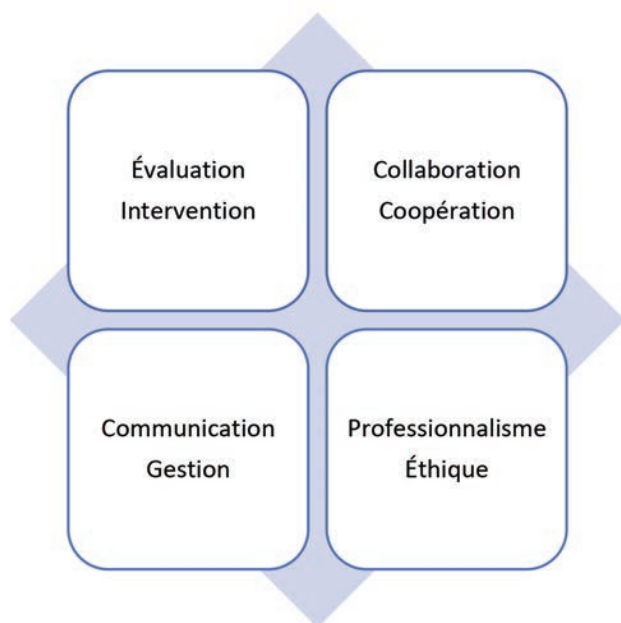
Tout au long de ces premières rencontres entre les intervenantes et les chercheurs, l'orthopédagogue a eu un rôle incontournable sur plusieurs plans, notamment pour clarifier les attentes, apaiser les tensions, planifier les dispositifs mathématiques et réfléchir sur lesdits dispositifs par la suite. Par son rôle de « gestionnaire » ainsi que les pratiques collaboratives qu'elle met en place, l'orthopédagogue a joué un rôle décisif dans cet accompagnement, autant en tant qu'accompagnée qu'accompagnatrice. Avant d'en arriver à ses pratiques réelles, approfondissons les différentes postures et tâches qu'un orthopédagogue peut avoir en contexte scolaire, que ce soit auprès des enseignantes et des enfants.

### 3. Cadre de référence – Les tâches de l'orthopédagogue

Afin d'avoir des descripteurs théoriques communs pour analyser les actions et la posture de l'orthopédagogue dans cette recherche, voici un aperçu des tâches.

D'une part, le référentiel des compétences professionnelles de l'orthopédagogue (L'ADOQ, 2018) fait état de quatre domaines qui sont mobilisés dans les tâches de l'orthopédagogue. Une figure est proposée ici pour mieux saisir globalement la nature des quatre domaines :

Figure 1. Les quatre domaines des tâches de l'orthopédagogue (L'ADOQ, 2018)



Pour le premier domaine, l'évaluation et l'intervention sont deux tâches fondamentalement interreliées dans la pratique orthopédagogique. « Dans une dynamique d'évaluation continue au service de l'intervention, l'orthopédagogue évalue et intervient auprès de l'apprenant (...) » (L'ADOQ, 2018, p.13). Sans approfondir davantage, mentionnons tout de même que ce domaine est large et complexe ; différentes tâches telles que l'évaluation sommative, l'évaluation diagnostique, la régulation, l'intervention préventive, l'intervention intensive et la rééducation font toutes parties de ce domaine et comportent des nuances importantes.

D'ailleurs, plusieurs recherches en orthopédagogie se situent dans ce domaine de tâches, notamment en décrivant les pratiques orthopédagogiques qui sont faites pour l'intervention dans différentes disciplines (lecture, écriture, mathématiques, etc.) (Allard, 2016 ; Houle, 2016 ; Jean, 2014) ou encore sur les évaluations et les outils d'évaluation (Fortier-Moreau, 2016 ; Marcoux, 2013).

Pour ce qui du deuxième domaine, nous attirons le regard sur les tâches reliées à la collaboration et à la coopération. Il est mentionné que « par sa collaboration et sa coopération avec les acteurs concernés, l'orthopédagogue contribue, dans un effort coordonné avec le milieu, aux modalités appropriées visant la réussite de qualité des apprenants » (L'ADOQ, 2018, p.16). Cet effort coordonné peut être réalisé de multiples façons, notamment par des interventions directes ou indirectes auprès des apprenants. En reprenant les termes utilisés par L'ADOQ (2018), certaines nuances sont présentes entre la collaboration et la coopération. Quelles différences ? D'abord, « la collaboration est l'acte de travailler ensemble pour atteindre un objectif commun. C'est le fait d'*élaborer en commun*, en équipe multidisciplinaire, *une solution négociée et consensuelle* » (L'ADOQ, 2018, p.52). Ensuite, « la coopération, c'est le fait d'opérer ensemble. Elle se fait par le partage des tâches et une mise en commun par juxtaposition des apports de chacun. (...), *chacun ayant à sa charge une part bien définie du travail à réaliser* » (L'ADOQ, 2018, p.52). Nous pourrions constater dans les résultats que ces nuances seront importantes à soulever dans les analyses des pratiques de l'orthopédagogue en question dans ce projet de recherche.



Cet aspect que sont les pratiques collaboratives dans l'exercice de l'orthopédagogue est d'ailleurs abordé dans plusieurs recherches récentes, dont celles d'Allenbach et collègues (2016), Boily (2020) et Dubé et collègues (2020), mais elles ne sont pas contextualisées à l'éducation préscolaire qui détient vraisemblablement son lot de particularités avec l'approche développementale.

Quant au troisième domaine, en lien avec la communication et la gestion, il peut être défini comme appartenant aux différentes tâches suivantes : « L'orthopédagogue *collecte, utilise, communique des données pour guider et contribuer à l'organisation et à la gestion efficaces des services pertinents et cohérents d'aide aux apprenants et de soutien aux acteurs concernés dans le but de favoriser, en continuité, la progression optimale et une réussite de qualité* » (L'ADOQ, 2018, p.17). Ainsi, l'orthopédagogue œuvrant dans ces tâches communique avec différents acteurs et veille à l'organisation des différentes modalités de service orthopédagogique, quels que soient les besoins du milieu.

Finalement, force est de constater que le domaine incluant le professionnalisme et l'éthique est présent en tout temps en trame de fond lors des différentes tâches de l'orthopédagogue. Ainsi, ce n'est pas un choix d'opter pour ce domaine de tâches, mais plutôt une nécessité de mobiliser ces compétences en tout temps.

## 4. Méthodologie

Dans un premier temps, une démarche de formation continue pour l'éveil aux mathématiques auprès des enseignantes et de l'orthopédagogue était prévue. Comme mentionné précédemment, des formations vécues sous forme d'ingénieries didactiques étaient planifiées avec des situations mathématiques proposées par les chercheuses et le pilotage qui revenait aux enseignantes (Artigue, 2002 ; Sensevy, 2011). Après quelques échanges, les enseignantes se sont montrées insatisfaites de ce format de formation continue ; un changement s'est alors opéré. Finalement, c'est la construction d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) qui a été collectivement choisie, contextualisée à l'éveil aux mathématiques (Leclerc, 2012).

Quant aux méthodes de collecte de données, deux modalités ont été utilisées dans le cadre de ce projet. Dans un premier temps, des entrevues de groupe ont pris racine, autant dans la préparation des dispositifs de décroisement que dans la réflexion collective *a posteriori*. Des enregistrements audio de ces entrevues et des notes descriptives collectives ont été utilisés. Dans un deuxième temps, des observations ont également été faites. Ces observations nous ont permis de comprendre le pilotage des dispositifs pour mieux réfléchir collectivement. Une partie de ces dispositifs a été enregistrée par vidéoscopie, mais des photos ont été prises lors des trois dispositifs.

Pour ce qui est de l'analyse des données, comme il est question d'une étude qualitative, ce sont des perceptions et des actions observables qui sont considérées au moyen d'analyses interprétatives. Ce sont donc les propos des intervenantes qui ont été étudiés, mais également les notes descriptives (comme un journal de bord) par les chercheurs. De plus, des extraits photos ou vidéos ont également été analysés.

## 5. Résultats et discussion

Trois dispositifs didactiques, spécifiquement en mathématiques, ont été mis en place conjointement par les chercheurs, les enseignantes et l'orthopédagogue. Tout au long de la présentation de ces trois dispositifs, une brève description des savoirs mathématiques mobilisés et de l'organisation de ce dispositif est exposée, suivie d'un portrait des tâches de l'orthopédagogue.

### 5.1. Premier dispositif de décroisement

À la suite des discussions en début d'année scolaire, le premier dispositif de décroisement en mathématiques a eu lieu en novembre. À ce moment, quatre enseignantes sont présentes (deux œuvrant en classe de maternelle quatre ans et deux en classe de maternelle cinq ans) ainsi que l'orthopédagogue. Lors de la planification du dispositif, d'un commun accord, toutes avaient ciblé le savoir mathématique du dénombrement, relié au domaine de l'arithmétique.

Pour ce qui est de l'organisation du dispositif, c'est dans l'idée de mettre en place le principe de décloisonnement que le tout s'est mis en place. Ainsi, chaque enseignante a planifié un dispositif en mathématiques (dénombrement) qu'elle a piloté dans les quatre classes de maternelle auprès de tous les enfants. Ces derniers restaient donc dans leur classe d'appartenance et c'est l'enseignante (et son activité) qui se déplaçaient de local en local. Dans chacune des classes, pour assurer la gestion de comportements des enfants, un adulte restait; soit l'orthopédagogue ou une chercheuse. Ces adultes pouvaient donc surveiller les enfants, mais elles avaient également le rôle d'observer les apprentissages des enfants pour y revenir lors de la réflexion entre toutes les intervenantes. Il faut souligner que le pilotage s'est déroulé comme la planification l'avait prévu et aucun évènement impondérable n'est survenu.

Lors des moments de réflexion collective sur le dispositif entre tous les participants, que ce soit enseignantes, orthopédagogue ou chercheurs, différents constats ont été prononcés. Tout d'abord, l'organisation du dispositif de décloisonnement a été peu apprécié parce qu'il a engendré plusieurs contraintes au niveau de la gestion du temps. En effet, les enseignantes se sont senties pressées de piloter leur dispositif et ont peu eu l'occasion d'observer les enfants en action. Le fait également que quatre dispositifs aient été pilotés dans un avant-midi s'est avéré trop chargé, autant pour les adultes que pour les enfants.

Il est possible, par la suite, de mettre en lumière la posture de l'orthopédagogue tout au long de ces trois étapes du premier dispositif, notamment par les tâches qu'elle a prises de sa propre initiative ou qu'elle s'est vu attribuer. Le tableau 1 fait état de ces postures.

Tableau 1. Tâches mises en place par l'orthopédagogue lors du premier dispositif

Moments	Tâches de l'orthopédagogue	Domaine
Planification	Elle favorise le déroulement des rencontres par la réservation de local pour l'ensemble des intervenantes, en communiquant avec la direction d'établissement pour demander les libérations et pour l'informer des avancées du projet.	Gestion Communication
	Elle est disponible pour appuyer les enseignantes dans la réalisation de leur planification du dispositif mathématique si elles en éprouvent le besoin.	Collaboration
	Elle participe au dispositif en observant les enfants (compétences en mathématiques).	Observation (intervention)
Pilotage	Elle coopère en partageant des responsabilités, c'est-à-dire en assurant le bon déroulement de la gestion de la classe lors des transitions.	Coopération
	Elle s'assure de la disponibilité du local, communique avec la direction d'établissement pour demander les libérations des enseignantes et pour l'informer des avancées du projet.	Gestion Communication
	Elle appuie les impressions des enseignantes en se basant sur les observations qu'elle a prises sur les comportements des enfants lors du pilotage du dispositif.	Collaboration
Réflexion	Elle critique, de manière constructive, les outils d'observation que les chercheurs s'étaient donnés, notamment avec une grille d'observation sur les différentes manifestations du savoir mathématique du dénombrement, afin de rendre compte des compétences des enfants.	Collaboration

Tout au long, cette orthopédagogue fait preuve d'éthique et de professionnalisme par différentes actions, par exemple avec respect, rigueur et bienveillance, et ce, pendant la réalisation de l'ensemble de ses tâches.

Il est possible de constater que l'orthopédagogue est activement présente à chacune des étapes de la mise en place du dispositif didactique, mais si elle n'est pas dans l'action d'enseigner ou d'intervenir directement auprès des enfants. Sa disponibilité et sa proactivité pour venir en soutien indirectement pour les enfants, directement pour les enseignantes, se sont avérées des éléments de sa posture fort appréciés par les enseignantes.

## 5.2. Deuxième dispositif de décloisonnement

Le deuxième dispositif de décloisonnement en mathématiques a eu lieu en décembre. À ce moment, les quatre enseignantes sont toujours présentes ainsi que l'orthopédagogue. Lors de la planification du dispositif, toutes avaient ciblé le savoir mathématique de la géométrie, et plus spécifiquement avec les apprentissages reliés aux figures planes.

Pour ce qui est de l'organisation du dispositif, quelques changements ont eu lieu par rapport à la première fois. Ainsi, chaque enseignante a planifié un dispositif en mathématiques (géométrie), mais au lieu de le piloter dans les quatre classes, elle le pilote seulement dans les deux classes de son niveau, soit en classe de maternelle 4 ans ou en classe de maternelle 5 ans. Ceci répondait au besoin des enseignantes qui mentionnaient la surcharge de piloter quatre dispositifs dans un même avant-midi. Pour elles, faire deux fois le dispositif est tout à fait envisageable pour les enfants. Comme pour le premier dispositif, les enfants restaient dans leur classe d'appartenance et c'est l'enseignante qui se déplaçait. Pour assurer

la gestion de comportements des enfants, un adulte restait. Ces adultes pouvaient donc surveiller les enfants, mais elles avaient également le rôle d'observer les apprentissages des enfants pour y revenir lors de la réflexion entre toutes les intervenantes. Dans ce deuxième dispositif, un impondérable est survenu; l'absence d'une des enseignantes a amené l'orthopédagogue à se proposer pour prendre en charge un dispositif et le piloter auprès des enfants.

Lors des moments de réflexion collective sur le dispositif entre tous les participants, que ce soit enseignantes, orthopédagogue ou chercheurs, différents constats ont été prononcés. Contrairement au premier dispositif, l'organisation du dispositif de décloisonnement a été plus apprécié, même si l'organisation nécessitait encore certaines améliorations selon elles. En effet, les enseignantes se sont senties pressées de piloter leur dispositif et ont abordé l'aspect répétitif (dans un court laps de temps) des dispositifs spécifiquement en lien avec les figures planes. Elles ont mentionné également aspirer à offrir des contextes riches en mathématiques lors des jeux libres au lieu d'activités mathématiques plus dirigées, comme ce fut le cas depuis le début du projet.

Tout au long de ces dernières étapes, l'orthopédagogue est présente et participe activement au projet. Le tableau 2 fait état de la posture de l'orthopédagogue lors du déroulement de ce deuxième dispositif. Il est possible de constater que certaines tâches sont identiques à celles réalisées dans le premier dispositif; le terme « idem » a été placé à cet effet.

Tableau 2. Posture de l'orthopédagogue lors du déroulement du deuxième dispositif

Moments	Tâches de l'orthopédagogue	Domaine
Planification	Idem	Gestion Communication
	Idem	Collaboration
Pilotage	Elle participe au dispositif en intervenant directement auprès de tous les enfants (réalisation d'un dispositif complet).	Intervention
	Idem	Gestion Communication
Réflexion	Elle contribue à la réflexion avec les enseignantes en se basant sur les pilotages qu'elle a vécu auprès des enfants de la maternelle 5 ans.	Collaboration

De plus, le même constat se pose pour la présence du professionnalisme et éthique dans l'ensemble des tâches réalisées par l'orthopédagogue. Elle fait preuve d'un professionnalisme rigoureux dans l'exercice de ses fonctions, quelles qu'elles soient.

