







Université du Québec  
à Rimouski

**LES ORTHOPÉDAGOGUES AU PRÉSCOLAIRE ET AU  
PRIMAIRE : UTILISATION DE STRATÉGIES  
PÉDAGOGIQUES ET ENJEUX ASSOCIÉS À LA  
PÉDAGOGIE PAR LE JEU**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© MYLÈNE PELLETIER

**Août 2018**



**Composition du jury :**

**Mélanie Tremblay, présidente du jury, UQAR, campus de Lévis**

**Martin Gendron, directeur de recherche, UQAR, campus de Lévis**

**Sarah Landry, examinatrice externe, Université de Montréal**

Dépôt initial le 30 mars 2018

Dépôt final le 27 août 2018



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.





## DÉDICACE

Je dédie tout spécialement ce mémoire à mon grand-papa Gérard, à mon papa chéri et à mes enfants. Grand-papa Gérard, je tiens à vous rendre hommage pour ce lègue familial du travail bien fait et de la persévérance. C'est un réel cadeau de la vie et je vous en remercie ! Papa, tu es parti trop tôt pour saisir le bonheur de lire le fruit de ce travail, mais tu m'as légué les qualités nécessaires pour rêver de ce projet et le réaliser. Tu m'as appris ce petit quelque chose qui permet de cultiver le dépassement de soi, le courage d'avancer et la force d'être soi-même. À vous, mes beaux enfants, je veux que vous puissiez hériter de ces précieuses qualités à votre tour et cultiver ce bonheur unique de réaliser ses rêves !



## REMERCIEMENTS

Tout comme le proverbe chinois le soulève : « Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village ». Pour réaliser un projet de cette envergure, il faut l'implication de plusieurs personnes importantes à qui je tiens à rendre hommage par ces remerciements.

Tout d'abord, un chaleureux merci à mon directeur de maîtrise, Martin Gendron, qui a été au rendez-vous pour exiger le meilleur de moi-même. Je le remercie pour son regard critique, pour ses recommandations sensées et pour son accompagnement professionnel tout au long de ce projet. Je lui témoigne toute ma reconnaissance pour avoir été mon guide tout au long de ce parcours dans le monde de la recherche !

Merci aussi à Eric Frenette, professeur en mesure et évaluation à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval, et à Julien D'Amours-Raymond, professionnel de recherche, pour leur support ainsi que pour leurs judicieux conseils concernant l'analyse des données.

Je tiens à remercier Mme Mélanie Tremblay, professeure au Département des sciences de l'éducation à l'UQAR – Campus de Lévis, et Mme Sarah Landry, professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, pour m'avoir prodigué de précieux commentaires lors de l'évaluation en dépôt initial en vue de procéder au dépôt final de mon mémoire conformément aux attentes du programme.

Un merci tout spécial aux mentors professionnels, aux collègues et aux enfants qui ont croisé ma route pour m'inspirer ce beau projet. Vous avez été de belles sources d'inspiration ! Une reconnaissance particulière à ces trois enseignantes en orthopédagogie qui ont accepté avec professionnalisme de valider mon questionnaire de recherche ainsi qu'à tous les enseignants en orthopédagogie en Chaudière-Appalaches ayant participé à cette étude.

Un merci tout particulier à mes trois complices, Isabelle, Gabriel et Catherine, qui ont gentiment accepté de jeter un regard critique sur mon projet pour me partager leurs appréciations et faire quelques relectures.

Je remercie également ma famille que j'adore et mes précieux amis de leur grande compréhension pour ma présence trop discrète pendant les derniers mois et pour leurs encouragements et leur support afin que je puisse réaliser ce rêve. De près ou de loin, chacun à votre façon, vous avez fait partie de « mon village » ! Un merci rempli d'amour et de reconnaissance pour mes beaux-parents qui m'ont offert du temps de qualité en passant de précieux moments avec ma belle Camille.

Je remercie également avec amour ma mère et ma sœur pour leur soutien tout au long de ce projet.

Merci à toi, ma petite fleur Camille et, à toi, mon petit trésor Victor, pour votre spontanéité d'enfants qui m'a permis à plusieurs moments de me ressourcer dans le jeu avec vous.

Enfin, je témoigne toute ma reconnaissance à mon conjoint pour son appui sans limites et sa compréhension pour m'accompagner dans ce projet ambitieux ! Sa présence et ses encouragements, toujours aux bons moments, m'ont permis de continuer. Son regard empreint de fierté et d'amour m'a donné la force d'aller jusqu'au bout.

## RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est d'étudier différentes stratégies pédagogiques utilisées par les orthopédagogues au préscolaire et au primaire et plus spécifiquement la pédagogie par le jeu lors de leurs interventions en français, en mathématiques, en stratégies cognitives et en habiletés sociales. Les objectifs spécifiques sont: 1) étudier le niveau de connaissances des orthopédagogues par rapport à l'utilisation de la pédagogie par le jeu en fonction des quatre objectifs de travail en orthopédagogie (français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales); 2) étudier le niveau d'aisance des orthopédagogues à utiliser la pédagogie par le jeu en fonction des quatre objectifs de travail en orthopédagogie; 3) étudier le niveau d'intérêt (importance) accordé par les orthopédagogues à la pédagogie par le jeu en fonction des quatre objectifs de travail en orthopédagogie; 4) étudier la fréquence d'utilisation hebdomadaire des différentes stratégies pédagogiques (incluant la pédagogie par le jeu) par les orthopédagogues en contexte de classe régulière ou en classe-ressource et de dénombrement flottant; 5) étudier la fréquence d'utilisation hebdomadaire des différentes stratégies pédagogiques (incluant la pédagogie par le jeu) par les orthopédagogues en fonction des quatre objectifs de travail en orthopédagogie; 6) étudier la fréquence d'utilisation hebdomadaire des différents types de jeux par les orthopédagogues en fonction des quatre objectifs de travail en orthopédagogie. Pour ce faire, un questionnaire composé de 27 questions a été entièrement élaboré, validé et soumis aux enseignants en orthopédagogie du préscolaire et du primaire en région Chaudière-Appalaches travaillant auprès d'élèves en difficulté recevant des services d'adaptation scolaire et sociale (n=64). Les principaux résultats démontrent une fréquence d'utilisation appréciable de la pédagogie par le jeu par les orthopédagogues. De plus, le « jeu de cartes » ainsi que le « jeu de table / jeu de société » sont les types de jeux les plus exploités par les orthopédagogues. Le niveau de connaissance des orthopédagogues de la pédagogie par le jeu ressort comme étant jugé *moyen* pour l'ensemble des objectifs de travail en orthopédagogie (français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales). Une distinction est par contre présente pour le niveau de connaissance en lien avec les habiletés sociales puisqu'il est jugé entre *faible* et *moyen* dans ce contexte. Aussi, une tendance à des écarts de perception est visible par rapport au niveau d'aisance que s'attribuent les orthopédagogues selon l'objectif de travail pour lequel ils emploient la pédagogie par le jeu. Finalement, les orthopédagogues accordent un niveau d'intérêt jugé globalement *assez important* tant en français, en mathématiques et en stratégies cognitives pour l'utilisation de la pédagogie par le jeu. Ce niveau passe cependant à un niveau jugé entre *peu important* et *assez important* pour les habiletés sociales. À la lumière de ces résultats, certaines pistes de réflexion et de recommandations sont adressées aux acteurs les plus influents impliqués et gravitant autour de la formation ou du travail de l'orthopédagogue.

Mots clés : orthopédagogue, pédagogie par le jeu, niveau de connaissances, niveau d'aisance, niveau d'intérêt, stratégies pédagogiques, préscolaire et primaire, français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales.

## ABSTRACT

The aim of this research is to study the different teaching practices of preschool and primary resource teachers and more specifically play pedagogy during their practices in French, mathematics, cognitive strategies and social skills. The specific objectives are : 1) to study the level of knowledge of resource teachers in relation to pedagogy through play for all four special education work objectives (French, mathematics, cognitive strategies, social skills); 2) to study the level of ease with which resource teachers can use pedagogy through play for all four special education work objectives; 3) to study the level of interest granted by resource teachers to the use of pedagogy through play in the course of their work for all work objectives for all four special education work objectives; 4) to study the frequency of weekly use of the various pedagogical strategies (including play pedagogy) by the resource teacher in regular class context or in resource class and floating counting; 5) study the frequency of weekly use of the various pedagogical strategies (including play pedagogy) by the resource teacher for all four special education work objectives; 6) to study the frequency of weekly use of different types of games by resource teacher for all four special education work objectives. To do so, a questionnaire (27 questions) was fully developed, validated and submitted to preschool and primary resource teachers in the Chaudière-Appalaches region working along students receiving special education services for their difficulties (n=64). The main results show an appreciable frequency of use for pedagogy through play from resource teachers. In addition, « card games » as well as « table games / board games » are the most exploited types of games by resource teachers. The level of knowledge of resource teachers of pedagogy through play is considered to be *moderate* average for all four special education work objectives (French, mathematics, cognitive strategies and social skills). A distinction is on the other hand present for the level of knowledge related to social skills since it is judged to be between *low* and *moderate* in this context. Also, a tendency to discrepancy in perception can be seen in relation to the level of ease that resource teachers attribute to the objective of work for which they use pedagogy through play. Finally, resource teachers give a level of interest judged to be *rather important* overall in French, mathematics and cognitive strategies for the use of pedagogy through play. However, this level becomes at a level considered to be between of *little importance* and *rather important* for social skills. In the light of these findings, certain lines of thought for reflection and recommendations are addressed to the most influential actors involved and gravitating around the training or work of resource teachers.

**Key words:** resource teachers, play pedagogy, level of knowledge, level of ease, level of interest, preschool and elementary school, French, mathematics, cognitive strategies, social skills.



## TABLE DES MATIÈRES

<b>DÉDICACE .....</b>	<b>IX</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>XI</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>XIII</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XV</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>XVII</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>XXIII</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>XXV</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....</b>	<b>XXVII</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>5</b>
1.1 ÉTAT DE LA SITUATION .....	5
1.2 ÉLÈVES AYANT BESOIN DE SERVICES DE SOUTIEN AUX APPRENTISSAGES .....	6
1.2.1 Élèves à risque .....	7
1.2.2 Élèves dits EHDAA.....	7
1.2.2.1 Élèves en difficulté d'apprentissage.....	8
1.2.2.2 Élèves en trouble du comportement .....	8
1.2.3 Concomitance des difficultés ou des troubles chez les élèves .....	9
1.2.4 Réussite scolaire.....	10
1.3 SERVICES D'ORTHOPÉDAGOGIE .....	11
1.3.1 Rôle de l'orthopédagogue dit professionnel .....	12
1.3.2 Rôle de l'enseignant dit orthopédagogue, ressource ou en adaptation scolaire.....	13
1.3.3 Formation de l'orthopédagogue au Québec.....	15
1.4 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES .....	15
1.5 PÉDAGOGIE PAR LE JEU .....	18
1.5.1 Les caractéristiques du jeu .....	18
1.5.2 Transformer le jeu .....	18
1.5.3 Pertinence de modifier le jeu.....	19
1.6 ÉTAT DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES SUR LES DIFFÉRENTES COMPOSANTES DE L'ÉTUDE .....	19
1.6.1 Études sur les pratiques en éducation ou en enseignement par le jeu.....	19

1.6.2 Études sur l'orthopédagogie.....	20
1.6.3 Études sur les niveaux de connaissances, d'aisance et d'intérêt des orthopédagogues liés aux enjeux de la profession.....	21
1.6.4 Études sur la pratique d'intervention ou sur les stratégies pédagogiques .....	22
1.6.5 Études sur le jeu et sur la pédagogie par le jeu.....	22
1.7 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	25
<b>CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>27</b>
2.1 ORTHOPÉDAGOGUE : DÉFINITION DU RÔLE .....	28
2.2 OBJECTIFS DE TRAVAIL EN ORTHOPÉDAGOGIE .....	31
2.2.1 Français .....	31
2.2.2 Mathématiques.....	32
2.2.3 Stratégies cognitives.....	33
2.2.4 Habiletés sociales.....	34
2.3 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES .....	36
2.4 LE JEU .....	39
2.4.1 Catégoriser les jeux .....	40
2.4.2 Pédagogie par le jeu .....	43
2.5 CATÉGORIES RETENUES DANS LE CADRE DE CETTE RECHERCHE .....	45
2.5.1 JEU D'EXERCICE .....	45
2.5.1.1 Jeu de motricité fine.....	46
2.5.1.2 Jeu moteur et de locomotion.....	46
2.5.2 JEU SYMBOLIQUE.....	46
2.5.2.1 Jeu de rôles.....	47
2.5.3 JEU DE CONSTRUCTION OU D'ASSEMBLAGE .....	47
2.5.3.1 Jeu ludoéducatif sur ordinateur.....	47
2.5.4 JEU DE RÈGLES .....	48
2.5.4.1 Jeu de table et jeu de société.....	48
2.5.4.2 Jeu de cartes .....	48
2.6 LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE.....	49
2.7 NIVEAUX DE CONNAISSANCES, D' AISANCE ET D'INTÉRÊT DES ORTHOPÉDAGOGUES AU REGARD DE L'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE .....	51
2.8 QUESTIONS DE RECHERCHE .....	52
<b>CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>55</b>