### 5.3. Troisième dispositif de décloisonnement

Le troisième dispositif mathématique a eu lieu pendant une plus longue période, soit au mois de février et mars. Les quatre enseignantes sont toujours présentes ainsi que l'orthopédagogue. Dans ce dispositif, c'est le savoir mathématique de la mesure, notamment avec la pluralité des sous-dimensions de ce savoir mathématique (mesure de la longueur, de la masse, du temps, etc.).

Pour l'organisation du dispositif, des changements ont à nouveau eu lieu par rapport au dernier pilotage. Pour ce faire, chaque enseignante a ciblé une sous-dimension du savoir mathématique sur la mesure et a planifié un dispositif. Ceci a été pensé afin d'éviter la redondance entre les dispositifs et les pilotages que les enseignantes font sur une courte période. Contrairement aux derniers pilotages, les enseignantes n'ont pas piloté le dispositif dans les autres classes; elles ont plutôt partagé leur planification et c'est ce qui a « voyagé » de local en local (la planification et le matériel). Ceci répondait au besoin des enseignantes en lien directement avec le manque de temps, la redondance des planifications et le besoin d'observer les enfants sur une

plus longue période. Les enseignantes ont donc piloté les dispositifs une première fois dans le mois de février et l'orthopédagogue a été invitée à quelques reprises à venir, à ce moment, observer en classe. Au mois de mars, une deuxième passation du même dispositif a été faite, notamment pour observer l'évolution de l'apprentissage des enfants et le réinvestissement de leurs apprentissages en contexte de jeux libres. C'est en mars que les chercheurs se sont déplacés en classe pour observer les « deuxièmes » pilotages des dispositifs sur la mesure.

Lors des moments de réflexion collective sur le dispositif entre tous les participants, que ce soit enseignantes, orthopédagogue ou chercheurs, plusieurs appréciations ont été partagées. Contrairement aux deux derniers dispositifs, l'organisation de ce dispositif a été définitivement appréciée par toutes. Le fait d'avoir plus de temps et de latitude leur a permis de répondre aux besoins des enfants à leur rythme et dans différents contextes. D'ailleurs, elles ont mentionné avoir fait le dispositif une première fois de manière dirigée en février et, ensuite, avoir laissé le matériel du dispositif mathématique accessible dans les coins de jeux libres. Les enfants ont réinvesti le matériel (et les savoirs mobilisés) et ont pu explorer en y ralliant d'autres notions ou d'autres concepts mathématiques.

Pour ce qui est des tâches de l'orthopédagogue, elles sont en fait pratiquement identiques à celles présentées dans le premier dispositif. L'aspect collaboratif est définitivement présent, que ce soit au moment de la

planification, mais également dans ce cas-ci pour les multiples observations des pilotages de dispositifs auxquels l'orthopédagogue a assisté pour voir l'évolution des enseignantes et des enfants en mathématiques. Ce faisant, l'orthopédagogue a pu témoigner du cheminement et des bienfaits sur l'équipe du préscolaire et sur les enfants de ce dernier dispositif mathématique.

## 6. Conclusion

Pour conclure cet acte de colloque, les résultats issus de ce projet de recherche nous permettent de documenter les pratiques mises en place par une orthopédagogue en contexte d'éveil aux mathématiques à l'éducation préscolaire. Bien que les données soient limitées, elles ont pu mettre en valeur des pratiques orthopédagogiques harmonieuses; des pratiques développementales et inclusives pour tous les enfants à l'éducation préscolaire ainsi que des pratiques collaboratives éthiques et bienveillantes avec les enseignantes.

Souignons que les tâches de cette orthopédagogue respectent la visée inclusive prescrite à l'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2021). En effet, malgré la prégnance des pratiques orthopédagogiques de faire du «dénombrement flottant» avec les enfants ciblés «en difficulté», cette orthopédagogue a plutôt choisi de rester en classe afin d'observer tous les enfants, dont ceux ayant besoin de soutien pour apprendre, mais en réalisant le tout dans le milieu «naturel» de l'enfant, soit sa classe et avec ses camarades. Lorsque le besoin se faisait ressentir, l'orthopédagogue intervenait auprès des enfants concernés, sans qu'il n'y ait nécessairement de retard, diagnostic ou trouble présent. Ceci correspond aux fondements de l'approche développementale, c'est-à-dire d'encourager l'apprentissage de tous les enfants à leur rythme sans considérer d'attentes ou de normes particulières pour aucun d'entre eux.

Pour conclure, on ne peut pas passer sous silence les pratiques collaboratives que cette orthopédagogue a su mobiliser avec brio. Elle a su écouter les besoins de l'équipe de l'éducation préscolaire et, ensemble, elles ont réellement collaboré pour en arriver à un but commun et se partager les différentes étapes pour en arriver à piloter

des dispositifs qui leur ressemblent et qui correspondent aux besoins de ce milieu scolaire précisément. À notre sens, sa présence et les tâches qu'elle s'est appropriées ont contribué sans aucun doute à la réussite de la première année de ce projet de recherche.

## Références

- **Allard, M. (2016).** *Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle Réponse à l'intervention* [mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/8901>
- **Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016).** Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- **Artigue, M. (2002).** Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8, 59-72. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- **Boily, É. (2020).** *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14341>
- **Dubé, F., Cloutier, É., Dufour, F. et Paviel, M.-J. (2020).** Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. *Éducation et francophonie*, 48(2), 37-58. <https://doi.org/10.7202/1075034ar>
- **Fortier-Moreau, G. (2016).** *Analyse didactique d'un outil d'évaluation orthopédagogique sur les structures multiplicatives* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/8983>
- **Gouvernement du Québec (2021).** *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- **Houle, V. (2016).** *Fondements didactiques pour une intervention orthopédagogique sur la notion de fraction* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/10649>
- **Jean, P. (2014).** *Manifestations de la compréhension du concept de numération positionnelle chez des élèves du deuxième cycle du primaire présentant une dysphasie mixte sévère*



en contexte orthopédagogique [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7539>

- **L'Association des orthopédagogues du Québec (2018).** *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec – Référentiel de l'Association des orthopédagogues du Québec*. [https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq\\_referentiel-des-competences-orthopedagogues\\_v2\\_web\\_low.pdf](https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf)
- **Leclerc, M. (2012).** *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- **Marcoux, D. (2013).** *Le travail de l'orthopédagogue quant au dépistage, à la référence et à la prise en charge d'un trouble spécifique d'apprentissage en lecture*. [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal. <https://doi.org/1866/10971>
- **Sensevy, G. (2011).** *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe didactique*. Éditions De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01>

# Intégrer la musique à ses interventions orthopédagogiques en lecture-écriture au 1<sup>er</sup> cycle du primaire

**Andrée Lessard, Ph. D.**

Professeure au Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Andree.Lessard@uqtr.ca

## Résumé

Chez les jeunes apprenants, l'apprentissage de la musique est associé à de nombreuses habiletés liées à la lecture-écriture (Gordon et al., 2015). Cependant, il n'est pas toujours facile d'intégrer à ses interventions orthopédagogiques une dimension musicale pour soutenir le développement des habiletés en lecture-écriture des élèves qui présentent des difficultés : plusieurs défis peuvent se présenter selon son niveau d'aisance en musique (Lessard, 2021; 2019). Dans le cadre d'une recherche, nous avons développé des routines d'enseignement « musique-littératie » pour des élèves de première année afin de travailler différentes habiletés en lecture-écriture, dont l'identification des mots, la fluidité, l'orthographe lexicale et la conscience phonologique (Lessard et Garneau-Gaudreault, 2021; Lessard et Boivin, 2023). Expérimentées auprès d'élèves aux profils variés, y compris des élèves qui présentaient un trouble développemental du langage, ces routines ont été la source d'activités pouvant être exploitées en contexte orthopédagogique afin de remédier à certaines difficultés rencontrées par les élèves, notamment en fluidité (reconnaissance rapide de certains mots) et en orthographe lexicale.

L'atelier avait pour buts : 1) de présenter les assises scientifiques et théoriques de ces activités; 2) de décrire certaines des activités tirées de ces routines « musique-littératie » adaptées à l'intervention orthopédagogique auprès d'élèves du 1<sup>er</sup> cycle qui présentent des difficultés en lecture-écriture. Pour terminer, un regard a été porté sur les défis et les avantages pouvant y être associés en contexte orthopédagogique.

## 1. Introduction

Dans le cadre d'un projet de recherche (Lessard et Garneau-Gaudreault, 2021), des routines d'enseignement « musique-littératie » ont été développées afin de soutenir l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'oral chez des élèves de 1<sup>re</sup> année (Lessard et Boivin, 2023). Comme les activités « musique-littératie » sont conçues pour soutenir le développement de plusieurs habiletés qui peuvent constituer des défis pour les élèves, dont l'identification des mots, la fluidité en lecture, l'orthographe lexicale et la conscience phonologique, certaines d'entre elles ont été présentées aux étudiant.e.s d'un cours universitaire portant sur l'intervention en lecture-écriture dans le cadre de la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie) à l'UQTR. C'est à la suite d'une présentation par la professeure, suivie d'échanges qui portaient sur le potentiel de ces approches en contexte orthopédagogique, qu'est apparue la pertinence de présenter comment, concrètement, il est possible d'intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage en lecture-écriture du 1<sup>er</sup> cycle en incluant une dimension musicale rythmique à sa planification pour les orthopédagogues. Ainsi, l'atelier a proposé des pistes de réponses à trois questions principales : 1) Pourquoi intégrer des approches « musique-littératie » en orthopédagogie ? 2) Comment intégrer la musique à ses interventions orthopédagogiques ? 3) Quels sont les défis et les avantages d'intégrer la musique à ses interventions orthopédagogiques en lecture-écriture ? Les sections qui suivent résument les pistes de réponses qui ont été présentées en atelier. Cet acte de colloque se conclura par des pistes réflexives à explorer afin d'aider à identifier pour qui ces approches gagneraient à être exploitées.

## 2. Pourquoi intégrer des approches « musique-littérature » en orthopédagogie ?

D'entrée de jeu, les apprentissages réalisés lors d'un entraînement musical sont transférés au niveau du traitement des segments de la langue, de sa syntaxe et même de sa dimension sémantique (Chobert et al., 2014 ; Dittinger et al., 2017), ces dimensions se trouvant au cœur de la lecture-écriture. Lorsqu'on s'intéresse aux effets de la pratique musicale sur des habiletés qui sont liées à la lecture et à l'écriture, on constate qu'elle aurait des effets positifs sur la perception auditive (la première étape pour traiter les stimuli sonores) (Habib et al., 2016), sur la mémoire verbale (qui permet d'accéder aux informations nécessaires à la distinction des regroupements logiques présents dans les stimuli sonores) (Ho et al., 2003) et sur la conscience phonologique (habileté à comprendre et manipuler les sons de la langue) (Bolduc et al., 2014 ; Chobert et al., 2014 ; Gordon et al., 2015 ; Habib et al., 2016 ; Tierney et Kraus, 2013). De plus, elle favoriserait le développement d'habiletés métacognitives (Selway, 2003), ces dernières étant essentielles pour soutenir l'autorégulation des apprentissages en lecture-écriture.

Par ailleurs, une méta-analyse indique que la pratique musicale entraînerait des effets positifs et significatifs sur plusieurs dimensions de la lecture-écriture (Gordon et al., 2015), en particulier chez les plus jeunes apprenants, malgré quelques différences d'une étude à l'autre. Plus précisément, l'apprentissage musical semble avoir des effets positifs sur la connaissance des mots et le vocabulaire (Olson, 2003 ; Piro et Ortiz, 2009 ; Register et al., 2007), l'identification des mots et l'appropriation des normes orthographiques (Bolduc, 2006), la séquence des mots et la syntaxe (Piro et Ortiz, 2009), l'orthographe lexicale (Gaboury et al., 2020) ainsi que la lecture de mots irréguliers ou de non-mots (Bryant, 2012 ; Moreno et al., 2009).

En somme, les recherches dont il est fait mention dans cette section permettent de justifier la pertinence d'explorer l'intégration de la musique au cœur des interventions orthopédagogiques en lecture-écriture auprès d'apprenants en difficultés au premier cycle du primaire. Cependant, sans avoir de bagage musical très développé, il n'est pas toujours facile de savoir comment s'y prendre. C'est pourquoi la prochaine section tentera de donner quelques exemples concrets d'activités à exploiter en contexte orthopédagogique afin de répondre à certains des besoins en lecture-écriture des élèves du 1<sup>er</sup> cycle.

## 3. Comment intégrer la musique à ses interventions orthopédagogiques ?

Les moyens mis en place pour aider les élèves à progresser en lecture-écriture sont sélectionnés en fonction de cibles d'intervention précises, en adéquation avec leurs besoins (Brodeur et al., 2015). Ainsi, les interventions en lecture qui intègrent une dimension musicale s'inscrivent, elles aussi, dans un respect de cibles d'intervention préalablement déterminées qui découlent des besoins des élèves.

Le but de cette section est de fournir un exemple concret d'une séquence d'activités qui intègre la musique (essentiellement la dimension « rythmique ») en guise d'interventions pouvant être adaptées et exploitées dans le but de travailler l'une ou plusieurs des cibles suivantes :

- **Le graphème « an » ;**
- **La syntaxe (ordre des mots dans la phrase) ;**
- **Les classes de mots (nom, déterminant) ;**
- **Le genre et le nombre (masculin singulier) ;**
- **La conscience phonologique (segmentation syllabique) ;**
- **La fluidité en lecture.**

La séquence regroupe des activités authentiques et complexes et se veut un exemple de pratique — et non une prescription d'activités — qui fournit un contexte d'intervention adaptable en fonction des besoins spécifiques de chaque apprenant suivi en orthopédagogie.

### 3.1 Exemples d'activités tirées d'une séquence : « Dans mon ventre »

La première activité consiste à présenter le texte « Dans mon ventre » (Lessard, 2022) aux apprenants. Ce texte a été rédigé en y incluant des mots de la liste orthographique de 1<sup>er</sup> cycle, sélectionnés en fonction d'une graphie commune (le « an »).



Dans mon ventre   
par Andrée Lessard

J'entends un grand bruit dans mon ventre.

Quand il a faim, il chante.

Je me demande quoi manger :

une orange ou un tan-ran-tan ?

Selon leur niveau de lecture, l'orthopédagogue peut faire une lecture partagée, une lecture à l'unisson ou encore leur faire lire le texte de façon autonome. Le format de lecture sera sélectionné en fonction des cibles d'intervention. Il s'agit cependant d'une occasion parfaite pour travailler le sens du texte, les stratégies de compréhension en lecture, les stratégies d'identification des mots, etc. Par exemple, le texte comprend des anaphores (« il » qui remplace le mot « ventre ») de même qu'un non-mot pour lesquels les apprenants pourraient avoir besoin de soutien ou d'explications. Cette activité sert aussi à faire remarquer quelle graphie revient souvent (le « an ») et attirer l'attention des élèves sur les mots qui contiennent ce graphème (ex. : faire deviner la graphie particulière ciblée dans le texte, repérer les mots, les écrire au tableau, etc.). Une fois la lecture complétée et le texte compris par tous,

il devient possible de demander aux apprenants d'identifier de quel type de texte il s'agit avant de leur indiquer que c'est un parler-rythmé (une comptine).

La deuxième activité consiste à faire l'écoute et l'apprentissage graduel du parler-rythmé, c'est-à-dire que chaque phrase du texte est associée à un rythme qui lui est propre. Par exemple, la phrase « Quand il a faim, il chante » est rythmée ainsi : « long court court long long long ». Comme chaque ligne du parler-rythmé a un rythme distinct, l'apprentissage se fait par un principe de modelage-répétition, ligne par ligne, jusqu'à ce que les paroles et le rythme soient maîtrisés. Tout ce temps, les élèves ont le texte sous les yeux et suivent en même temps. L'apprentissage peut se faire avec une trame sonore préenregistrée ou encore en accompagnant les répétitions d'un petit tambourin pour marquer la pulsation (battement régulier qui sert de repère).