3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	55
3.2 PARTICIPANTS .....	56
3.3 PROTOCOLE DE PARTICIPATION .....	57
3.4 ÉLABORATION ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE MESURE .....	57
3.4.1 Élaboration (version préliminaire).....	58
3.4.2 Pré-enquête .....	59
3.4.3 Élaboration (version finale) .....	59
3.5 COLLECTE DE DONNÉES .....	60
3.6 PROCÉDURE D'ANALYSE DE DONNÉES .....	60
<b>CHAPITRE 4. RÉSULTATS .....</b>	<b>63</b>
4.1 PORTRAIT DES PARTICIPANTS .....	63
4.1.1 Répartition des participants selon les commissions scolaires .....	63
4.1.2 Âge et genre.....	64
4.1.3 Niveau de scolarité.....	64
4.1.4 Nombre d'années d'expérience en enseignement .....	65
4.1.5 Statut(s) d'emploi.....	66
4.1.6 Répartition de la tâche d'enseignement .....	67
4.1.7 Nombre d'école(s) attitrée(s) .....	67
4.1.8 Nombre d'élèves inscrits à l'école principale d'affectation.....	68
4.1.9 Contexte(s) de travail en orthopédagogie.....	69
4.1.10 Nombre de dossiers d'élèves composant la tâche d'enseignement .....	69
4.2 NIVEAUX DE CONNAISSANCES, D'AISANCE ET D'INTÉRÊT ASSOCIÉS À LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU ....	70
4.2.1 Niveau de connaissances associé à la pédagogie par le jeu .....	70
4.2.2 Niveau d'aisance associé à la pédagogie par le jeu.....	71
4.2.3 Niveau d'intérêt accordé à la pédagogie par le jeu .....	72
4.2.4 Niveau d'intérêt perçu chez les élèves par rapport à différentes stratégies pédagogiques .....	73
4.3 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES .....	75
4.3.1 Fréquence hebdomadaire d'intervention pour différentes stratégies pédagogiques .....	75
4.4 PÉDAGOGIE PAR LE JEU .....	77
4.4.1 Fréquence d'utilisation de la pédagogie par le jeu selon les différents objectifs de travail .....	77
4.4.2 Fréquence d'utilisation des types de jeux selon les objectifs de travail .....	78
4.4.2.1 Fréquence d'utilisation des types de jeux pour l'objectif de travail en français .....	79
4.4.2.2 Fréquence d'utilisation des types de jeux pour l'objectif de travail en mathématiques .....	80

4.4.2.3 Fréquence d'utilisation des types de jeux pour l'objectif de travail en stratégies cognitives .....	80
4.4.2.4 Fréquence d'utilisation des types de jeux pour l'objectif de travail en habiletés sociales .....	81
<b>4.5 NIVEAU D'IMPACT DE L'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU SELON LES DIFFÉRENTS OBJECTIFS DE TRAVAIL .....</b>	<b>82</b>
4.6 NIVEAU D'INTÉRÊT DES ÉLÈVES PAR RAPPORT AUX DIFFÉRENTS TYPES DE JEUX.....	83
4.7 UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU POUR LA PROCHAINE ANNÉE SCOLAIRE.....	84
<b>CHAPITRE 5. DISCUSSION.....</b>	<b>87</b>
5.1 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 1 : ÉTUDIER LE NIVEAU DE CONNAISSANCES DES ORTHOPÉDAGOGUES PAR RAPPORT À L'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU .....	87
5.2 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 2 : ÉTUDIER LE NIVEAU D'AISSANCE DES ORTHOPÉDAGOGUES PAR RAPPORT À L'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU .....	90
5.3 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 3 : ÉTUDIER LE NIVEAU D'INTÉRÊT ACCORDÉ PAR LES ORTHOPÉDAGOGUES À L'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU .....	92
5.4 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 4 : ÉTUDIER LA FRÉQUENCE D'UTILISATION HEBDOMADAIRE DES DIFFÉRENTES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES (INCLUANT LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU) PAR LES ORTHOPÉDAGOGUES EN CONTEXTE DE CLASSE-RÉGULIÈRE OU EN CLASSE-RESSOURCE ET DE DÉNOMBREMENT FLOTTANT...	94
5.5 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 5 : ÉTUDIER LA FRÉQUENCE D'UTILISATION HEBDOMADAIRE DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE PAR LES ORTHOPÉDAGOGUES POUR LES 4 OBJECTIFS DE TRAVAIL .....	96
5.6 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 6 : ÉTUDIER LA FRÉQUENCE D'UTILISATION HEBDOMADAIRE DES DIFFÉRENTS TYPES DE JEUX PAR LES ORTHOPÉDAGOGUES .....	97
<b>CHAPITRE 6. CONCLUSION .....</b>	<b>101</b>
<b>ANNEXE I – CATÉGORIES DU TROUBLE DU COMPORTEMENT (DEUTSCH-SMITH, 2006).....</b>	<b>109</b>
<b>ANNEXE II – LISTE (NON EXHAUSTIVE) DES ACTES ORTHOPÉDAGOGIQUES POUVANT ÊTRE POSÉS PAR L'ORTHOPÉDAGOGUE.....</b>	<b>113</b>
<b>ANNEXE III – PARAMÈTRES DIVERS DE PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE EN EASS EN LIEN AVEC LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU.....</b>	<b>117</b>
<b>ANNEXE IV– LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>121</b>

<b>ANNEXE V- LETTRE DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>125</b>
<b>ANNEXE VI – CERTIFICAT D’ÉTHIQUE .....</b>	<b>129</b>
<b>ANNEXE VII – QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE « LES ORTHOPÉDAGOGUES AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE : UTILISATION DE STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET ENJEUX ASSOCIÉS À LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU » .....</b>	<b>133</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>151</b>

Ce document a été rédigé et formaté avec le *Guide de rédaction des rapports écrits, des mémoires et des thèses* (Bureau du doyen des études, 2017), et de façon complémentaire, inspiré du *Guide de rédaction et de présentation des travaux écrits* de l’Université Laval (Faculté des sciences infirmières, 2013).



## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1 :</b>	Répartition des participants selon les commissions scolaires en Chaudière-Appalaches .....	63
<b>Tableau 2 :</b>	Répartition des participants selon l'âge .....	64
<b>Tableau 3 :</b>	Niveau de scolarité des participants .....	65
<b>Tableau 4 :</b>	Nombre d'année(s) d'expérience des participants dans le domaine de l'enseignement.....	66
<b>Tableau 5 :</b>	Statut(s) d'emploi des participants .....	66
<b>Tableau 6 :</b>	Répartition de la tâche annuelle selon le niveau d'enseignement en orthopédagogie .....	67
<b>Tableau 7 :</b>	Nombre d'élèves inscrits à l'école principale d'affectation.....	68
<b>Tableau 8 :</b>	Nombre de dossiers actifs d'élèves composant la tâche d'enseignement.....	70
<b>Tableau 9 :</b>	Niveau de connaissances de la pédagogie par le jeu en fonction des objectifs de travail .....	71
<b>Tableau 10 :</b>	Niveau d'aisance à utiliser la pédagogie par le jeu en fonction des objectifs de travail .....	72
<b>Tableau 11 :</b>	Niveau d'intérêt (importance) accordé à l'utilisation de la pédagogie par le jeu en fonction des différents objectifs de travail .....	73
<b>Tableau 12 :</b>	Niveau d'intérêt perçu chez les élèves par rapport à différentes stratégies pédagogiques .....	74
<b>Tableau 13 :</b>	Fréquence hebdomadaire d'interventions pour différentes stratégies pédagogiques .....	76

<b>Tableau 14 :</b>	Fréquence hebdomadaire d'utilisation de la pédagogie par le jeu .....	78
<b>Tableau 15 :</b>	Fréquence hebdomadaire d'utilisation des types de jeux en français.....	79
<b>Tableau 16 :</b>	Fréquence hebdomadaire d'utilisation des types de jeux en mathématiques.....	80
<b>Tableau 17 :</b>	Fréquence hebdomadaire d'utilisation des types de jeux en stratégies cognitives .....	81
<b>Tableau 18 :</b>	Fréquence hebdomadaire d'utilisation des types de jeux en habiletés sociales .....	82
<b>Tableau 19 :</b>	Niveau d'impact de l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans les pratiques d'intervention .....	83
<b>Tableau 20 :</b>	Niveau d'intérêt des élèves par rapport aux différents types de jeux .....	84
<b>Tableau 21 :</b>	Facteurs pouvant influencer l'utilisation de la pédagogie par le jeu durant la prochaine année scolaire.....	85