Une fois le parler-rythmé appris, la troisième activité consiste à le réciter en l'accompagnant de percussions corporelles variées (en faisant par exemple une séquence répétitive qui combine un claquement de doigts, une tape dans les mains et une tape du pied au sol). Les percussions corporelles créent un « effet sonore » qui complète celui créé par la rythmique du parler-rythmé, pour un résultat dynamique et entraînant où les élèves bougent. Tout au long de l'activité, ils peuvent suivre le texte des yeux, ce qui continue de renforcer l'exposition aux mots.

La quatrième activité consiste à remplacer le non-mot du texte par un ou plusieurs vrais mots, en respectant un ensemble de contraintes : la rythmique doit être respectée (par le fait même, le nombre de syllabes) et la réponse doit respecter les indices syntaxiques fournis dans la phrase. Pour réaliser cette tâche, les élèves ont besoin d'exploiter tous les indices morpho-syntaxiques mis à leur disposition en considérant que le déterminant « un », qui précède le non-mot, est masculin et singulier. La réponse doit donc être constituée de trois syllabes en tout et elle doit contenir au moins un nom, car le déterminant accompagne un nom dans une phrase. Voici quelques exemples qui pourraient remplacer correctement « tan-ran-tan » : « éléphant » (nom seul) ou « gros piment » (adjectif

et nom). Pour un défi plus grand, on peut demander aux élèves de trouver une réponse qui rime avec la ligne précédente (finale en « é ») ou encore qui contient le graphème « an », en fonction des cibles d'intervention pour chacun. Une fois la tâche complétée, le parler-rythmé est de nouveau récité collectivement (accompagné de percussions corporelles), mais cette fois, les élèves remplacent le non-mot par leurs réponses, à tour de rôle. Chaque lecture du parler-rythmé est donc accompagnée d'une surprise (c'est une nouvelle version du texte chaque fois).

La cinquième activité est un jeu d'association entre le rythme d'une ligne du parler-rythmé (ex. : long court court long long long) et le texte de cette ligne à partir d'une version du texte où chaque ligne est numérotée :

1. J'entends un gr and bruit dans mon ventre. 🔊
2. Quand il a faim, il chante. 🔊
3. Je me demande quoi manger : 🔊
4. une orange ou un « tan-ran-tan » ? 🔊

L'orthopédagogue peut taper le rythme dans ses mains, sur un tambourin ou sur un djembé, et les élèves doivent identifier de quelle ligne du texte il s'agit. Il est également possible d'utiliser l'enregistrement audio de chaque ligne au besoin pour réaliser l'activité. Au besoin, l'activité peut être adaptée aux capacités de chacun, par exemple en donnant moins de choix de réponses à la fois.

En somme, ces cinq activités constituent des contextes signifiants pour soutenir l'intervention orthopédagogique, à condition que chaque intervention soit pensée en fonction des cibles précises qui découlent des besoins des élèves. Par exemple, pour les élèves qui ont besoin de travailler la reconnaissance du graphème « an », plusieurs questions peuvent être posées par l'orthopédagogue pour les soutenir : « Dans quels mots trouve-t-on le graphème "an" ? Qu'ont-ils en commun, quel son

entend-on à l'intérieur ? Comment s'écrivent-ils ? » Par ailleurs, le fait d'avoir à remplacer un non-mot par de vrais mots est un contexte propice aux interventions portant sur la syntaxe, sur la morphosyntaxe et sur les classes de mots, par exemple, ce qui pourrait être soutenu par des questions comme : « Quels sont les indices dont nous disposons pour nous aider à choisir les bons mots ? Vois-tu un déterminant ? À quoi sert le déterminant dans une phrase ? Quels sont le genre et le nombre du déterminant ? Qu'est-ce que cela signifie ? » Ces questions permettent aux élèves de réfléchir au rôle de chaque mot dans la phrase et de prendre conscience des liens qui les unissent (ex. : le déterminant accompagne le nom, s'il est masculin singulier, cela signifie que le nom lui a donné ces marques, etc.). Par ailleurs, l'ensemble des activités rythmiques permet de soutenir la conscience phonologique, puisque chaque syllabe est prononcée à l'intérieur du « temps » qui lui est alloué par la rythmique (segmentation syllabique des mots). Le fait d'avoir à remplacer un non-mot par de vrais mots exige de compter le nombre de syllabes de sa réponse, critère essentiel pour respecter la rythmique de la phrase. En dernier lieu, à travers ces cinq activités, les élèves ont lu, sans s'en rendre compte, plus de 20 fois le même texte... Or, la surlecture est l'un des moyens pouvant soutenir la fluidité en lecture (à condition que le texte ne soit pas entièrement mémorisé) ; dans toutes les situations, les élèves bénéficient tout de même d'une exposition accrue aux mêmes mots, ce qui constitue un levier à une certaine automatisation dans leur identification ou dans leur mémorisation.

Pour d'autres idées d'activités « musique-littérature » s'adressant à des élèves de 1<sup>re</sup> année et qui pourraient être adaptées, elles aussi, en fonction de cibles d'intervention orthopédagogique, il est possible de consulter un article dans la revue *Vivre le primaire* (Lessard et Boivin, 2023).



## 4. Quels sont les défis et les avantages d'intégrer la musique à ses interventions orthopédagogiques en lecture-écriture ?

Intégrer la musique à sa pratique orthopédagogique peut constituer un grand défi, surtout si l'orthopéda-gogue ne possède pas une formation musicale. L'une des premières conditions à respecter, dans ce cas, est de connaître et de respecter son niveau d'aisance et de connaissances musicales afin d'être en mesure de faire les meilleurs choix possibles. Par exemple, s'il ne maîtrise pas l'habileté à enseigner de courtes séquences rythmiques, il peut songer à employer des enregistrements audios spécialement conçus pour apprendre graduellement les rythmes contenus dans un parler-rythmé, jusqu'à la maîtrise de ceux-ci par les élèves. Par contre, les orthopédagogues qui bénéficient d'une formation musicale auront plus d'aisance à ajuster leurs rétroactions aux élèves à mesure qu'ils apprennent la rythmique du texte. Dans les deux cas, intégrer la musique à son intervention orthopédagogique requiert du temps de planification, ce qui peut constituer un inconvénient majeur. Un deuxième inconvénient concerne la gestion du sous-groupe pendant la mise en place d'activités rythmiques : s'ils ne sont pas adéquatement dirigés, certains élèves peuvent emprunter des choix moins souhaitables pour le déroulement des activités (ex. : faire exprès de se tromper dans les rythmes, répéter très fort). Pour éviter ces situations, suivre une formation sur l'animation d'activités rythmiques permettrait à l'orthopéda-gogue de connaître plusieurs stratégies pour guider les élèves et de prendre de l'aisance dans ce domaine.

Malgré les inconvénients mentionnés plus haut, de nombreux avantages sont associés à l'intégration de la musique pour soutenir l'intervention orthopédagogique en lecture-écriture, à commencer par la motivation suscitée par ces tâches et l'engagement des élèves qui en est favorisé. Plusieurs des élèves suivis en orthopédagogie sont susceptibles de développer des intérêts hors des disciplines scolaires qui leur posent des difficultés (comme le français), y compris un intérêt pour

la musique. Or, pour ces élèves intéressés par la musique, le fait d'apprendre des parlers-rythmés devient un contexte non « menaçant » d'apprentissage de la lecture et de l'écriture de par son côté ludique. Par ailleurs, ces activités qui soutiennent le plaisir d'apprendre offrent un contexte signifiant pour les jeunes apprenants, pouvant ainsi soutenir le transfert des apprentissages à d'autres contextes (par exemple, les élèves peuvent se souvenir de l'orthographe d'un mot qui se trouvait dans le parler-rythmé au moment de l'écrire). Par ailleurs, une approche « musique-littérature », qui sort un peu des sentiers battus, permet de diversifier le format des interventions orthopédagogiques offertes tout en respectant les cibles d'intervention initialement identifiées en lecture-écriture, offrant du même coup une opportunité pour les orthopédagogues et les élèves de mettre à profit leur créativité.

## 5. Conclusion

L'atelier présenté au colloque de L'ADOQ a permis d'expliquer pour quelles raisons l'intégration de la musique au cœur des interventions orthopédagogiques en lecture-écriture est pertinente, de faire vivre aux personnes participantes des activités concrètes pouvant être adaptées aux cibles d'intervention et aux besoins des élèves, pour finalement identifier quelques défis et avantages de cette pratique en lien avec l'intervention orthopédagogique. À la lumière de ces éléments, il est possible de réfléchir à cette question : pour qui l'intégration de la musique au cœur de l'intervention orthopédagogique en lecture-écriture peut-elle être avantageusement envisagée ? Un premier volet de cette question concerne les jeunes apprenants. Les échanges réalisés auprès des orthopédagogues ont indiqué qu'une approche « musique-littérature » semblait pertinente pour les élèves qui aiment la musique, pour ceux qui aiment bouger, pour ceux qui ont des difficultés particulières en lecture-écriture, pour ceux qui ont de la difficulté sur le plan rythmique (afin de leur permettre de développer cette habileté) ou pour ceux qui ont de la facilité sur le plan rythmique (afin de vivre des réussites). Un deuxième volet de cette question concerne les orthopédagogues. Une approche « musique-littérature » conviendrait aux personnes orthopédagogues qui ont de

l'aisance à reproduire des rythmes simples, à celles qui aiment la musique, à celles qui souhaitent diversifier leurs interventions en lecture-écriture et à celles qui ont une collaboration avec l'enseignant.e de musique de leur école (par exemple pour un coenseignement où les contenus rythmiques seraient pris en charge par la personne spécialiste en musique et les contenus spécifiques liés aux besoins en lecture-écriture seraient sous la responsabilité de l'orthopédagogue). Finalement, en fin d'atelier, les personnes participantes ont été invitées à partager leurs expériences en lien avec la musique en contexte orthopédagogique ou à poser leurs questions en contactant la professeure.

## Références

- **Bolduc, J. (2006).** *Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- **Bolduc, J., Montésinos-Gelet, I. et Boisvert, S. (2014).** Perceptions musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire. *Psychologie française*, 59(3), 247-255. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.004>
- **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.
- **Bryant, K. G. (2012).** *Effect of music-integrated instruction on first graders' reading fluency*. Liberty University.
- **Chobert, J., François, C., Velay, J. L. et Besson, M. (2014).** Twelve months of active musical training in 8-to 10-year-old children enhances the preattentive processing of syllabic duration and voice onset time. *Cerebral Cortex*, 24(4), 956-967. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs377>
- **Dittinger, E., Chobert, J., Ziegler, J. C. et Besson, M. (2017).** Fast brain plasticity during word learning in musically-trained children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 233. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00233>
- **Gaboury, V., Lavoie, N. et Lessard, A. (2020).** A combined music and writing program helps second graders learn to spell. *International Journal of Music Education*, 38(4), 513-524. <https://doi.org/10.1177/0255761420950982>
- **Gordon, R. L., Fehd, H. M. et McCandliss, B. D. (2015).** Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 1777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777>
- **Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J. et Besson, M. (2016).** Music and dyslexia: A new musical training method to improve reading and related disorders. *Frontiers in Psychology*, 7, 26. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00026>
- **Ho, Y.-C., Cheung, M.-C. et Chan, A.S. (2003).** Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>
- **Lessard, A. (2019).** *Enseigner la lecture-écriture dans une école à vocation artistique au primaire : enjeux et défis* [communication orale]. 6<sup>e</sup> Colloque international en éducation du CRIPFE, Montréal, QC, Canada.
- **Lessard, A. (2021).** Les approches intégratives « musique-littératie » au cœur de la formation initiale pour soutenir l'enseignement de la littératie au préscolaire et au primaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 162-178. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599383.v1>
- **Lessard, A. (2022, 3 novembre).** *Intégrer la musique à ses interventions en lecture-écriture au 1<sup>er</sup> cycle* [communication orale]. 33<sup>e</sup> colloque et symposium de l'ADOQ, en ligne. <https://colloque.ladoq.ca/fr/page-detail-article/2-5-integrer-la-musique-a-ses-interventions-en-lecture-ecriture-au-1er-cycle>
- **Lessard, A. et Boivin, A. (2023)** De la musique pour soutenir l'enseignement de la littératie au quotidien en première année. *Vivre le primaire*, 36 (numéro spécial), 47-49.
- **Lessard, A. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (2021, 7 mai).** Répondre aux besoins en littératie des élèves qui présentent un TDL par l'enseignement de routines musique-littératie au primaire : actions à poser et défis [communication orale]. Dans K. N. Tremblay, E. Jolicoeur et A. C. Moreau (resp.), *Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions* [colloque]. 88<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, QC, Canada.

- **Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. et Besson, M. (2009).** Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 712-723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>
- **Olson, E. K. B. (2003).** *Affirming parallel concepts among reading, mathematics, and music through Kodály music instruction* [thèse de doctorat]. University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/etd.005640>
- **Piro, J. M. et Ortiz, C. (2009).** The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37(3), 325-347. <https://doi.org/10.1177/0305735608097248>
- **Register, D., Darrow, A.-A., Standley, J. et Swedberg, O. (2007).** The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 23-37. <https://doi.org/10.1093/jmt/44.1.23>
- **Selway, C. (2003).** The effects of a music and movement-centered early intervention reading program on kindergarten phonemic awareness, kindergarten reading achievement, first grade reading achievement and first grade attitudes toward reading [thèse de doctorat]. Wilmington College. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-music-movement-centered-early/docview/305045910/se-2>
- **Tierney, A. T. et Kraus, N. (2013).** The ability to tap to a beat relates to cognitive, linguistic, and perceptual skills. *Brain and language*, 124(3), 225-231. <https://doi.org/10.1016%2Fj.bandl.2012.12.014>

# Travailler la prosodie en lecture par le biais de la ponctuation

**Meredith Lachance, M. A.**

Doctorante en éducation  
Université du Québec à Montréal  
lachance.meredith@courrier.uqam.ca

## Résumé

La place de la prosodie en lecture nous a toujours intéressés. À cet effet, dans le cadre de la maîtrise en didactique des langues, nous avons réalisé une recherche-développement ayant comme objectif la création d'une séquence didactique axée sur l'enseignement explicite de la ponctuation afin de favoriser les habiletés prosodiques chez les élèves du primaire en français, langue d'enseignement au Québec. Comme le peu de recherches portant sur l'influence de la ponctuation en situation de lecture chez les jeunes élèves du primaire en français limite significativement les connaissances et le matériel disponible à cet égard, notre étude *Travailler la prosodie en lecture par le biais de la ponctuation : conception d'une séquence didactique* a cherché à combler ce manque tout en contribuant aux connaissances académiques et scientifiques déjà établies. Vous retrouverez ici les diverses notions et appuis scientifiques qui ont permis l'élaboration de cette séquence. Il s'agit donc de connaissances propres au portrait général de la lecture (1), aux processus impliqués (2), à la fluidité (3) ainsi qu'à la prosodie en lecture (4). La ponctuation comme élément prosodique (5) est également abordée avant de conclure sur des pistes permettant de travailler la prosodie en classe (6).

## 1. La lecture – portrait général

Initialement, la lecture et l'écriture représentaient des connaissances qui étaient plutôt réservées aux érudits. Le code écrit n'était pas accessible à la majorité de la population, or il s'agit désormais d'un aspect intégral dans notre société du savoir. En effet, par le partage de l'information, la mise à jour des nouvelles et les réseaux sociaux en général, nous voyons l'étendue de la lecture et l'écriture qui sont maintenant bien ancrées dans notre réalité. Cependant, si l'enfant grandissant est généralement en mesure de s'approprier la langue orale, il n'en est pas le cas de la langue écrite. En effet, il s'agit d'un apprentissage qui se fait au prix de grands efforts. Nous savons désormais que les aptitudes en lecture des jeunes élèves sont corrélées à leur future réussite scolaire (Dubé et al., 2016 ; Hernandez, 2011 ; Nanhou et al., 2016) et que les difficultés en lecture éprouvées par un élève se répercutent habituellement jusqu'à l'âge adulte (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2019 ; Vaughn et al., 2003). Un élève considéré comme étant un pauvre lecteur en première année n'atteint presque jamais les seuils moyens de maîtrise en littératie attendus à la fin du primaire (Francis et al., 1996 ; Juel, 1988). Les trois premières années sont cruciales à ce niveau puisqu'un élève éprouvant des difficultés en lecture ne rattrape pas ce retard et est jusqu'à quatre fois plus à risque de décroche que ses compères (Hernandez, 2011).