## LISTE DES FIGURES

<b>Figure 1 :</b> Stratégie pédagogique .....	16
<b>Figure 2 :</b> Aperçu de diverses stratégies pédagogiques .....	17
<b>Figure 3 :</b> Portrait général des théories contemporaines de l'éducation .....	28
<b>Figure 4 :</b> Liste des habiletés sociales au primaire .....	35
<b>Figure 5 :</b> Les stratégies pédagogiques .....	38
<b>Figure 6 :</b> Aperçu de diverses catégorisations de jeux .....	41



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

<b>ADOQ</b>	Association des Orthopédagogues du Québec
<b>AQETA</b>	Association québécoise des troubles d'apprentissage
<b>CS</b>	Commission scolaire
<b>CSA</b>	Commission scolaire des Appalaches
<b>CSBE</b>	Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
<b>CSCS</b>	Commission scolaire de la Côte-du-Sud
<b>CSDN</b>	Commission scolaire des Navigateurs
<b>CSQ</b>	Centrale des syndicats du Québec
<b>EDAA</b>	Élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
<b>EH</b>	Élève handicapé
<b>EHDAA</b>	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
<b>FSE</b>	Fédération des syndicats de l'enseignement
<b>IRDQP</b>	Institut de réadaptation en déficience physique de Québec
<b>ITA</b>	Institut des troubles d'apprentissage
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
<b>MEESR</b>	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Recherche
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>TC</b>	Trouble du comportement

<b>TIC</b>	Technologie de l'information et de la communication
<b>UQAC</b>	Université du Québec à Chicoutimi
<b>UQAM</b>	Université du Québec à Montréal
<b>UQAR</b>	Université du Québec à Rimouski
<b>UQO</b>	Université du Québec en Outaouais
<b>UQTR</b>	Université du Québec à Trois-Rivières

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Québec, le rôle de l'orthopédagogue est en contexte de restructuration depuis les dernières années. De nouvelles réalités liées, par exemple, à l'augmentation du nombre d'élèves à risque ou d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013; MELS, 2014) suscitent une réflexion importante sur les stratégies pédagogiques à adopter dans le cadre des pratiques professionnelles des orthopédagogues afin de bien répondre aux besoins de tous les apprenants.

À ce jour, aucune étude n'a été répertoriée en lien avec l'incidence positive de l'utilisation de la pédagogie par le jeu en tant que stratégie pédagogique dans le cadre du travail de l'orthopédagogue au niveau préscolaire et primaire. Toutefois, plusieurs recherches portent sur le jeu et son utilisation à l'école, particulièrement pour les élèves en difficulté comme l'étude de Fagot, Salle-Colleminche, Poinco et Naudin (2014) portant sur la clientèle autiste, celle de Anderson, Pourrea, Maffrea et Raynaud (2011) sur la clientèle asperger et enfin celle de Raver (2003) sur les élèves en trouble du comportement ou à risque. Une recension des écrits a également permis de constater que des études ont été réalisées à l'éducation préscolaire en lien avec les connaissances des enseignants quant à l'utilisation de la pédagogie du jeu (Larivée, 2004). Toutefois, il faut noter que l'étude de Larivée ne traite cependant pas de la même population et n'utilise pas le même instrument de mesure. D'autres études ont porté sur le jeu lui-même au préscolaire (Larivée, Bédard, Larose, & Terrisse, 2013), certaines études ont porté sur l'aspect du jeu par rapport à une discipline scolaire ou à une autre population (Cabot-Thibault, 2013; Rajotte, 2009), d'autres sont en lien avec l'orthopédagogie (Allard, 2016; Fontaine, 2008; Marcoux, 2013; Roy, 2003) ou encore par rapport au sentiment d'efficacité (Bandura, 2007; Boudreau, 2009; Gaudreau, 2011; Théoret, 2009). Bref, les études répertoriées portant sur le jeu ne sont pas orientées sous l'angle spécifique de l'orthopédagogie et de l'utilisation de la pédagogie par le jeu comme stratégie pédagogique auprès des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage de l'éducation préscolaire et du niveau primaire.

L'étude permettra d'étudier la fréquence d'utilisation hebdomadaire des différentes stratégies pédagogiques (incluant la pédagogie par le jeu) auxquelles les orthopédagogues du préscolaire et du primaire peuvent recourir tant dans leur travail en contexte de classe (régulière ou ressource) qu'en contexte de dénombrement flottant pour agir sur les objectifs de travail que sont le français, les mathématiques, les stratégies cognitives et les habiletés sociales. L'étude vise aussi à étudier la fréquence d'utilisation des différents types de jeux exploités par les orthopédagogues dans leur contexte de travail. Enfin, elle permettra d'étudier plus particulièrement les stratégies pédagogiques utilisées par les orthopédagogues et plus spécifiquement de connaître leurs niveaux de connaissances, d'aisance et d'intérêt accordés à l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans le cadre de leurs fonctions.

La présente étude a été réalisée en suivant une approche méthodologique quantitative. Il a été possible de recueillir l'opinion des différents orthopédagogues sur une base volontaire et ce, par l'entremise d'une collecte de données par questionnaire effectuée au sein des quatre commissions scolaires francophones de la région Chaudière-Appalaches (située au Sud du Fleuve St-Laurent sous la région de la Capitale Nationale où se trouve la Ville de Québec).

Le **premier chapitre** met en lumière la problématique de l'étude. Il permettra de mieux connaître l'état de la situation du travail des orthopédagogues au Québec à travers cette grande période de changements et la diversification des besoins des élèves à accompagner. Le cadre conceptuel qui est le **deuxième chapitre** permettra de définir les différentes variables de l'étude, c'est-à-dire l'orthopédagogue et le contexte de son travail, les stratégies pédagogiques, la pédagogie par le jeu et les différents niveaux (connaissances, aisances et intérêt) liés à l'utilisation de la pédagogie par le jeu. Le **troisième chapitre** exposera la méthodologie sur laquelle repose cette étude. Les résultats obtenus seront présentés dans le **quatrième chapitre**. Au **cinquième chapitre**, une discussion permettra de faire des liens ou d'établir des nuances avec les résultats de la présente étude et celles

d'autres auteurs. Enfin, **dans le sixième chapitre**, une conclusion permettra de revenir sur les principaux résultats et d'établir certaines pistes de réflexion et des recommandations.





## **CHAPITRE 1.**

### **PROBLÉMATIQUE**

#### **1.1 ÉTAT DE LA SITUATION**

Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (MELS, 2001a) confère à l'école québécoise trois missions éducatives qui doivent orienter les interventions du personnel en milieu scolaire : *instruire, socialiser et qualifier*. C'est pour s'assurer de tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe d'égalité des chances pour tous que ces trois missions ont vu le jour (MELS, 2001a). Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (MEQ, 1999) souligne dans sa *Politique d'adaptation scolaire* que :

C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Divers moyens sont à prévoir: élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique, pédagogies souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves, utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc. (p.20)

Le choix des stratégies pédagogiques appropriées et l'offre d'une plus grande diversification des parcours scolaires peuvent, entre autres, faire en sorte que cette mission puisse être orientée vers le succès.