En 2021, la fondation pour l'alphabétisation du Québec indiquait que 19 % des Québécois sont analphabètes et que 34,3 % connaissent des difficultés marquées en lecture (Fondation pour l'alphabétisation du Québec, 2021). Il s'agit ici de personnes qui ne sont pas en mesure de maîtriser la lecture et l'écriture à un niveau autonome et qui ne sont donc pas en mesure de s'approprier le sens d'un texte lu. Il s'agit des effets de la sous-scolarisation où il est dit que si rien n'est fait, c'est un enfant sur cinq qui risque de devenir analphabète. Dans les milieux très défavorisés, c'est un enfant sur deux qui risque de ne pas terminer son secondaire.

L'importance d'agir tôt est indubitable. Il s'agit de privilégier des approches préventives pour éviter que les difficultés ne se cristallisent chez les élèves. Le développement de bonnes habiletés en lecture est nécessaire pour atteindre les niveaux supérieurs de compétence dans ce domaine qui ne se définissent pas uniquement par la capacité du lecteur à décoder les mots qui se trouvent devant lui. En effet, puisque la finalité de la lecture est la compréhension de texte, plusieurs processus doivent être appris et maîtrisés de la part du lecteur.

## 2. Les processus impliqués en lecture

« Lire » veut dire bien plus qu'uniquement « décoder les mots devant soi ». Certes, il faut être en mesure d'identifier les mots pour saisir le sens de la phrase, sélectionner l'information pour pouvoir la synthétiser et la mettre en lien avec nos connaissances personnelles. Ce sont des actions qui sont effectuées en synchronie et de manière itérative, soit sous forme d'actualisation constante. Le chemin fait du mot écrit perçu par l'œil pour ensuite être relégué aux différents lobes du cerveau se chargeant de l'analyse du mouvement, de la perception des formes, mais également de la mise en mémoire de l'information, demandant aussi l'activation des fonctions cognitives supérieures requiert un effort soutenu de la part de l'apprenant. Le risque d'accrochage à un de ces niveaux est donc réel.

Afin de passer des mots écrits sur la feuille jusqu'à la compréhension du sens véhiculé, l'apprenant doit tout d'abord développer les processus qu'on dit spécifiques à la lecture, soit l'identification des mots écrits par le traitement logographique, alphabétique, puis orthographique et morphographique (Laplante, 2011). On dit qu'ils sont spécifiques à la lecture parce qu'ils n'interviennent pas, comme tel, à l'oral. Ils sont donc responsables de la conversion des graphèmes en phonèmes, mais aussi de l'apprentissage des particularités orthographiques du français qui, rappelons-le, est une langue plutôt opaque. C'est un apprentissage qu'on observe surtout en début de parcours scolaire chez les élèves. À ce moment, le lecteur est considéré comme étant novice. Puis, au fur et à mesure que se développent les processus spécifiques,

l'élève est invité à mettre à profit les processus dits non spécifiques à la lecture (Laplante, 2011). Ce sont des processus nécessaires à la compréhension de texte qui interviennent également à l'oral. Il s'agit donc d'une habileté qui devrait déjà avoir été travaillée préalablement par l'enfant dans la structuration de son discours et sa compréhension de celui-ci. Il est alors appelé à transposer ces connaissances au texte lu.

Le développement de ces processus représente un apprentissage non séquentiel, dans le sens que le va-et-vient entre ces processus est constant lors de l'apprentissage de la lecture. L'accès au sens du texte résulte donc de l'interdépendance de ces processus. Une fois ces derniers maîtrisés dans leur ensemble, le lecteur est alors considéré comme étant un lecteur expert.

La fluidité en lecture représente ici un aspect nécessaire dans cet apprentissage qu'est celui de la lecture. Elle est d'ailleurs un facteur de protection quant à ce dernier. Cependant, il serait faux de corréliser directement des habiletés prosodiques adéquates (ou la fluidité même) à une bonne compréhension en lecture et inversement. Les difficultés relevées en lecture ne sont pas nécessairement attribuables à une mauvaise fluidité. En effet, elles peuvent être dues au décodage, à l'automatisation de la lecture, au vocabulaire de l'apprenant, etc. (Cramer et Rosenfield, 2008). La fluidité est donc une composante qui vient se greffer à la compréhension en lecture sans en porter entièrement le poids.

## 3. La fluidité en lecture

Les caractéristiques de la fluidité sont maintenant établies et comprennent : la précision, la rapidité et l'expressivité (Kuhn et Stahl, 2003 ; National Reading Panel, 2000 ; Schrauben, 2010 ; Veenendaal et al., 2015). Sommairement, nous nous attendons à ce que la fluidité s'apparente aux caractéristiques du langage oral. Elle vient donc dresser un pont entre un élément déjà connu de la part de l'enfant, soit la parole, le langage oral, et un nouvel élément en apprentissage, soit le code écrit.

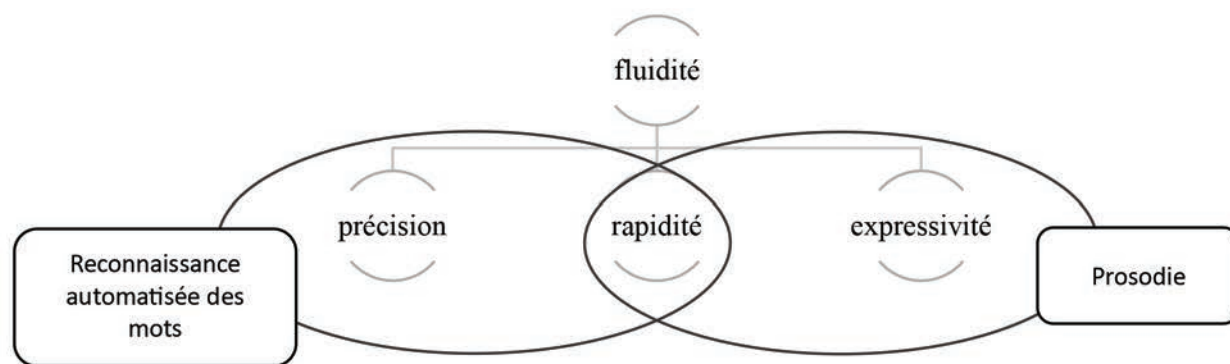


Initialement, afin de venir statuer de la fluidité en lecture des élèves, les recherches nous ont appris à observer le MCLM soit le nombre de mots correctement lus par minute. Cependant, cette approche renferme un problème majeur. En effet, le MCLM se base sur la précision ainsi que la rapidité qu'a l'élève de décoder les mots devant lui, mais il ignore complètement l'aspect de l'expressivité. Les élèves ayant internalisé cette idée que la fluidité soit synonyme de vitesse de lecture tendent alors à lire rapidement, comme s'il s'agissait d'une course, omettant la ponctuation et produisant ainsi une lecture inexpressive et, bien souvent, imprécise. Nous avons tous déjà croisé des élèves qui prenaient une grande inspiration au début du texte et qui déferlaient leur lecture comme s'il s'agissait d'une même et unique longue phrase.

La fluidité représente également une difficulté supplémentaire pour les pauvres lecteurs. En produisant une lecture laborieuse principalement centrée sur le décodage des syllabes, ils insèrent plusieurs pauses inadéquates, les empêchant du coup de saisir le sens de ce qui est lu.

En 2009, Rasinski et son équipe proposaient alors deux concepts clés à la fluidité, soit : la reconnaissance automatisée des mots et la prosodie. En gardant les caractéristiques préalablement établies de la fluidité qui sont la précision, la rapidité et l'expressivité, nous proposons la représentation suivante (voir la figure 1) afin de marier ces notions sous un seul et même ensemble.

Figure 1. La fluidité et la prosodie



Il est donc possible de voir que la rapidité représente un aspect considéré bidimensionnel puisqu'elle fait référence à la vitesse à laquelle les mots sont reconnus, s'apparentant donc à la reconnaissance automatisée des mots, mais également au débit/rythme de lecture adopté, représentant alors la prosodie. De plus en plus, l'importance de la fluidité en lecture quant au développement des habiletés nécessaires à la compréhension de texte se fait ressentir et apparaît dans les recherches menées sur le sujet. Un lecteur habile doit être en mesure de séparer adéquatement les groupes de mots porteurs de sens.

## 4. La prosodie

Il faut comprendre que la sensibilité prosodique survient extrêmement rapidement lors du développement du langage de l'enfant (Jusczyk, 1999). Le jeune enfant s'y réfère davantage en comparaison aux adultes (Schreiber, 1980) puisqu'il s'agit d'un des seuls moyens de communication lui étant accessibles. Sur le plan développemental, la prosodie à l'oral représente le contact initial qu'a le bambin avec la langue (Veenendaal et al., 2014). Le bébé lui-même utilisera des cris ainsi que des sons qui s'apparentent aux patrons prosodiques de sa langue maternelle afin de transmettre diverses émotions avant même d'être en mesure d'user de mots

de façon structurée (Alazard et al., 2009 ; Kuhn et Stahl, 2003 ; Schreiber, 1980). Saisir la portée du message de son parent est impossible pour le bébé, mais il est tout de même en mesure de saisir l'intonation utilisée ainsi que le rythme du message.

Nous savons désormais que les habiletés prosodiques développées par l'enfant, plus précisément leur capacité de reconnaître les patrons d'intonation des mots, seraient directement corrélées à leurs capacités futures en lecture. En effet, les résultats qui ont été obtenus démontrent que les faibles lecteurs tendent à enregistrer un certain retard face à leur sensibilité au rythme, surtout en comparaison aux autres élèves se retrouvant dans la même tranche d'âge (Wood et Terrell, 1998).

La prosodie est donc un élément constitutif de la fluidité en lecture. Cependant, il s'agit d'un domaine de recherche émergent, surtout dans le secteur francophone. Les caractéristiques exactes de cette capacité ne font donc pas encore l'unanimité au sein des chercheurs. Elle est, malgré tout, généralement caractérisée par sa ressemblance au langage oral adulte (intonation contour) (Miller et Schwanenflugel, 2008), le rythme/débit adopté ainsi que les pauses réalisées et l'intonation.

Il est ici question d'unités de sens qui ne connaissent pas nécessairement de lien direct avec la phonologie, mais qui viennent malgré tout influencer cette dernière en y ajoutant une dimension nouvelle. En effet, en modulant la hauteur des sons et en effectuant des pauses, la prosodie porte le sens du message. Prenons en exemple la phrase : « Tu veux déposer ce livre sur cette chaise ? » et apposons un accent d'insistance sur le premier mot, soit « tu », nous obtenons « Tu veux déposer ce livre sur cette chaise ? ». L'implication étant ici que l'interlocuteur semble avoir un problème avec le fait que la seconde personne (tu) soit celle qui dépose le livre sur la chaise. Si nous varions cet accent, par exemple sur le troisième mot en disant « Tu veux déposer ce livre sur cette chaise ? », nous semblons ici insinuer qu'une autre action que celle de déposer pourrait être plus appropriée. Essayons avec un dernier exemple : « Tu veux déposer ce livre sur cette chaise ? ». Ici, nous semblons dire que le livre devrait être déposé ailleurs par rapport à la chose, peut-être

en dessous. Cette variation de ton peut avoir lieu avec n'importe quel mot de cette phrase et entraîne inévitablement un changement de la portée sémantique du message véhiculé.

La prosodie représente un certain gage de compréhension de la part du lecteur tout en permettant une meilleure compréhension chez la personne qui écoute (Hudson et al., 2005). Cependant, transposer cette capacité considérée métalinguistique à la lecture n'est pas innée et ne se fait pas nécessairement de façon naturelle. En effet, elle demande au lecteur d'apposer des intonations propres à l'oral sans être supportée par des signes graphiques (Riegel et al., 2018 ; Schwanenflugel et al., 2004). Ce « sous-système » phonologique représente alors un obstacle supplémentaire, surtout pour les lecteurs en difficultés puisqu'ils y sont moins sensibles (Whalley et Hansen, 2006). C'est donc dire que l'absence de signes graphiques risque de poser problème pour certains élèves (Allington, 1983). À cet effet, la ponctuation représente alors « l'analogie visuelle de la prosodie » (Heggie et Wade-Woolley, 2018).

## 5. La ponctuation comme élément prosodique

Les signes de ponctuation font partie du système graphique, mais ils n'ont pas de lien direct avec les phonèmes en ce sens qu'ils n'engendrent, en soi, aucune sonorité. Ils relèvent donc d'un système purement idéographique et sont, malgré tout, des signes linguistiques à part entière (Jaffré, 1991). Il faut souligner que la ponctuation a souvent été délaissée quant aux recherches principalement en raison de sa complexité à être codifiée (Jaffré, 1991), mais qu'elle occupe toujours une place primordiale dans les diverses grammaires d'hier et d'aujourd'hui. On lui attribue désormais trois fonctions distinctes : syntaxique, sémantique et prosodique (Riegel et al., 2018). Initialement, la fonction prosodique se nommait parfois « fonction communicative » ou encore « fonction respiratoire » parce qu'elle s'apparente au langage oral (donc à la communication et à la respiration nécessaire à cette dernière). Cependant, à la suite des dernières refontes des grammaires

statuant désormais de sa fonction prosodique, elle fut rebaptisée. Il s'agit donc de l'apport de la ponctuation quant aux habiletés prosodiques du lecteur, venant le guider afin de lui offrir des indications visuelles pour s'apparenter au langage oral. La ponctuation est facilitatrice de la prosodie au sein des énoncés écrits (Heggie et Wade-Woolley, 2018) et influence la sémantique en faisant varier, entre autres, le mode de diverses intentions : « Elle mange. », Elle mange ! » ou encore « Elle mange ? » connaissent des variations de sens en raison de la ponctuation utilisée (Martin, 2011 ; Riegel et al., 2018). À l'oral, la variation de ces énoncés n'est perceptible que par les changements prosodiques adoptés entraînant subséquemment un changement sémantique du message (Whalley et Hansen, 2006). Un bon lecteur use spontanément la ponctuation de manière autonome pour délimiter les endroits où les pauses doivent être effectuées et où les accents et intonations sont nécessaires.

Cela étant dit, la ponctuation ne marque qu'une partie des variances de la prosodie qu'on retrouve à l'oral et ne transcrit donc que partiellement cette dernière. Un lecteur habile réaliserait en moyenne trois pauses pour un seul signe de ponctuation lors de sa lecture (Védénina, 1973). Ce lecteur considéré expert est également en mesure de coordonner toutes les informations perçues sans avoir à oraliser sa lecture afin d'en extraire le sens. Il fut mis en évidence, en observant le regard de ces lecteurs, qu'ils appliquaient tout de même un traitement prosodique à leur lecture en situation de lecture silencieuse puisque leurs yeux s'arrêtaient furtivement aux virgules et légèrement plus longtemps aux points de fin de phrases (Heggie et Wade-Woolley, 2018).

## 6. Travailler la prosodie en classe

Il importe tout d'abord de présenter explicitement la prosodie aux élèves. Une approche qui est soutenue par des instructions claires de la part de l'enseignante est plus efficace pour le développement de la fluidité en lecture (Kuhn et Stahl, 2003) qu'une approche « par la bande ». Il faut comprendre que les élèves ne deviennent pas entièrement autonomes dans un

apprentissage simplement sous l'effet du mimétisme ou de la maturation (Rupley et al., 2009). La lecture ne représente pas un apprentissage inné et son enseignement explicite est nécessaire. Il s'agit d'une compétence qui se développe au prix de plusieurs efforts. Avec la technique du « hautparleur dans notre cerveau », l'enseignante est amenée à expliciter chaque décision prise quant aux signes de ponctuation rencontrés dans un texte ainsi qu'en se fiant à ses propres expériences d'interlocutrice. Faire des liens avec l'oral est ici essentiel puisqu'il s'agit d'un domaine déjà connu de l'élève.

Il est particulièrement important de réaliser des activités de fluidité et de prosodie dans des contextes diversifiés et amusants, surtout en opposition à de simples exercices de rapidité (Rasinski, 2006) ou de lectures répétées. Par l'entremise d'un modelage avec une attention particulière portée aux variations prosodiques et en partageant diverses techniques de lecture qui revêtent des intonations appropriées (Rasinski, 2006), l'enseignante présente explicitement l'impact de la prosodie sur son message. Pour ce faire, l'utilisation de textes variés tel que la poésie, les paroles de chansons, voire les bandes dessinées invitent tous à l'adoption de prosodies variées. L'idée est de préserver l'engagement de l'élève face à la tâche.

### La lecture répétée

La lecture répétée de phrases ou d'un court texte permet de décharger partiellement l'élève quant à la reconnaissance des mots écrits. En ayant lu le même passage à quelques reprises, la charge cognitive de l'élève peut être transférée du décodage vers le respect de la ponctuation et l'application d'une prosodie adéquate. Cependant, cette activité peut rapidement devenir monotone. Afin de venir la diversifier, vous pouvez noter sur des papiers divers personnages (par exemple : sorcière, souris, ogre...) ou des émotions (par exemple : peur, colère, joie...) et inviter les élèves à piger un papier au hasard. Ils devront ensuite relire l'extrait choisi en respectant ce qui est indiqué sur le papier. En offrant ensuite une rétroaction, ce genre d'activité orale assistée permet à l'élève de peaufiner ses capacités de décodage ainsi que ses habiletés prosodiques (National Reading Panel, 2000 ; Rasinski, 2006).

## User de la ponctuation

Réalisez tout d'abord un travail explicite sur les divers signes de ponctuation. Faites remarquer aux élèves que leur voix monte et descend déjà naturellement dans leur discours oral. Travaillez donc l'intonation montante et descendante de la voix dans les divers types de phrases. Pour ce faire, vous pouvez noter des phrases exploitant divers signes de ponctuation (par exemple : « Marie est partie ? », « Léo mange encore ! » et « Il est dans la classe. »). Invitez ensuite les élèves à lire secrètement cette phrase et à la partager au reste de la classe qui devra deviner quel point se retrouve à la fin de l'énoncé.

Faites réfléchir les élèves sur l'usage de la ponctuation et de son impact sur le message d'une phrase. Par exemple, les deux phrases suivantes portent un message différent, quel est-il ? « Écoutes-tu Liam ? » versus « Écoutes-tu, Liam ? ». Discutez ensemble des deux sens possibles. Invitez ensuite les élèves à porter une attention particulière aux signes de ponctuation qu'ils rencontrent dans leur lecture. La littérature jeunesse est ici une magnifique porte d'entrée vers cet univers.

Vous pouvez également dresser une analogie entre les virgules et les différents points finaux ainsi que les feux de circulation. Indiquez aux élèves que la ponctuation au sein des phrases (comme les virgules, mais également les guillemets ou les deux points) entraîne un léger ralentissement, comme le feu jaune, mais que les points à la fin des phrases (tel que le point standard, le point d'exclamation ou le point d'interrogation) demandent un arrêt complet comme le feu rouge. Vous pouvez également inviter les élèves à surligner ces signes dans leur texte afin de leur offrir un rappel visuel (les virgules en jaune puis les points en rose pour faire office du rouge).

## Le théâtre de lecteurs

Il s'agit d'une avenue particulièrement intéressante pour les élèves qui aiment jouer la comédie. Cette activité concerne principalement la lecture, mais également la transmission d'un message à l'oral. Elle vient donc faire le pont entre les capacités de lecteurs des élèves et la langue orale qui se doit d'être

dynamique, respectant donc la prosodie. Il s'agit d'éléments essentiels pour obtenir une pièce de théâtre réussie. Cette approche ludique permet aux élèves de valoriser les apprentissages effectués.

## L'heure du conte

Créez un coin d'écoute de contes réalisés par les élèves. Les élèves sont appelés à réaliser une lecture dite experte d'un conte de leur choix. La disponibilité des textes dans le coin lecture ainsi que les enregistrements permettront également aux élèves en difficultés de poursuivre leur pratique avec des pairs de la classe.

## La lecture en public

Choisissez, avec vos élèves, un public cible pour lequel ils aimeraient faire une lecture à voix haute. Que ce soit pour les plus petits de la maternelle, pour une classe d'adaptation au sein de votre établissement, pour les grands de sixième voire même pour aller rendre visite à un centre de personnes âgées, entendre une histoire être lue avec fluidité et prosodie est toujours une activité agréable. Encouragez vos élèves à choisir des textes leur permettant de pratiquer les nouvelles notions apprises et, lorsqu'ils se sentiront assez solides, quittez la classe pour porter le chant de vos textes aux oreilles de votre public.

## La lecture à l'unisson

Il s'agit ici de lire à voix haute avec tous vos élèves. Choisissez un texte qui vous intéresse et lisez tous ensemble le texte. Cette approche permet de libérer une partie de la charge cognitive demandée aux élèves quant à l'identification des mots.

## La lecture à soi

Vous avez probablement quelques élèves plus timides qui ne seront pas tentés par le fait de lire à voix haute devant d'autres élèves et encore moins devant un public. C'est tout à fait normal ! Que ce soit par l'entremise d'un Toobaloo ou d'un cornet acoustique maison, l'enfant est invité à oraliser sa lecture et à s'écouter pour juger de ses habiletés prosodiques.

## Conclusion

L'enseignement de la prosodie en classe commence peu à peu à se tailler sa place et à juste titre. L'avancement des connaissances a, entre autres, permis de réaliser l'importance de cette dernière quant au développement de la fluidité des élèves. Miser sur la prosodie en lecture, c'est plus que miser sur une simple composante. C'est assurer un lien entre l'oral et l'écrit.

## Références

- **Alazard, C., Astésano, C., Billières, M. et Espesser, R. (2009).** Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Étrangère. Dans H.-Y. Yoo et E. Délais-Roussarie (dir.), *Discourse & prosody interfaces/Discours & Prosodie Actes/Proceedings, Paris, 9-11 Septembre, 2009* (p. 49-61). Récupéré de <https://www.yumpu.com/en/document/view/52843080/role-de-la-prosodie-dans-la-structuration-du-discours>
- **Allington, R. L. (1983).** Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561. [www.jstor.org/stable/20198272](http://www.jstor.org/stable/20198272)
- **Cramer, K. et Rosenfield, S. (2008).** Effect of degree of challenge on reading performance. *Reading & Writing Quarterly*, 24(1), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560701501586>
- **Dubé, F., Bessette, L. et Ouellet, C. (2016).** Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 27-44. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0027>
- **Fondation pour l'alphabétisation du Québec. (2021).** Fausses croyances. Dans *Analphabetisme au Québec*. Récupéré le 1 juin 2023 de <https://www.fondationalphabetisation.org/analphabetisme-les-causes/fausses-croyances/>
- **Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B.A. et Fletcher, J. M. (1996).** Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3-17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.3>
- **Heggie, L. et Wade-Woolley, L. (2018).** Prosodic awareness and punctuation ability in adult readers. *Reading Psychology*, 39(2), 188-215. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1413021>
- **Hernandez, D. J. (2011).** Double jeopardy : How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation. *The Annie E. Casey Foundation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518818.pdf>
- **Hudson, R. F., Lane, H. B. et Pullen, P. C. (2005).** Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- **Jaffré, J.-P. (1991).** La ponctuation du français : études linguistiques contemporaines. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 70, 61-83. <https://doi.org/10.3406/prati.1991.1637>
- **Juel, C. (1988).** Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- **Jusczyk, P. W. (1999).** How infants begin to extract words from speech. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(9), 323-328. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(99\)01363-7](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(99)01363-7)
- **Kuhn, M. R. et Stahl, S. A. (2003).** Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- **Lachance, M. (2021).** *Travailler la prosodie en lecture par le biais de la ponctuation : conception d'une séquence didactique* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15381/>
- **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*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- **Martin, P. (2011).** *Ponctuation et structure prosodique*. *Langue française*, 4(172), 99-114. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01137761/document>
- **Miller, J. et Schwanenflugel, P. J. (2008).** A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2>



- **Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019).** *Plan d'action sur la lecture à l'école.* <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/lecture-a-lecole/>
- **Nanhou, V., Desrosiers, H., Tétreault, K. et Guay, F. (2016).** La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans. Dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) - De la naissance à 17 ans* (vol. 8, fascicule 3). Institut de la statistique du Québec
- **National Reading Panel (2000).** *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- **Rasinski, T. (2006).** Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. <https://doi.org/10.1598/rt.59.7.10>
- **Rasinski, T., Rikli, A. et Johnston, S. (2009).** Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- **Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2018).** La ponctuation. Dans M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul (dir.), *Grammaire méthodique du français* (7<sup>e</sup> éd., p. 140-172). Presses universitaires de France.
- **Rupley, W. H., Blair, T. R. et Nichols, W. D. (2009).** Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 25(2-3), 125-138. <https://doi.org/10.1080/10573560802683523>
- **Schrauben, J. E. (2010).** Prosody's contribution to fluency: An examination of the Theory of Automatic Information Processing. *Reading Psychology*, 31(1), 82-92. <https://doi.org/10.1080/02702710902753996>
- **Schreiber, P. A. (1980).** On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 177-186. <https://doi.org/10.1080/10862968009547369>
- **Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. et Stahl, S. A. (2004).** Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- **Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Pedrotty Bryant, D., Dickson, S. et Blozis, S. A. (2003).** Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 24(5), 301-315. <https://doi.org/10.1177/07419325030240050501>
- **Védénina, L. G. (1973).** La transmission par la ponctuation des rapports du code oral avec le code écrit. *Langue française*, 19, 33-40. [www.jstor.org/stable/41557635](http://www.jstor.org/stable/41557635)
- **Veenendaal, N. J., Groen, M. A. et Verhoeven, L. (2014).** The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 521-536. <https://doi.org/10.1111/bjep.12036>
- **Veenendaal, N. J., Groen, M. A. et Verhoeven, L. (2015).** What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 213-225. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12024>
- **Whalley, K. et Hansen, J. (2006).** The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x>
- **Wood, C. et Terrell, C. (1998).** Poor readers' ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 397-413. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00760.x>

# Actes du 33<sup>e</sup> Symposium de l'Association

Revue professionnelle de



L'Association des  
Orthopédagogues  
du Québec

# L'évaluation orthopédagogique du traitement syntaxique : mission possible !

**Audrey Leblanc, M. Éd., orthopédagogue**

Doctorante en éducation, Chargée de cours,  
Université du Québec à Montréal  
leblanc.audrey@uqam.ca

**Line Laplante, Ph. D., orthopédagogue**

Professeure titulaire au département de didactique des langues, Titulaire de la chaire de recherche sur les apprentissages fondamentaux en littérature,  
Université du Québec à Montréal  
laplante.line@uqam.ca

**Marie-France Côté, Ph. D., orthopédagogue**

Professeure au département de didactique des langues,  
Université du Québec à Montréal  
cote.marie-france@uqam.ca

## Résumé

Cet article traite d'une partie de la conférence présentée dans le cadre du 33<sup>e</sup> symposium de L'ADOQ ayant eu lieu le 2 novembre 2022 dont le titre était «*Évaluation et intervention orthopédagogique sur le plan du traitement syntaxique chez différents profils d'apprenants en difficulté : une revue de littérature*». En effet, il aborde plus particulièrement la deuxième partie de cette conférence portant sur l'évaluation orthopédagogique du traitement syntaxique. Ainsi, après avoir défini le traitement syntaxique et brossé un portrait des performances des élèves québécois, il sera question de l'évaluation en lecture et en écriture du traitement syntaxique au regard de la démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Laplante, 1997, 2000, 2004, 2011, 2021a, 2021b). Des tâches d'évaluation en fonction des niveaux d'évaluation seront décrites et les avantages ainsi que les limites liés à chacun des niveaux d'évaluation seront exposés.

## Le traitement syntaxique : définition et portrait de la situation au Québec

Le traitement syntaxique, un processus non spécifique en lecture et en écriture (compréhension langagière), est un traitement linguistique qui permet aux apprenants de comprendre et d'appliquer les règles qui régissent l'organisation des mots dans une phrase. Ainsi, le traitement syntaxique est distinct des autres processus non spécifiques en lecture et en écriture en ce sens où il n'est pas associé au traitement sémantique des textes lus ou produits. En effet, solliciter le traitement syntaxique consiste, par exemple, à porter un jugement sur la structure d'une phrase et sur sa façon d'être ponctuée sans égard au sens véhiculé. Par contre, bien que le traitement syntaxique ne soit pas associé au traitement sémantique, il est faux de penser qu'il a une moins grande importance que les autres processus non spécifiques. En lecture, un traitement syntaxique fonctionnel permet aux lecteurs d'identifier plus efficacement les mots écrits (ex. : un couvent – ils couvent), d'augmenter la fluidité par le biais de la lecture par groupe de mots et, ultimement, d'améliorer la compréhension en lecture (Écalte et al., 2013 ; Poulsen et Gravgaard, 2016). En écriture, un traitement syntaxique fonctionnel conduit les scripteurs à mobiliser des connaissances en syntaxe et en ponctuation afin d'exprimer efficacement leur pensée par écrit, ce qui contribuera à la production de textes plus longs et de meilleure qualité (Saddler, 2013).

Depuis quelques années, le traitement syntaxique est un sujet de préoccupation en éducation. En effet, en 2012, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec publiait un rapport dans lequel il indiquait qu'aux examens ministériels en écriture de fins de cycle au primaire et au secondaire, le critère relatif à l'évaluation de la syntaxe et à la ponctuation figurait parmi ceux les moins bien réussis des élèves. En 2018, Boivin et Pinsonneault présentaient les résultats d'une

vaste étude dans laquelle elles ont analysé 1000 textes d'élèves québécois de la 4<sup>e</sup> et de la 6<sup>e</sup> année du primaire ainsi que de la 2<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire pour dresser un portrait des erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale (Boivin et Pinsonneault, 2018). Parmi les erreurs les plus fréquentes qu'elles ont relevées à tous les niveaux scolaires, on retrouve les erreurs de ponctuation et de construction de phrase simple (Boivin et Pinsonneault, 2018). Ces résultats mettent en évidence que plusieurs apprenants ont des difficultés persistantes sur le plan du traitement syntaxique, difficultés qui nuisent à la production de textes cohérents et qu'il est donc nécessaire d'intervenir tôt à ce niveau. D'ailleurs, dans les écoles, il est de plus en plus fréquent que les orthopédagogues soient appelés à intervenir sur le traitement syntaxique. Cependant, avant d'envisager d'intervenir sur le plan du traitement syntaxique, considérant que ce ne sont pas tous les apprenants qui éprouvent des difficultés similaires, il est primordial d'être en mesure de l'évaluer efficacement afin d'identifier les principales difficultés des apprenants.

## Évaluation orthopédagogique du traitement syntaxique : Comment? Quels outils?

Au moment de procéder à une évaluation orthopédagogique, il est commun que les orthopédagogues recourent à la démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Laplante, 1997, 2000, 2004, 2011, 2021a, 2021b) pour les guider dans les prises de décision en ce qui concerne l'évaluation dans le but d'obtenir un portrait clair des besoins prioritaires des apprenants et d'orienter adéquatement l'intervention orthopédagogique. Cette démarche d'évaluation à plusieurs niveaux, dans laquelle les allers-retours parmi les niveaux d'évaluation sont possibles, permet de confirmer ou infirmer des hypothèses initiales émises sur le fonctionnement des processus cognitifs d'un apprenant (Laplante, 2011). Le premier niveau de cette démarche d'évaluation, le niveau 0, consiste à recueillir des informations initiales précises sur les processus cognitifs de l'apprenant, ce qui conduit ensuite à la formulation

d'hypothèses initiales sur le fonctionnement des processus cognitifs. Ainsi, en fonction des hypothèses émises, des évaluations de niveau I, II ou III peuvent être menées pour confirmer ou infirmer ces hypothèses (Laplante, 2011). Les évaluations de niveau I sont des tâches authentiques de lecture et d'écriture permettant la mobilisation de tous les processus cognitifs et métacognitifs. Les évaluations de niveau II, quant à elles, permettant d'isoler, dans des tâches décontextualisées en modalité écrite, un processus cognitif qui semble lacunaire. Enfin, les évaluations de niveau III, qui permettent aussi d'isoler un processus cognitif jugé lacunaire, n'impliquent aucune lecture ou écriture puisque ce sont des tâches décontextualisées réalisées en modalité orale uniquement (Laplante, 2011).