Dans les voies d'action à privilégier de la *Politique d'adaptation scolaire* (MEQ, 1999), il est précisé que :

Un milieu scolaire qui, dès le départ, prend des moyens tenant compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves et qui préconise une approche ouverte et souple permettant de respecter les différences, favorise les apprentissages et voit augmenter les réussites des élèves, incluant ceux ayant des besoins particuliers. (p.18)

Afin que cette réussite soit viable pour l'ensemble de la communauté apprenante, il faut mettre les moyens nécessaires en place. C'est en ce sens que le MEQ (1999) a élaboré à l'aube de la dernière réforme en éducation, proposée en 2000, sa toute dernière politique officielle en matière d'adaptation scolaire. Les documents ministériels incitent les intervenants des différents milieux scolaires à œuvrer pour que l'*élève à risque* puisse réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation ainsi que de la qualification, et ce, dans les meilleures conditions possible (MELS, 2007; MEQ, 1999).

## 1.2 ÉLÈVES AYANT BESOIN DE SERVICES DE SOUTIEN AUX APPRENTISSAGES

En milieu scolaire, les élèves peuvent être catégorisés sous deux appellations quant à leurs besoins à combler sur le plan des apprentissages et du comportement. Leurs définitions ayant été proposées consécutivement par le MEQ (1999, 2000a, 2000b) et le MELS (2007, 2009a, 2009b), les concepts d'élèves à risque et d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) font foi de références et ont donc été repris par plusieurs auteurs (Goupil, 2014; Saint-Laurent, 2007; Schmidt, 2009).

La réussite scolaire est un défi important chez ces élèves étant donné que plusieurs de leurs caractéristiques augmentent les difficultés vécues tout au long de leur parcours scolaire. Par ces attributs, il est question plus précisément de l'attention, de la mémoire, de la motivation, des attributions causales ainsi que de l'estime de soi (Saint-Laurent, 2007; Trépanier, 2003). Puisque le nombre d'élèves à risque est considérable, il faut prêter une attention particulière à ces particularités.

En effet, en 1997-1998, la catégorie des EHDAA regroupait 12,42 % des élèves fréquentant le système scolaire (éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire). Ce nombre représentait 128 343 apprenants sur les 1 033 099 qui se trouvaient dans l'ensemble des établissements scolaires du secteur public à ce moment (MEQ, 1999). Des statistiques plus élevées ont été observées en 2006-2007 à raison de 15,9 % des élèves, soit 150 254 apprenants sur les 946 211 qui se trouvaient dans l'ensemble

des établissements scolaires du secteur public à ce moment (MELS, 2009a). En 2010-2011, ce nombre est passé à 20,6 % de l'effectif scolaire, soit 206 224 des 1 003 138 élèves qui étaient dans le milieu scolaire (MELS, 2014). Ces statistiques démontrent ainsi l'augmentation, d'année en année, de ces élèves présentant des besoins à divers niveaux. La présente étude ciblera uniquement la clientèle des élèves à risque et celle des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) au niveau de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire.

### **1.2.1 ÉLÈVES À RISQUE**

Il est nécessaire de bien préciser qui sont les élèves à risque que l'école québécoise doit accompagner par le biais des principes issus de la politique soulevée précédemment. Ce sont des élèves qui présentent des difficultés pouvant mener à un échec, à des retards sur le plan des apprentissages, à des difficultés sur le plan émotif, à des problèmes comportementaux, à un retard du développement ou qui nécessitent un soutien particulier (MEQ, 2000a; Schmidt, 2009). Il est à noter que ces élèves n'ont pas nécessairement de plan d'intervention (CSBE, 2013; FSE, 2013; MELS, 2007).

### **1.2.2 ÉLÈVES DITS EHDAA**

Le MELS (2007), la FSE (2013) et la CSDM (2013) incluent dans leur référentiel les élèves en difficulté d'adaptation, c'est-à-dire les élèves qui présentent un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, des troubles du comportement (code 12) ou des troubles graves du comportement (code 14). Ensuite, les élèves en difficulté d'apprentissage s'y retrouvent (code 10). Cette clientèle peut avoir un trouble d'apprentissage ou un trouble spécifique d'apprentissage comme la dyslexie et la dysphasie légère à moyenne. Enfin, les élèves handicapés sont également répertoriés sous cette appellation. Il s'agit des apprenants avec une déficience intellectuelle légère (code 11), une déficience langagière (code 34), un trouble envahissant du développement (code 50), une

déficience intellectuelle moyenne à sévère ou profonde (codes 24 et 23) ou encore un trouble relevant de la psychopathologie (code 53). Tous ces élèves doivent avoir un plan d'intervention (CSBE, 2013; Goupil, 2014). Dans le contexte du présent projet d'études, les clientèles en déficience intellectuelle et ayant un handicap ne seront pas considérées.

#### 1.2.2.1 ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Ces élèves évoluent avec plusieurs difficultés sur le plan des apprentissages (pour diverses disciplines et habiletés). Les défis de cet apprenant persistent dans le temps, et ce, malgré le processus de remédiation soutenu mis en place (Allard, 2016; CSBE, 2013; MELS, 2007). Ces difficultés peuvent être sur le plan du langage oral, de la lecture, de l'orthographe et de la calligraphie, des mathématiques et de la cognition (Goupil, 2007, 2014; Saint-Laurent, 2007).

#### 1.2.2.2 ÉLÈVES EN TROUBLE DU COMPORTEMENT

Cette partie des élèves à risque sera aussi considérée pour les fins de cette étude étant donné que ces apprenants peuvent partager le service en orthopédagogie avec ceux en difficulté d'apprentissage (Goupil, 2014; Saint-Laurent 2007; Trépanier & Dessureault, 2014). L'importance d'intervenir auprès de cette clientèle dans les milieux scolaires est d'autant plus grande parce qu'il s'agit de la sphère de vie dans laquelle les écoliers passent la majeure partie de leur journée (Saint-Laurent, 2007). Les troubles du comportement sont regroupés en deux catégories : ceux dont les manifestations sont externalisées (ou sur-réactifs) et ceux dont les manifestations sont internalisées (ou sous-réactifs) (Deutsch-Smith, 2006; MELS, 2007). L'annexe I regroupe les comportements des élèves des deux catégories. Au niveau de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, parmi les apprenants EHDAA, il y a davantage d'élèves hyperactifs, ayant des troubles de la conduite et qui se retrouvent retirés socialement (Goupil, 2014; Saint-Laurent, 2007).