Lorsqu'il est envisagé d'évaluer le traitement syntaxique en lecture et en écriture, il est indispensable de procéder à une collecte d'informations initiales pertinentes (niveau 0) afin d'obtenir le plus d'informations précises sur le fonctionnement du traitement syntaxique. Pour ce faire, il est souvent nécessaire de consulter plusieurs sources d'informations et de questionner les intervenants scolaires pour savoir si, à titre d'exemple :

- L'apprenant produit-il à l'oral des phrases qui sont compréhensibles? (Laplante, 2021b)
- Lui arrive-t-il de mettre les mots dans un ordre inadéquat dans les phrases produites oralement? (Laplante, 2021b)
- Le niveau de complexité des phrases produites oralement semble-t-il adéquat pour son âge chronologique? (Laplante, 2021b)
- Les phrases qu'il rédige sont-elles complètes? Manque-t-il des mots? La ponctuation est-elle adéquate?

Au terme de la collecte d'informations initiales, si les difficultés observées et rapportées en lien avec le traitement syntaxique sont récurrentes, fréquentes, il est fort à parier qu'une hypothèse initiale en lien avec un traitement syntaxique lacunaire chez l'apprenant sera émise et que c'est précisément ce processus cognitif qu'il convient d'évaluer. Le premier défi de l'orthopédagogue sera alors de cibler le niveau le plus approprié de la démarche d'évaluation, soit le

niveau lui permettant d'obtenir le meilleur portrait qui soit du fonctionnement du traitement syntaxique. Or, le niveau I peut rapidement être écarté comme étant le niveau d'évaluation le plus approprié pour fournir ces informations. En effet, lorsque nous choisissons d'évaluer au niveau I, nous soumettons l'apprenant à une tâche authentique, contextualisée de lecture ou d'écriture dans le but de vérifier l'interaction de tous les processus cognitifs, spécifiques et non spécifiques, et des processus métacognitifs. Ainsi, dans une telle situation, il est souvent ardu de confirmer que les difficultés observées sur le plan du traitement syntaxique sont réellement attribuables à un déficit de celui-ci et non pas à des lacunes pouvant être attribuées à d'autres processus cognitifs (ex. : processus spécifiques d'identification ou de production de mots écrits) et qui ont pu interférer dans le fonctionnement du traitement syntaxique. Par conséquent, en cohérence avec l'hypothèse initiale et pour limiter le plus possible l'incidence d'autres processus cognitifs, il est essentiel de choisir un niveau d'évaluation permettant d'isoler le traitement syntaxique et c'est exactement ce que les tâches d'évaluation de niveau II ou de niveau III permettront.

## Traitement syntaxique : niveau II

Les tâches d'évaluation de niveau II, soit des tâches décontextualisées administrées en modalité écrite, permettent d'évaluer autant des connaissances syntaxiques (à la manière d'un test de grammaire) que la façon dont l'apprenant mobilise, réfléchit à l'aide de ses connaissances syntaxiques (conscience syntaxique). Par conséquent, un nouveau défi s'impose à l'orthopédagogue relativement au choix de ses évaluations : par quoi commencer ? Quoi évaluer ? Le traitement syntaxique regroupe effectivement un large éventail de connaissances en syntaxe et en ponctuation, c'est pourquoi le choix des objets d'évaluation doit reposer sur les informations initiales recueillies, l'âge et le niveau scolaire de l'apprenant. Bien que le choix repose sur le portrait de l'apprenant, il faut savoir que la phrase de base et les concepts associés (fonctions syntaxiques, groupes syntaxiques et classes de mots), les divers types

et formes de phrases ainsi que la ponctuation (majuscule et point, rôle de la virgule) sont souvent des connaissances évaluées par le biais de tâches de niveau II tant en lecture qu'en écriture.

En lecture, les apprenants allophones ainsi que ceux ayant un trouble développemental du langage (TDL) sont à haut risque de présenter un traitement syntaxique lacunaire (Delage et Frauenfelder, 2012; Montgomery et Evans, 2009; Ross-Lévesque et al., 2019). D'une part, les apprenants allophones peuvent éprouver des difficultés à traiter et à comprendre les divers types et formes de phrases en français et l'ampleur des difficultés dépend en grande partie des différences existantes entre les langues et du niveau de scolarisation reçu par les apprenants allophones dans leur première langue (Amiot, 2007; Armand, 2005). D'autre part, les apprenants ayant un TDL comprennent généralement les phrases simples dans lesquelles l'ordre canonique est respecté (S-P-CP), mais dès que les phrases augmentent en longueur et en complexité, ils éprouvent de la difficulté à les traiter et à les comprendre (Montgomery et al., 2016; Ross-Lévesque et al., 2019). Toutefois, outre ces apprenants, il est rare que le traitement syntaxique en lecture soit lacunaire. En effet, quoique les habiletés syntaxiques évoluent avec l'âge, tôt, en lecture, les apprenants sont généralement capables de traiter et de comprendre des phrases de différents types et formes (Bishop et al., 2000; Delage et Frauenfelder, 2020; Montgomery et Evans, 2009; Poulsen et Gravgard, 2016). Bien que certaines structures de phrases plus longues et complexes soient parfois encore difficiles à traiter même à l'âge adulte (p. ex., phrases subordonnées), rapidement, des stratégies sont développées et mises en place (p. ex., relecture par groupes de mots) pour éviter des bris de compréhension majeurs. Ainsi, les tâches de niveau II en lecture visant le traitement syntaxique sont rares. La Batterie analytique du langage écrit (BALE; Jacquier-Roux et al., 2010) offre toutefois une épreuve standardisée, l'épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (ECOSSE), qui permet d'évaluer un large éventail de connaissances, dont des connaissances associées au traitement syntaxique telles que les phrases de différentes structures (phrases simples, phrases passives, etc.).



Comme le démontrent les résultats de l'étude de Boivin et Pinsonneault (2018), de nombreux apprenants, ayant ou non un diagnostic, sont à risque d'éprouver des difficultés importantes sur le plan du traitement syntaxique en écriture. Il est donc fréquent que les évaluations de niveau II ciblent le traitement syntaxique en écriture. Plusieurs formes de tâches peuvent être utilisées à commencer par les tâches exigeant aux apprenants de produire une phrase isolée à partir d'une image (*picture prompt*), d'une image et d'un mot (*picture-word prompt*) ou d'un sous-titre évocateur (*title prompt*). Ce type de tâche est privilégié dans de nombreuses études, tant en situation d'évaluation que d'intervention (Datchuk, 2016; Datchuk et Kubina, 2012; Williams et al. 2013), car il est facile à concevoir et efficace. En effet, il est possible de choisir, dans son élaboration, des images ou des thèmes en fonction des intérêts de l'apprenant à évaluer, ce qui facilitera l'émergence des idées chez ce dernier. De plus, ce type de tâche permet d'évaluer la mise en œuvre d'un grand nombre de connaissances en syntaxe et en ponctuation. Il peut aisément être suivi d'un entretien métalinguistique avec l'apprenant afin de vérifier, entre autres, la maîtrise du métalangage et les stratégies employées (p. ex., manipulations syntaxiques). Les tâches de jugement de grammaticalité, comme celle proposée par Lefrançois et ses collaborateurs (2018), s'avèrent aussi un outil d'évaluation de niveau II intéressant. Les tâches de jugement de grammaticalité proposent une série de phrases, grammaticales et agrammaticales, aux apprenants et, pour chacune d'entre elles, ils doivent indiquer si c'est une phrase ou non et justifier leur réponse. Ainsi, ces tâches permettent d'évaluer la conception des différents types et formes de phrases chez les apprenants et, par les justifications demandées, il est possible d'avoir accès à leurs réflexions métalinguistiques et d'avoir un aperçu de la maîtrise du métalangage. De plus, ces tâches peuvent être bonifiées en demandant aux apprenants de corriger les phrases qu'ils ont jugé agrammaticales, ce qui permet d'observer les différents moyens et stratégies auxquels ils sont en mesure de recourir pour réviser des phrases. Enfin, il est également possible d'utiliser des tâches de combinaison de phrases, tâches consistant à manipuler les composantes de phrases courtes et simples dans le but de produire des

phrases plus complètes (Saddler, 2013), pour évaluer la mobilisation d'une diversité de connaissances en syntaxe et en ponctuation par les apprenants. Ces tâches, pour lesquelles les réponses attendues sont multiples et qui peuvent être accompagnées par un entretien avec l'apprenant, permettent d'avoir un aperçu sur la façon dont ce dernier utilise des stratégies ainsi que des connaissances liées à la ponctuation, aux marqueurs de dis/continuité et les divers types et formes de phrases pour produire ou réviser des phrases.

Les évaluations de niveau II, parce qu'elles permettent d'isoler le traitement syntaxique en modalité écrite, donnent l'occasion à l'orthopédagogue d'observer la mise en œuvre des connaissances syntaxiques sans trop d'interférence de la part des autres processus cognitifs et d'avoir accès aux stratégies et aux réflexions métalinguistiques propres au traitement syntaxique. Par contre, malgré les avantages que les tâches de niveau II présentent, il faut être conscient que les processus spécifiques d'identification ou de production de mots écrits sont sollicités par ces tâches. Il faut donc vérifier qu'ils sont automatisés chez l'apprenant qu'on s'apprête à évaluer afin de s'assurer de la disponibilité des ressources cognitives pour le traitement syntaxique. Il importe, lors de la collecte d'informations initiales (niveau 0), de recueillir des informations sur le fonctionnement des processus spécifiques et dans l'éventualité où des lacunes importantes seraient rapportées chez l'apprenant à évaluer, il serait préférable de privilégier des tâches de niveau III pour obtenir un meilleur portrait du fonctionnement du traitement syntaxique.

## Traitement syntaxique : niveau III

Tout comme les tâches de niveau II, les tâches d'évaluation de niveau III, soit des tâches décontextualisées administrées en modalité orale, permettent d'évaluer autant des connaissances syntaxiques que la façon dont l'apprenant mobilise, réfléchit à l'aide de ses connaissances syntaxiques (conscience syntaxique). Le choix des objets d'évaluation en niveau III devrait reposer sur les mêmes critères que ceux évoqués plus tôt. Ainsi, puisque seule la modalité d'évaluation change, les tâches d'évaluation suggérées

au niveau II peuvent être utilisées en niveau III. Par exemple, il est possible de proposer une image à l'apprenant et, à partir de l'image, lui demander de produire oralement une phrase et même de lui imposer certaines contraintes (p. ex., « ta phrase doit absolument contenir un complément de phrase »), ce qui permet en même temps d'évaluer sa maîtrise du métalangage. En ce qui concerne les tâches de jugement de grammaticalité, il est plutôt simple de les adapter en lisant les phrases à l'apprenant et en lui demandant s'il estime ou non que ce sont des phrases et en exigeant qu'il justifie ses réponses. Les informations recueillies au sujet de la conception des différents types et formes de phrases et l'accès à ses réflexions métalinguistiques seront tout aussi riches qu'en niveau II. Bien que cette pratique soit fréquente, c'est-à-dire utiliser les mêmes tâches d'évaluation en niveau II et en niveau III, il faut être conscient que l'administration en modalité orale d'une épreuve standardisée prévue pour être administrée en modalité écrite, place les orthopédagogues dans l'impossibilité d'utiliser les normes qui accompagnent cette épreuve. Par ailleurs, il existe des épreuves standardisées prévues pour être utilisées en niveau III pour évaluer le traitement syntaxique. D'abord, dans la BALE, on retrouve l'épreuve ECOSSE qui s'apparente en tout point à celle pouvant être utilisée au niveau II à la différence qu'on mise uniquement sur la compréhension orale, aucune trace de l'écrit n'étant visible. Ainsi, cette épreuve permet d'évaluer un large éventail de connaissances, dont des connaissances syntaxiques telles que les phrases de différentes structures (phrases simples, phrases passives, etc.). Le CELF-V (Wiig, Semel, et Secord, 2009) comporte aussi quelques sous-épreuves, telles que les épreuves de compréhension de phrases, de formulation de phrases et de construction de phrases, qui permettent d'obtenir des informations pertinentes sur le fonctionnement du traitement syntaxique, et ce, tant en compréhension qu'en production.

Les tâches d'évaluation de niveau III offrent sans contredit un grand avantage quand vient le temps d'évaluer le traitement syntaxique : elles permettent de l'isoler tout en éliminant les impacts que pourraient avoir des processus spécifiques d'identification ou de

production de mots lacunaires en plus de donner accès, à l'orthopédagogue, aux stratégies et aux réflexions métalinguistiques de l'apprenant. Toutefois, les tâches d'évaluation de niveau III présentent certaines limites qu'il importe de connaître. D'abord, les tâches étant prévues pour être administrées en modalité orale sollicitent grandement la mémoire de travail des apprenants qui doivent maintenir en mémoire un plus ou moins grand nombre d'informations. Or, cela peut représenter un obstacle de taille pour les apprenants ayant des capacités mnésiques limitées. Ensuite, l'impossibilité de prendre appui sur l'écrit et d'effectuer des tâches uniquement en modalité orale peut également nuire aux informations recueillies sur le fonctionnement du traitement syntaxique chez les apprenants qui ont des difficultés ou même un trouble du langage oral tels que les apprenants ayant un TDL. Ces derniers ont des difficultés persistantes et importantes dans le développement, l'apprentissage et la maîtrise du langage oral (Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec, 2018). Donc, administrer des évaluations en passant uniquement par un canal déficitaire (oral) pour ces apprenants n'est pas la meilleure option pour obtenir un portrait précis du fonctionnement du traitement syntaxique, le soutien de l'écrit s'avérant bien souvent facilitant pour eux. Enfin, il est important de retenir que ce ne sont pas toutes les connaissances associées au traitement syntaxique qui peuvent être évaluées en modalité orale. Si la ponctuation ou les homophones grammaticaux (classes de mots) font partie des objets d'évaluation, il est impossible d'en vérifier leur maîtrise lors des tâches d'évaluation de niveau III.

## Conclusion

Le traitement syntaxique constitue une fondation, un immense bassin de connaissances et de procédures sur lequel le lecteur/scripteur s'appuiera pour comprendre ou produire des textes cohérents. Sa contribution dans le développement de la compétence à lire et à écrire est importante. Or, plusieurs apprenants présentent des lacunes sur le plan du traitement syntaxique, c'est pourquoi les orthopédagogues sont de plus en plus appelés à évaluer et à intervenir dans ce domaine. L'évaluation du traitement syntaxique offre certes

quelques défis aux orthopédagogues, en particulier en ce qui concerne le choix du niveau d'évaluation le plus approprié de la démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Laplante, 1997, 2000, 2004, 2011, 2021a, 2021b) et des contenus à évaluer. D'emblée, les évaluations de niveau I ne s'avèrent pas un choix optimal pour évaluer le traitement syntaxique, ne permettant pas d'isoler son fonctionnement. Les évaluations de niveau II et de niveau III ont l'avantage de pouvoir l'isoler en lecture et en écriture, mais, à chacun de ces niveaux, elles présentent également certaines limites dont les orthopédagogues doivent être conscients. C'est l'apprenant à évaluer, son profil, qui guidera la prise de décision des orthopédagogues autant quant au niveau le plus approprié pour évaluer le fonctionnement du traitement syntaxique que les contenus à évaluer.

## Références

- **Amiot, M. (2007).** Quelques pistes pour enseigner aux allophones. *Correspondance*, 12(3), 1-7. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/des-pratiques-differentes/quelques-pistes-pour-enseigner-aux-allophones/>
- **Armand, F. (2005).** Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469. <https://doi.org/10.7202/012764ar>
- **Bishop, D. V. M., Bright, P., James, C., Bishop, S. J. et van der Lely, H. K. J. (2000).** Grammatical SLI: A distinct subtype of developmental language impairment? *Applied Psycholinguistics*, 21, 159-181. <https://doi.org/10.1017/S0142716400002010>
- **Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018).** Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- **Datchuk, S M. (2016).** A direct instruction and precision teaching intervention to improve the sentence construction of middle school students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 51(2), 62-71. <https://doi.org/10.1177/0022466916665588>
- **Datchuk, S.M. et Kubina, R.M. (2012).** A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(3), 180-192. <https://doi.org/10.1177/0741932512448254>
- **Delage, H. et Frauenfelder, U.H. (2012).** Développement de la mémoire de travail et traitement des phrases complexes : Quelle relation ?. *SHS Web of Conferences*, 1, 1555-1573.. [doi:10.1051/shsconf/20120100141](https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100141)
- **Écalle, J., Bouchafa, H., Potocki, A. et Magnan, A. (2013).** Comprehension of written sentences as a core component of children's reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 36(2), 117-131. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01491.x>
- **Jacquier-Roux, M., Lequette, C., Pouget, G., Valdois, S. et Zorman, M. (2010).** *Batterie analytique du langage écrit (BALE)*, Groupe Cogni-Sciences.
- **Laplante, L. (2011).** L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M. J. Berger et A. Desrochers (dirs.), *L'évaluation de la littératie* (p. 145-174). Presses de l'Université d'Ottawa.
- **Laplante, L. (2021).** *DDL8541 cours 5 : Démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture* [notes de cours inédites]. Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal.
- **Laplante, L. (2021).** *DDL8541 cours 11 : La production d'un texte écrit : les processus liés à l'écriture* [notes de cours inédites]. Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal.
- **Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018).** *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse : fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière Éducation.
- **Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, (2012).** *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010.* [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EvaluationPAAF\\_2eRapportFinal\\_ResultatsEpreuves\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf)
- **Montgomery, J. W. et Evans, J. L. (2009).** Complex sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 269-288. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0116\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0116))
- **Montgomery, J. W., Gillam, R. B. et Evans, J. L. (2016).** Syntactic versus memory accounts of the sentence

comprehension deficits of specific language impairment: Looking back, looking ahead. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 1491-1504.

- **Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec. (2018).** *Le trouble développemental du langage*. [https://www.ooaq.qc.ca/media/0zslktmu/ooaq\\_depliant\\_tdl\\_parents\\_pour-web\\_-oct2018.pdf](https://www.ooaq.qc.ca/media/0zslktmu/ooaq_depliant_tdl_parents_pour-web_-oct2018.pdf)
- **Poulsen, M. et Gravgaard, A.K.D. (2016).** Who did what to whom? The relationship between syntactic aspects of sentence comprehension and text comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 20(4), 325-338. [https://doi.org/10.1044%2F2016\\_JSLHR-L-15-0325](https://doi.org/10.1044%2F2016_JSLHR-L-15-0325)
- **Ross-Lévesque, É., Desmarais, C., Arsenault, C. et Demers-Jacques, G. (2019).** La compréhension syntaxique des enfants de maternelle ayant un trouble développemental du langage : phrases simples et complexes. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 43(1), 1-20. [https://cjslpa.ca/files/2019\\_CJSLPA\\_Vol\\_43/No\\_1/CJSLPA\\_Vol\\_43\\_No\\_1\\_2019\\_MS\\_1109.pdf](https://cjslpa.ca/files/2019_CJSLPA_Vol_43/No_1/CJSLPA_Vol_43_No_1_2019_MS_1109.pdf)
- **Saddler, B. (2013).** Best practices in sentences construction skills. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et J. Fitzgerald (dirs.), *Best practices in writing instruction* (p. 238-256). Guilford.
- **Wiig, E. H., Semel, E. et Secord, A. W. (2018).** *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales, version pour francophones du Canada (CELF-V)* (5<sup>e</sup> éd.). Pearson éducation.
- **Williams, J G., Larkin, F. R. et Blaggan, S. (2013).** Writtten language skills in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48 (2), 160-171. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12010>

# Améliorer la réflexion métalinguistique d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire ayant des difficultés en morphosyntaxe par la mise en place d'ateliers de négociation

**Josianne Parent, Ph. D., orthopédagogue**

Chargée de cours et professionnelle de recherche  
Université du Québec à Rimouski - Campus Lévis  
josianne\_parent@uqar.ca

## Résumé

Dans ce texte, nous présentons les résultats d'une recherche-développement, réalisée dans le cadre d'une étude doctorale, visant le développement d'un dispositif orthodidactique pour l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle ayant des difficultés en morphosyntaxe. L'un des outils développés dans le cadre de cette recherche, une grille visant à évaluer le développement de la réflexion métalinguistique des élèves, est présenté. Nous détaillons les assises théoriques sous-jacentes aux choix de catégories retenus dans cette grille. Nous présentons également deux constats importants qui découlent de cette thèse, le premier lié à l'étayage de l'orthopédagogue et le deuxième lié à l'identification des conceptions des élèves afin d'intervenir de façon ciblée auprès de ceux-ci.

### Mots-clés :

réflexion métalinguistique, difficultés en morphosyntaxe, ateliers de négociation, orthopédagogie

## Introduction

Dans les écoles du Québec, les élèves qui éprouvent des difficultés en morphosyntaxe peuvent recevoir l'aide d'une ou un orthopédagogue. Par un processus d'évaluation continue, combinée à des interventions ciblées selon les besoins des élèves, l'orthopédagogue les soutient afin de favoriser leurs apprentissages dans des domaines variés, notamment en morphosyntaxe. Nous pouvons observer, chez les élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe, une difficulté à réfléchir sur la langue, ce que l'on appelle la réflexion métalinguistique (Ouellet et al., 2010). Dans le cadre de notre recherche (Parent, 2023), nous avons souhaité développer un dispositif, utilisé dans un contexte d'orthopédagogie de sous-groupe, visant à améliorer la réflexion métalinguistique d'élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. Ce dispositif, qui s'inspire des ateliers de négociation graphique (ANG) de Haas (1999), amène les élèves à justifier le choix de leurs accords grammaticaux auprès de leurs pairs. Nous décrivons, de façon succincte, la problématique et le cadre conceptuel de la recherche. Nous nous attardons ensuite à décrire la méthodologie et les résultats. Nous présentons une grille, développée dans le cadre de la recherche, permettant l'évaluation de la réflexion métalinguistique d'élèves selon les verbalisations produites lors d'entretiens métalinguistiques ou d'ateliers de négociation. Nous terminons par une brève discussion, lors de laquelle nous présentons deux constats généraux liés à l'intervention-évaluation en contexte orthopédagogique.



# 1. Le développement de la réflexion métalinguistique en contexte orthopédagogique

L'écriture est une activité cognitive très complexe, le scripteur devant mobiliser un ensemble de processus cognitifs et de savoirs de façon simultanée (Hayes et Flower, 1980). La gestion des accords grammaticaux fait partie de ces nombreux processus impliqués dans l'acte d'écrire. Les scripteurs doivent alors apposer des marques de genre, de nombre et de personne aux mots variables, que l'on appelle aussi des « morphogrammes grammaticaux », en effectuant une fine analyse syntaxique des phrases écrites. Puisque les morphogrammes grammaticaux se doivent d'être sélectionnés de façon consciente et réfléchie en tenant compte de la syntaxe des phrases, le processus d'accord se rapporte alors à un phénomène que l'on appelle la « morphosyntaxe ».

À l'école primaire, les élèves font l'apprentissage de plusieurs règles morphosyntaxiques, notamment les règles d'accord dans le groupe du nom (GN) et les règles d'accord régis par le sujet (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2009). Or, pour certains élèves, cet apprentissage peut représenter un défi de taille. Des études ont effectivement permis de relever que les élèves, à la fin du primaire, commettent un nombre élevé d'erreurs morphosyntaxiques dans leurs productions écrites (Daigle et al., 2015 ; Ouellet et al., 2010). Dans leur étude, Ouellet et al. (2010) ont étudié l'état des connaissances d'élèves à la fin du primaire et au début du secondaire ainsi que leurs capacités à verbaliser et à objectiver leurs connaissances sur la langue. Les résultats démontrent que les élèves ayant des difficultés ont plus de difficulté à verbaliser les procédures utilisées pour réaliser les accords grammaticaux. Pour appliquer correctement les marques d'accord, il importe que les élèves développent une réflexion sur la langue ce que l'on appelle la « réflexion métalinguistique » (Boivin, 2014 ; Cogis, 2020 ; Fisher et Nadeau, 2014b ; Gauvin et Thibeault, 2016 ; Thibeault et Lefrançois, 2018).

Ainsi, en contexte orthopédagogique, il peut s'avérer pertinent de mettre en place des activités visant le développement de la réflexion métalinguistique. L'orthopédagogue, en étant à l'écoute des verbalisations des élèves, peut évaluer leurs forces et leurs difficultés afin de mieux orienter ses interventions. Or, à ce jour, aucune étude n'a été menée afin de développer ou d'expérimenter des dispositifs visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. En revanche, en contexte de classe, des études ont porté sur l'expérimentation de dictées innovantes, telles que la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour (Arseneau et Nadeau, 2018 ; Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau et Fisher, 2014). Les résultats de ces recherches démontrent que la pratique de ces dictées permet aux élèves d'améliorer leurs habiletés morphosyntaxiques et leur réflexion métalinguistique.

Bien que les dictées métacognitives aient déjà été expérimentées en contexte de classe, il importe de tenir compte de certains paramètres essentiels liés au contexte d'intervention orthopédagogique en sous-groupe. Les élèves en difficulté ont, souvent, une conception négative de l'erreur (Brissaud, Cogis, Jaffré, Pellat et Fayol, 2011). Par conséquent, le fait de discuter en prenant appui sur les erreurs qu'ils ont commises peut ainsi s'avérer difficile. En outre, ils sont souvent plus sensibles au contrat didactique (Giroux, 2013). Les élèves qui sont sensibles au contrat didactique vont avoir tendance à attendre une validation de la part de l'intervenant ou à tenter de « deviner » la bonne réponse en s'appuyant sur des indices verbaux ou non verbaux. Selon Garcia-Debanco (1998), ces élèves qui sont sensibles au contrat didactique peuvent avoir de la difficulté à négocier des savoirs grammaticaux. Ainsi, nous nous sommes penchés, dans le cadre de notre recherche, à concevoir un dispositif visant le développement de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire ayant des difficultés en morphosyntaxe en contexte d'orthopédagogie de sous-groupe. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés d'un dispositif déjà existant, les ateliers de négociation graphique (ANG) de Haas (1999) et nous l'avons adapté pour un contexte d'intervention orthopédagogique.

## 2. Les caractéristiques des dictées métacognitives

Il existe plusieurs types de dictées métacognitives. Elles visent toutes, cependant, des objectifs communs. Elles amènent les élèves à :

1. Coconstruire leurs apprentissages en discutant avec leurs pairs ;
2. Porter leur attention sur le processus plutôt que sur le résultat ;
3. Justifier un choix orthographique ;
4. Résoudre un problème orthographique.

Le dispositif des ANG, qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de notre étude, comporte cinq étapes (voir la figure 1) : 1) la dictée, 2) la réflexion,

3) le débat, 4) l'affichage de la graphie correcte, 5) la synthèse. D'abord, l'intervenant dicte une phrase qui contient des situations problèmes à un sous-groupe d'élèves. Cela signifie que les savoirs grammaticaux en jeu risquent de poser une certaine difficulté aux élèves, laquelle pourra être surmontée et mener à de nouveaux apprentissages. Pendant le temps de réflexion, les élèves observent les productions de leurs pairs et doivent souligner les mots qui sont écrits différemment. Par la suite, les élèves mentionnent, chacun leur tour, leurs arguments afin de convaincre les autres de la graphie qui devrait être choisie. Ensuite, les élèves, avec l'aide de l'intervenant, choisissent la graphie à retenir (consensus). Finalement, lorsque tous les mots dont la graphie posait problème ont fait l'objet d'une négociation, l'intervenant fait une synthèse avec les élèves.

Figure 1. Les cinq étapes d'un atelier de négociation graphique (Haas, 1999, dans Parent, 2023)



## 3. L'évolution des procédures cognitives en lien avec les accords grammaticaux

La réflexion métalinguistique consiste à mettre en œuvre une réflexion sur la langue et son utilisation (Gombert, 1990). Celle-ci ne peut être observée de façon directe, puisqu'elle se déroule dans la tête de l'élève. Elle peut toutefois être observée, indirectement, lorsqu'il verbalise les procédures cognitives utilisées (Camps et Milian, 2000).

Dans le cas des accords grammaticaux, quatre procédures, documentées par Cogis (2005) et Geoffre (2013), peuvent être utilisées par le scripteur : des procédures phonologiques ; des procédures logographiques ; des procédures morphosémantiques ; des procédures morphosyntaxiques (voir la figure 2). Lorsque l'élève utilise une procédure phonologique, il justifie le choix d'un accord en évoquant un argument de nature

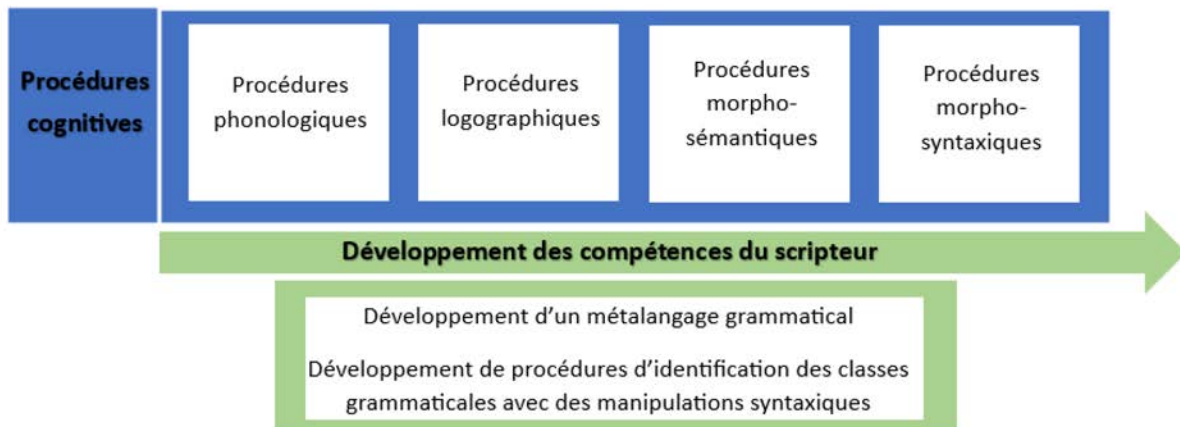
phonologique, par exemple : « Je n'entends pas de s, donc je ne l'écris pas ». La procédure logographique, quant à elle, fait référence à la forme visuelle du mot. Ainsi, l'élève pourrait dire que le mot « amis » prend un s, car il a toujours vu ce mot écrit de cette façon. La procédure morphosémantique se caractérise par le recours au sens du mot. Par exemple, il pourrait dire qu'il faut mettre un s au mot « gentille » dans la phrase « Emy, l'amie de Sophia, est très gentille », car il y a « beaucoup de personnes gentilles ». Si cette procédure peut être efficace dans certains cas, elle peut aussi mener à des erreurs. Ultimement, l'élève doit parvenir à combiner les procédures morphosémantiques à des procédures morphosyntaxiques. Lorsqu'un élève utilise des procédures morphosyntaxiques, il évoque des arguments qui dépassent l'isolat du mot pour se centrer, plus largement, sur les liens syntaxiques qui unissent les mots dans la phrase. Par exemple, il pourrait dire que le mot « négocie » prend la marque d'accord « nt » dans la phrase « les élèves négocient », car il s'agit d'un

verbe qui s'accorde avec le groupe du nom occupant la fonction de « sujet », « les enfants », à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. Une manipulation syntaxique peut avoir été utilisée pour identifier la classe grammaticale du verbe, comme l'encadrement par « ne/n'...pas ».