### 1.2.3 CONCOMITANCE DES DIFFICULTÉS OU DES TROUBLES CHEZ LES ÉLÈVES

Au primaire, les élèves dits à risque présentent, selon le MEQ (2000a), des caractéristiques parmi les suivantes :

- [ ... ]
- éprouvent des difficultés à atteindre les objectifs du *Programme de formation de l'école québécoise*;
  - présentent un retard de langage expressif (autre que la déficience langagière);
  - sont considérés comme sur-réactifs (problèmes de discipline, d'attention et de concentration) ou sous-réactifs (très faible interaction avec les camarades de leur classe);
  - ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage;
  - ont des retards d'apprentissage;
  - ont une déficience intellectuelle légère;
  - ont des problèmes émotifs;
  - ont des troubles du comportement. (p.6)

Les élèves ayant un trouble du comportement (TC) présenteraient un certain nombre de caractéristiques communes, dont les difficultés d'apprentissage (DA) (Kauffman, 2007; cité par Goupil, 2007). Comme l'orthopédagogue intervient auprès des élèves ou apporte son soutien à l'enseignant pour le volet des apprentissages, la présence de cette concomitance (TC et DA) fait en sorte qu'il faut s'assurer de bien planifier les interventions pour répondre le plus adéquatement possible aux besoins des élèves (Trépanier & Dessureault, 2014). Winebrenner (2008) souligne aussi l'importance d'intervenir auprès du comportement des élèves en raison de leur grande difficulté à établir des relations avec les autres et à garder des amis dans le milieu scolaire.

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et un trouble du comportement sont sujets à des limitations scolaires diverses. Au préscolaire et au primaire, 12,8 % de l'effectif scolaire est identifié comme *élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* et dont 70,9 % sont des garçons (MELS, 2014). Étant donné les préoccupations soulevées par les différentes définitions et orientations du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le français, les mathématiques, les stratégies cognitives ainsi que les habiletés sociales faibles (réf. à un trouble du comportement ou à des difficultés comportementales) seront les cibles

pour les fins de cette étude, sans pour autant considérer que les autres disciplines ou sphères d'intervention ne sont pas importantes (Goupil, 2007, 2014; Saint-Laurent, 2007).

#### **1.2.4 RÉUSSITE SCOLAIRE**

Il est d'autant plus important de travailler avec les élèves ayant des difficultés en raison du nombre de décrocheurs scolaires. En 2006-2007, 25,3 % des élèves de l'ensemble du Québec sont sortis du milieu scolaire sans diplôme ni qualification (MELS, 2009b). La deuxième voie d'action (sur un total de six) fixée par le MELS (2009b) pour atteindre un taux de diplomation de 80 % en 2020 spécifie en ce sens que chacune des commissions scolaires doit s'engager à prendre les moyens et à poser les actions nécessaires pour améliorer la persévérance et la réussite scolaire. Le MELS (2009b) émet le souhait que des objectifs mesurables puissent être mis en place, et ce, particulièrement pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Pour instaurer les moyens et l'accompagnement nécessaires pour les élèves dans leur cheminement tant scolaire que comportemental, plusieurs ressources doivent être déployées autour d'eux.

Chaque milieu scolaire doit se doter d'une convention de gestion et de réussite éducative (sous la responsabilité de la commission scolaire et de la direction d'école), d'un plan de réussite (sous la responsabilité de l'école) et d'un projet éducatif (sous la responsabilité du conseil d'établissement de l'école) (MEES, 2018). Ces outils visent l'atteinte de cibles précises et mesurables par rapport à la réussite scolaire dans leur établissement (MEES, 2016a). Pour mettre en place les objectifs issus à la fois de ces documents de fonctionnement interne et des plans d'intervention des élèves, plusieurs professionnels œuvrent dans les différents milieux scolaires. Ces agents d'éducation peuvent être, entre autres, des enseignants, des conseillers en rééducation, des orthophonistes, des psychologues, des techniciens en éducation spécialisée, des travailleurs sociaux ainsi que des orthopédagogues (MEQ, 1999; Trépanier & Dessureault, 2014). Parmi ces intervenants, c'est le rôle de l'orthopédagogue et son travail qui seront au cœur de la démarche de la présente étude.

### 1.3 SERVICES D'ORTHOPÉDAGOGIE

L'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) (ADOQ, 2013b) a adopté une définition dite contemporaine de l'orthopédagogie que l'on retrouve sur le site Internet de l'Association :

L'orthopédagogie est la science de l'éducation dont l'objet est l'évaluation et l'intervention relatives aux apprenants susceptibles de présenter ou présentant des difficultés d'apprentissage scolaire, incluant les troubles d'apprentissage. Sa pratique prend appui sur la recherche en orthodidactique, en didactique, en pédagogie et en sciences cognitives. (ADOQ, 2013b,p.1)

Différents agents d'éducation sont mis en place pour aider les élèves en difficulté. C'est dans un contexte particulier au Québec que s'inscrivent les différents rôles de chacun de ces acteurs sur le plan des apprentissages puisqu'une même formation (baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale) permet d'accéder tant à un travail d'enseignant-ressource, d'enseignant-orthopédagogue, d'enseignant en adaptation scolaire que d'orthopédagogue. L'Office des professions du Québec (2014) soulève certains éléments qui seraient à préciser concernant les rôles respectifs de l'orthopédagogue professionnel et de l'orthopédagogue enseignant. L'un des constats qui ressort est que ces deux professionnels ont reçu la même formation initiale, soit un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, mais qu'ils n'occupent pas le même travail selon la façon dont ils sont embauchés. En effet, il n'existe plus de formation initiale spécifique à l'orthopédagogie depuis 2003. Cela apporte beaucoup de disparités dans le contexte d'embauche des différentes commissions scolaires (CS) puisque c'est à elles, selon leur convention collective, que revient la charge de l'appellation de l'emploi. Les orthopédagogues relèvent du champ 1 : l'enseignement au préscolaire, au niveau primaire et au niveau secondaire auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les enseignants-ressources (ou parfois nommés enseignants-orthopédagogues) peuvent être associés au champ 3 (au primaire) ou aux champs associés à une discipline particulière au secondaire. Il est possible de distinguer, malgré ce contexte, deux appellations qui concernent le niveau de l'éducation préscolaire et primaire :

l'orthopédagogue professionnel et l'orthopédagogue enseignant (Office des professions du Québec, 2014). Il est à noter que dans le contexte de cette étude, le travail de l'orthopédagogue professionnel et le travail de l'orthopédagogue enseignant seront considérés puisqu'ils proviennent du même programme de formation initiale. Étant donné que les définitions et les terminologies diffèrent d'une CS à l'autre, d'un milieu à l'autre, les choix effectués par la chercheuse sont ceux qui se rapportent à ceux de la majorité des milieux (réf. aux 4 CS de la région). L'appellation « orthopédagogue » sera donc utilisée pour l'étude et tiendra compte à la fois des deux contextes de travail lorsque cette terminologie sera utilisée. Ces choix sont aussi basés sur le fait que peu importe le(s) contexte(s) de pratique de l'orthopédagogie des participants, ceux-ci ont tous/toutes reçu la même formation au baccalauréat. Dans le cas contraire, une distinction sera mentionnée. Les sous-sections suivantes permettront de décrire les deux grands rôles, soit l'orthopédagogue dit professionnel et celui dit enseignant (orthopédagogue, ressource ou en adaptation scolaire et sociale).

### **1.3.1 RÔLE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE DIT PROFESSIONNEL**

Le travail de l'orthopédagogue au Québec se situe dans un contexte de restructuration vis-à-vis différents changements de pratiques dans les milieux scolaires. Les besoins grandissants et diversifiés de la clientèle tant pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire que l'enseignement secondaire nécessitent que les pratiques des orthopédagogues soient renouvelées quant aux nouveaux besoins qui émergent (ADOQ, 2016; Office des professions du Québec, 2014). L'orthopédagogue est généralement moins présent au niveau de l'éducation préscolaire que par rapport aux autres niveaux.