Selon Geoffre (2013), les procédures cognitives liées aux accords grammaticaux évoluent, celles-ci se développant en parallèle avec une évolution du

métalangage grammatical de l'élève et une capacité à prendre en considération la syntaxe de la phrase. Cogis (2005) stipule, pour sa part, que plusieurs procédures peuvent être mobilisées par le scripteur au cours d'une même production. Ainsi, bien que ces procédures évoluent au fil du temps, elles ne doivent pas nécessairement être vues de façon linéaire, l'élève pouvant en mobiliser plusieurs au cours d'une même production écrite.

Figure 2. Les procédures cognitives liées aux accords grammaticaux (adapté de Cogis [2005] et Geoffre [2013])



Concrètement, pour la pratique orthopédagogique, il peut s'avérer pertinent de repérer quelles sont les procédures utilisées par les élèves en difficulté lorsqu'ils réalisent les accords grammaticaux. Pour ce faire, il importe de les amener à justifier les choix de morphogrammes pendant ou après une activité d'écriture.

Cela peut être fait lors d'un entretien métalinguistique ou lors d'une dictée métacognitive, comme l'ANG.

#### 4. Méthodologie

Le type de recherche retenu pour notre étude est une recherche-développement. Nous souhaitons développer un dispositif de négociation morphosyntaxique qui allait permettre à l'orthopédagogue d'évaluer et d'intervenir afin de favoriser le développement de la réflexion métalinguistique chez des élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. Pour élaborer ce dispositif, nous

avons suivi les étapes d'opérationnalisation d'une recherche-développement : l'analyse des besoins, le cahier des charges, la conception du dispositif, les mises à l'essai et l'implantation (Loiselle et Harvey, 2007 ; Van der Maren, 2014). Toutes les phases ont été suivies, sauf l'implantation qui pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure. Pour la conception du dispositif, nous nous sommes inspirés de la démarche de transposition didactique de Fejzo (Fejzo, 2017 ; Fejzo et Laplante, 2021).

L'analyse des besoins effectuée auprès de 115 orthopédagogues, réalisée en amont de la recherche, a permis de relever plusieurs besoins. Parmi ceux-ci, nous retrouvons le besoin de matériel pour l'intervention (90 % des orthopédagogues interrogés), des outils d'évaluation (78 % des orthopédagogues interrogés) et des démarches pédagogiques (73 % des orthopédagogues interrogés). La première version du dispositif

a été mise à l'essai dans un contexte d'intervention orthopédagogique de sous-groupe. Trois élèves ont participé à cette mise à l'essai de trois rencontres d'une heure chacune (une rencontre par semaine). Une nouvelle version du dispositif a été développée. Cette nouvelle version a été mise à l'essai auprès de trois élèves. Quatre rencontres de 95 minutes, à raison d'une rencontre par semaine, ont eu lieu.

Dans cet article, nous présentons, plus précisément, la grille de classification des justifications métalinguistiques que nous avons élaborée dans le cadre de notre recherche. Nous souhaitons développer un outil que l'orthopédagogue allait pouvoir utiliser afin d'évaluer le développement de la réflexion métalinguistique des élèves. Par la classification des justifications métalinguistiques, l'orthopédagogue peut identifier leurs forces et leurs difficultés en vue de planifier des interventions plus ciblées. Nous présentons cette grille dans la section des résultats.

## 5. Résultats

L'un des résultats qui découlent de cette recherche-développement est l'élaboration d'une grille permettant d'évaluer le développement de la réflexion métalinguistique des élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. Nous nous sommes inspirés, pour élaborer cette grille, de celles élaborées dans le cadre d'autres recherches (Gauvin et Thibeault, 2016; Geoffre, 2013), mais également des procédures cognitives documentées par Cogis (2005). Cette grille a été bonifiée au regard des observations réalisées lors de la première mise à l'essai du dispositif. Elle comprend trois catégories (voir la figure 3).

**La première catégorie** de la grille fait référence aux justifications grammaticales non pertinentes. Dans

cette catégorie, nous retrouvons les procédures de type phonologique ou de type logographique. Aussi, si un élève ne sait pas pourquoi il a utilisé une marque d'accord en particulier, la justification est placée dans cette catégorie. **La deuxième catégorie** correspond aux justifications qui sont grammaticales, mais qui ne sont pas syntaxiques ou qui manquent de précision. Nous pouvons retrouver, dans cette catégorie, les justifications qui ont trait à la sémantique, qui sont liées à des conceptions erronées ou qui manquent de justesse. Finalement, la dernière catégorie fait référence aux justifications qui sont syntaxiquement adéquates. L'élève peut utiliser des procédures syntaxiques, soit lorsqu'il justifie le choix d'un accord en démontrant

Figure 3. Catégories de la grille de classification des justifications métalinguistiques (Parent, 2023 ; adapté de Gauvin et Thibeault [2016], Geoffre [2013] et Cogis [2005])

Justification grammaticale non-pertinente	Justification grammaticale pertinente, mais non-syntaxique	Justification grammaticale pertinente et syntaxique
Aucune justification évoquée	Justification qui démontre une conception erronée	Justification liée à une procédure syntaxique
Justification liée à une procédure phonologique	Justification liée à la sémantique	Utilisation d'une manipulation syntaxique
Justification liée à une procédure logographique	Justification pertinente, mais incomplète	

Au tableau 1, nous présentons un exemple de comptabilisation des justifications métalinguistiques pour trois élèves. En réalisant cette comptabilisation, l'orthopédagogue peut observer l'évolution de la réflexion métalinguistique de ses élèves. Elle peut ainsi avoir un portrait d'ensemble du nombre de justifications émises par les élèves dans chaque catégorie de justifications métalinguistiques.



**Tableau 1.** Total des justifications des élèves en fonction des types de justifications métalinguistiques pour la mise à l'essai 2

Élèves	Justification grammaticale non pertinente		Justification grammaticale pertinente, mais ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique						Justification qui fait référence à la chaîne syntagmatique			
			Recours à la sémantique		Explication incomplète		Conception erronée		Procédure morphosyntaxique		Manipulation syntaxique	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Élève E	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	4
Élève C	3	1	0	0	2	3	0	1	0	0	1	4
Élève A	4	3	0	0	0	2	1	4	0	0	0	1

**Légende :**  
 E1 : Entretien métalinguistique de la première rencontre  
 E2 : Entretien métalinguistique de la dernière rencontre

Tiré de Parent (2023)

Lorsqu'elle a débuté les rencontres de la deuxième mise à l'essai, l'orthopédagogue remarquait que les élèves avaient très peu, ou même pas du tout, recours aux manipulations syntaxiques afin d'identifier les classes grammaticales des mots. Elle mentionne :

Pour l'identification du verbe, les élèves ont tendance à recourir à la sémantique (ex. : je sais que « cours » est un verbe, parce que je le sais). Lorsque je leur dis qu'ils peuvent l'encadrer par « ne... pas », ils semblent être au courant. Pour la manipulation du remplacement, toutefois, celle-ci est très peu utilisée par les élèves. Même si je leur montre comment faire, ceux-ci ne l'utilisent pas spontanément. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, deuxième rencontre, mise à l'essai 2 (Parent, 2023)

Nous pouvons observer, au tableau 1, que les élèves recouraient un peu plus aux manipulations syntaxiques lors du deuxième entretien métalinguistique. L'élève E, par exemple, n'avait utilisé aucune manipulation syntaxique lors du premier entretien. Or, lors du deuxième, il en a utilisé à quatre reprises. L'élève C, quant à lui, avait utilisé une seule manipulation à la première rencontre, alors qu'il en a utilisé quatre au deuxième. L'élève A n'avait utilisé aucune manipulation syntaxique à la première rencontre, mais une à la deuxième.

## 6. Discussion

Nous présentons ici deux constats qui émergent de notre recherche. À notre avis, il importe que ceux-ci soient pris en considération non seulement par les orthopédoques sur le terrain en contexte d'évaluation-intervention auprès d'élèves ayant des difficultés, mais également par des chercheurs dans leurs recherches futures visant le développement de dispositifs orthodidactiques.

Le premier constat que nous voulons mettre en exergue se rapporte à l'importance de l'étayage de l'orthopédagogue. Selon Sautot et Geoffre (2017), les élèves qui négocient l'orthographe deviennent maîtres de leurs apprentissages, puisqu'ils les coconstruisent en recherchant une solution à un problème morphosyntaxique. Bien que nous soyons en accord avec ces propos, nous souhaitons, au regard des résultats de notre recherche, apporter quelques nuances. À l'instar de Giroux (2013), nous remarquons que les élèves en difficulté sont sensibles au contrat didactique. Lors des premiers ateliers de négociation, les élèves demeuraient dans une attitude plus passive et ils semblaient attendre l'intervention de l'orthopédagogue. Ainsi, ils n'osaient pas verbaliser les stratégies utilisées et ils ne négociaient pas les accords grammaticaux. En outre, nous avons remarqué que les connaissances morphosyntaxiques des élèves n'étaient pas assez solides ou nombreuses afin qu'ils parviennent à les mobiliser en contexte de négociation. Enfin, les élèves semblaient avoir de la difficulté à formuler un discours argumentaire qui soit convaincant. Ils n'avaient jamais appris à



négocier en contexte de grammaire; il fallait donc les accompagner pas à pas dans cet apprentissage. Dans ce contexte, il s'avérait essentiel que l'orthopédagogue mette en place des actions précises afin que les élèves puissent négocier les accords grammaticaux. Elle devait, à certains moments, enseigner de façon systématique des contenus grammaticaux, mais également des stratégies afin qu'ils développent des habiletés à construire un discours argumentaire. Elle devait être à l'écoute des élèves, cibler leurs conceptions et les procédures utilisées, mais également intervenir aux moments opportuns afin de les questionner, de clarifier leurs propos ou de les reformuler afin de faire évoluer leur réflexion métalinguistique. En contexte orthopédagogique, nous pensons qu'il doit y avoir un juste équilibre entre une approche plus inductive, où les élèves coconstruisent leurs apprentissages, et une approche explicite, où l'orthopédagogue enseigne systématiquement des contenus grammaticaux.

Le deuxième constat que nous souhaitons évoquer, dans cet article, concerne l'importance de cibler adéquatement les conceptions des élèves et les procédures utilisées afin de réaliser des interventions ciblées. Afin de proposer aux élèves de véritables situations problèmes dans les phrases qui leur sont dictées, il importe de bien identifier les conceptions qu'ils entretiennent au regard des accords grammaticaux. Cela demande une certaine préparation en amont des ateliers de négociation. Des entretiens métalinguistiques, où les élèves sont amenés à verbaliser les procédures utilisées pour réaliser les accords grammaticaux, sont très pertinents. Par exemple, dans notre recherche, nous avons identifié, lors d'un entretien métalinguistique, que la conception d'un élève était que le déterminant transmettait son accord aux mots qui le suivaient. Plus précisément, lorsque l'orthopédagogue lui a demandé comment il procédait pour réaliser les accords grammaticaux dans une phrase, l'élève a mentionné : « Pour mettre des s, il faut qu'il y aille au début, tsé comme, les ou des [et mettre] des s pour les deux mots après ». Par la suite, en contexte de négociation, une phrase a été dictée à l'élève afin qu'il puisse remettre en question cette conception et la faire évoluer.

## Conclusion

Les ateliers de négociation s'avèrent intéressants afin de développer la réflexion métalinguistique d'élèves en contexte d'évaluation-intervention orthopédagogique. Il importe, toutefois, de mettre en place des actions afin de réellement favoriser l'amélioration de cette réflexion. Les élèves, qui ont souvent une conception négative de l'erreur ou qui sont sensibles au contrat didactique, peuvent éprouver des difficultés à argumenter et à négocier lors des ateliers de négociation. Dans ce contexte, l'étayage de l'orthopédagogue est essentiel. Il convient également de bien évaluer les difficultés des élèves afin de connaître leurs conceptions erronées ou les procédures utilisées afin de les faire évoluer. Nous pensons que notre recherche constitue un premier pas pour l'évaluation-intervention orthopédagogique de la morphosyntaxe, plus particulièrement en contexte de remédiation de la réflexion métalinguistique. D'autres recherches seront nécessaires afin d'aller plus loin dans le développement de connaissances scientifiques dans ce domaine.

## Références

- **Arseneau, R. et Nadeau, M. (2018).** Expérimentation des dictées métacognitives : quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire ? *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 126-153.
- **Boivin, M.-C. (2014).** Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(49), 131-145. doi : <https://doi.org/10.4000/reperes.717>
- **Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. et Fayol, M. (2011).** *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- **Camps, A. et Milian, M. (2000).** *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- **Cogis, D. (2005).** *Enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Paris : Delagrave.

- **Cogis, D. (2020).** Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherche en éducation*, 40, 44-59. doi : 10.4000/ree.445
- **Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015).** *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement.* Repéré à [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_daigled\\_rapport\\_ortographe-lexicale.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_daigled_rapport_ortographe-lexicale.pdf)
- **Fejzo, A. (2017).** *Développer la conscience morphologique, oui, mais selon quelles modalités ?*
- **Fejzo, A. et Laplante, L. (2021).** La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. *Didactique*, 2(2), 115-138.
- **Fisher, C. et Nadeau, M. (2014a).** Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La lettre de l'AIRDF*, 56(1), 7-13.
- **Fisher, C. et Nadeau, M. (2014b).** Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(49), 169-191.
- **Garcia-Debanc, C. (1998).** Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 87-108.
- **Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016).** Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram-Revue de didactique de la grammaire*(2), 1-18.
- **Geoffre, T. (2013).** *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire : étude psycholinguistique et propositions didactiques.* (Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble).
- **Giroux, J. (2013).** Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : problématique et repères didactiques. *Éducation et didactique*, 7(7-1), 59-86.
- **Gombert, J.-É. (1990).** *Le développement métalinguistique.* Paris : Presses universitaires de France.
- **Haas, G. (1999).** Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 20(1), 127-142. doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2315>
- **Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980).** Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing.* Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- **Loiselle, J. et Harvey, S. (2007).** La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- **Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2009).** *Progression des apprentissages : Français, langue d'enseignement.* Québec : ministère de l'éducation.
- **Nadeau, M. et Fisher, C. (2014).** Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. *Projet de recherche FRQSC.*, 9(03), 2016.
- **Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Prévost, N., Turcotte, C., Cogis, D. et Pinsonneault, R. (2010).** Étude des profils orthographiques et métagraphiques d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Québec.
- **Parent, J. (2023).** *Développement d'un dispositif de négociation morphosyntaxique visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire en contexte d'orthopédagogie.* (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Rimouski.
- **Sautot, J.-P. et Geoffre, T. (2017).** De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(56), 73-90.
- **Thibeault, J. et Lefrançois, P. (2018).** Exploration de l'évolution des commentaires métagraphiques relatifs à l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'élémentaire scolarisés dans le Sud-Ouest ontarien. *Canadian Modern Language Review*, 74(4), 575-602.
- **Van der Maren, J.-M. (2014).** *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social.* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.

Le CQJDC vous soutient auprès des jeunes qui vivent des difficultés sociales, affectives et comportementales en vous offrant des **activités de formation** ainsi que des **ressources informatives**.

Consultez dès maintenant notre site Internet et suivez-nous sur les réseaux sociaux

[www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org)



## Anxiété

Difficultés sensorielles

Fonctions exécutives

Attachement et bienveillance

Gestion des comportements difficiles

Gestion des émotions

Opposition

Apprentissage socioémotionnel

Intervention positive

Trauma

Gestion des écrans

Sommeil

TDAH

# Merci à nos partenaires !