De plus, l'ADOQ (2013b) définit l'orthopédagogue comme suit :

L'orthopédagogue est un pédagogue spécialisé dans le domaine des sciences de l'éducation qui évalue et qui intervient auprès des apprenants qui sont susceptibles de présenter, ou qui présentent, des difficultés d'apprentissage



scolaire, en lecture, en écriture ou en mathématique, incluant les troubles d'apprentissage. (ADOQ, 2013b, p.1)

Le travail de l'orthopédagogue regroupe ainsi quatre niveaux d'intervention selon l'ADOQ (2013a) et l'Office des professions du Québec (2014) : la prévention, l'évaluation, l'intervention (visées de prévention ou de rééducation) et la collaboration. Dans le cadre de cette étude, c'est le volet de l'intervention dans le travail de l'orthopédagogue qui sera plus spécifiquement étudié en lien avec l'utilisation des stratégies pédagogiques.

L'orthopédagogue répond au besoin de l'élève en classe (soutien à l'enseignant ou soutien à l'élève) et en dénombrement flottant dans un deuxième temps (en individuel ou en sous-groupe de travail) afin de préserver le plus possible l'environnement de la classe d'origine (Marcoux, 2013).

Le « Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie » est maintenant disponible pour faire ressortir les orientations propres à ce cheminement universitaire de deuxième cycle. Ces compétences sont regroupées en trois axes : évaluation-intervention spécialisée, collaboration et soutien à l'enseignant-apprentissage ainsi qu'éthique, culture et développement professionnel. Notons cependant que les orthopédagogues n'ont, de façon générale, pas cette formation présentement puisque la grande majorité provient d'une formation au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Cela fait donc en sorte que les orthopédagogues utilisent davantage les mêmes compétences professionnelles que les enseignants, lesquelles seront abordées un peu plus loin.

### **1.3.2 RÔLE DE L'ENSEIGNANT DIT ORTHOPÉDAGOGUE, RESSOURCE OU EN ADAPTATION SCOLAIRE**

Pour favoriser l'inclusion scolaire, les modèles d'accompagnement se sont diversifiés et ceux-ci ont donné lieu à de nouveaux rôles qui s'ajoutent à l'intervention de

l'orthopédagogue professionnel. Ils prennent différents titres selon les milieux de travail (ex. : enseignant en adaptation scolaire et sociale, enseignant-ressource, enseignant orthopédagogue). Ces trois types d'enseignants peuvent aussi occuper un travail similaire au travail de l'orthopédagogue professionnel dans certaines commissions scolaires (Office des professions du Québec, 2014). Dans ce contexte, l'intervention se réalise en dénombrement flottant ou en classe, et ce, de façon individuelle avec les élèves ou en sous-groupe. Tremblay (2015) soutient que, de nos jours, la différenciation pédagogique s'effectue de plus en plus à l'intérieur de la classe-ordinaire par l'enseignant spécialisé (orthopédagogue).

L'enseignant-ressource apporte son soutien à l'élève ou à l'enseignant en classe (sous quatre volets d'intervention : différenciation, régulation, accompagnement et collégialité) (Granger & Dubé, 2015). Granger et Dubé (2015) soulèvent cependant que cet enseignant (en parlant de l'enseignant-ressource) n'a pas nécessairement de formation en adaptation scolaire et que, outre les documents officiels, il n'y a pas vraiment de publication de disponible pour en décrire la fonction spécifique. Enfin, notons que l'enseignant-ressource se retrouve plus souvent en contexte de soutien à l'enseignant lorsqu'il est au primaire.

L'enseignant en adaptation scolaire et sociale peut aussi intervenir auprès d'un groupe d'élèves en difficulté. À ce moment, il est le titulaire d'une classe qui est parfois appelée classe-ressource ou classe spéciale pouvant desservir les besoins de différentes clientèles. Il peut par exemple s'agir d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, du comportement ou une déficience intellectuelle. Pour Brunet (1996) (cité par Moreau, 2003), les enseignants en adaptation scolaire sont spécialisés dans leur rôle pour intervenir auprès des élèves qui ont des besoins pédagogiques plus particuliers. Ils sont aussi en mesure de voir à tout ce qui concerne la gestion de classe et la prévention. Ces enseignants en adaptation scolaire apportent également le soutien à l'élève intégré en classe ordinaire et au personnel enseignant qui l'accueille. Ces derniers ont le rôle de guide pour favoriser un climat d'ouverture aux besoins particuliers des élèves.

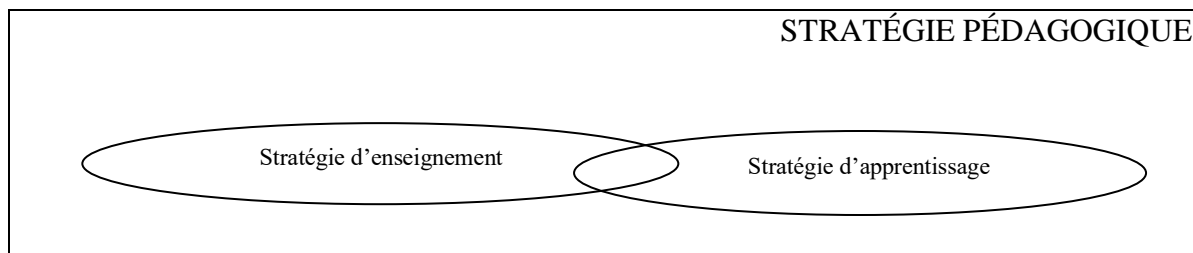
### **1.3.3 FORMATION DE L'ORTHOPÉDAGOGUE AU QUÉBEC**

Au Québec, l'orthopédagogue peut réaliser sa formation initiale en complétant un baccalauréat de 120 crédits en enseignement en adaptation scolaire et sociale (Office des professions du Québec, 2014). Cette formation est offerte dans sept universités québécoises francophones : Université de Montréal, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Université du Québec à Montréal (UQAM), Université du Québec à Rimouski (UQAR), Université du Québec en Outaouais (UQO), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (voir annexe III). La consultation des différents sites Internet des universités permet aussi de constater qu'il est possible dans certaines d'entre elles de compléter des études de deuxième cycle menant à un des diplômes suivants : diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS de 30 crédits), microprogramme (15 crédits) ou maîtrise en orthopédagogie (45 crédits) comme formation complémentaire. L'Office des professions du Québec (2014) souligne qu'il n'y a présentement aucune distinction entre la formation nécessaire pour devenir un orthopédagogue, en enseignant en orthopédagogie ou un enseignant en adaptation scolaire et sociale alors que c'était le cas avant 2003. De plus, l'enseignant en orthopédagogie tout comme l'enseignant doit faire en sorte de développer ses 12 compétences professionnelles tant à travers sa formation initiale que dans ses propres démarches en formation continue (MEQ, 2001b) (voir annexe IV). Tremblay (2015), soulève d'ailleurs que des actions similaires sont réalisées par les deux professionnels, mais à des niveaux différents, lorsqu'il rapporte les rôles et les actions observés lors d'un travail de coenseignement entre un enseignant du régulier et un orthopédagogue.

### **1.4 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES**

Plusieurs auteurs suggèrent le recours à une pédagogie différenciée (différenciation pédagogique), soit l'utilisation d'une variété de stratégies pédagogiques, dans le but de soutenir l'ensemble des élèves dont ceux dits à risque et de répondre à leurs besoins (Bergeron, Rousseau, & Leclerc; 2011). En ce sens, les orthopédagogues exploitent

différentes stratégies pédagogiques pour s'adapter aux besoins des élèves avec qui ils travaillent. Plusieurs ouvrages, dont des guides pédagogiques à l'intention des enseignants, ont été élaborés dans le but de rendre plus accessibles ces différentes avenues pédagogiques dans le quotidien des orthopédagogues. Pour ce faire, Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) y réfèrent en parlant de « formules pédagogiques » (ex. : démonstration, jeu de rôles, groupe de discussion). Pour sa part, Paradis (2013) propose une liste exhaustive de « stratégies d'enseignement et d'apprentissage » (ex. : carte d'exploration, dictée, étude de cas) qui viennent rejoindre les propos de Legendre lorsqu'il définit les stratégies pédagogiques. En effet, Legendre (2005) lui a recours au terme « stratégies pédagogiques » pour illustrer de quelles façons ces enseignants s'y prennent (stratégie d'enseignement) pour intervenir auprès des élèves (ex. : exposé multimédia, répétition, atelier). Ces élèves utilisent, de façon inconsciente les stratégies d'apprentissage. La figure 1 démontre bien l'interaction entre les deux. Legendre soulève aussi dans le « Dictionnaire actuel de l'éducation » que : « stratégie pédagogique » est une expression utilisée souvent par Bruner<sup>1</sup> pour désigner un ensemble de méthodes et de techniques pour apprendre, pour penser et pour résoudre un problème.



Source : Legendre (2005, p.1263)

Figure 1. Stratégie pédagogique

<sup>1</sup> Legendre fait référence à Bruner (1915-2016) : « est un psychologue américain, dont le parcours de chercheur apparaît particulièrement riche et consistant.[ ... ] Bruner fut l'un des premiers découvreurs de « Pensée et langage » de Lev Vygotski et s'est inspiré des travaux de Jean Piaget. Ses idées se fondent sur la catégorisation, et la compréhension comprend comment l'être humain construit et, partant du principe que l'homme interprète le monde en termes de ressemblances et différences. Pour Bruner, la médiation sociale lors des conduites d'enseignement-apprentissage (interaction de tutelle) s'exerce sur un mode communicationnel (dialogique). Il introduit deux concepts clés rendant compte des processus de régulation dans ces interactions de tutelle, celui d'« étayage » et de « format ». (Wikipédia, 2017) »

La figure 2 présente un aperçu de diverses stratégies pédagogiques proposées par ces mêmes auteurs. À noter que le terme « stratégies pédagogiques » sera utilisé tout au long de ce document pour englober les termes utilisés par ces auteurs et par d'autres du domaine faisant référence à différentes avenues pédagogiques utilisées. Dans le cadre de la présente étude, étant donné le très grand nombre d'éléments associés au concept « stratégie pédagogique » dans la recension d'écrits réalisée, sa portée se limitera ici à des formules permettant d'introduire ou de mobiliser des savoirs parmi les plus souvent rapportées tant dans les écrits scientifiques que professionnels.

<b>Formules pédagogiques</b> (Chamberland et al., 1995)	<b>Stratégies d'enseignement et d'apprentissage</b> (Paradis, 2013)	<b>Stratégies pédagogiques</b> (Legendre, 2005)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposé</li> <li>• Démonstration</li> <li>• Enseignement programmé</li> <li>• Protocole</li> <li>• Jeu</li> <li>• Jeu de rôles</li> <li>• Stimulation</li> <li>• Tournoi</li> <li>• Groupe de discussion</li> <li>• Exercices répétitifs</li> <li>• Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeu (utilisation)</li> <li>• Jeu de rôles-Jeu du personnage</li> <li>• Schéma</li> <li>• Enregistrement vidéo ou audio</li> <li>• Répétition de l'information-Pratique répétitive d'habiletés-Mémorisation</li> <li>• Exposé magistral ou informel</li> <li>• Projet-Centres d'intérêt</li> <li>• Apprentissage coopératif et interactif</li> <li>• Étude de cas</li> <li>• Démonstration-Modeling verbal</li> <li>• Carte d'exploration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposé de type conférence</li> <li>• Exposé multimédia</li> <li>• Exposé démonstration</li> <li>• Répétition</li> <li>• Séminaire</li> <li>• Jeu de rôles</li> <li>• Simulation</li> <li>• Atelier</li> <li>• Étude de cas</li> <li>• Séance de laboratoire</li> <li>• Travail en sous-groupe</li> </ul>

Sources : Chamberland et al. (1995); Legendre (2005); Paradis (2013).

Figure 2. Aperçu de diverses stratégies pédagogiques

Ces différentes stratégies permettent d'adapter plus facilement l'enseignement en raison de leur variété. Il est important de rappeler que le quotidien des orthopédagogues fait en sorte que ces professionnels doivent composer tant avec un contexte de travail varié (en classe, en classe-ressource et en dénombrement flottant) et réaliser des interventions en fonction des différents objectifs de travail à prioriser (en français, en mathématiques, en habiletés sociales et en stratégies cognitives).

## 1.5 PÉDAGOGIE PAR LE JEU

### 1.5.1 LES CARACTÉRISTIQUES DU JEU

Tout d'abord, il importe d'établir ce qu'est spécifiquement le jeu. Il fait partie du milieu naturel de l'enfant et cela revient donc à dire que le jeu appartient à l'enfant. Brougère (2005) explique de son côté cinq critères ou caractéristiques qui nous permettent d'introduire ce qu'est la notion de jeu. Il parle du second degré, de la décision, de la règle, de la frivolité et finalement de l'incertitude.

### 1.5.2 TRANSFORMER LE JEU

Lorsque l'on parle de la pédagogie par le jeu, il est important de bien saisir ce qui la distingue du jeu en soi. Certaines caractéristiques du jeu sont présentes et d'autres sont absentes dans un contexte de pédagogie par le jeu. Ainsi, on parle alors d'une activité qui s'apparente à la forme ludique, mais qui ne la respecte pas en totalité (Brougère, 2010).

Certaines des caractéristiques principales attribuées au jeu par Brougère subissent donc un changement puisque l'adulte (orthopédagogue dans ce contexte) prend le plein contrôle de l'activité. En ce sens, il décide, entre autres, du choix initial de jouer ou non, de la durée du jeu dans le temps et des règles qui devront être respectées tout au long de l'activité. Tout comme le souligne Brougère (2010), le fait que le jeu ressemble par son essence même à d'autres activités, il faut s'assurer qu'il ait sa forme ludique (illustrée par

les critères mentionnés précédemment) pour l'appeler ainsi. En contexte d'apprentissages, le jeu devient alors un outil au service de l'enseignement. Ces constats soulèvent alors la pertinence de modifier le jeu pour l'exploiter dans un contexte d'apprentissage.

### **1.5.3 PERTINENCE DE MODIFIER LE JEU**

Ce sont les valeurs ajoutées de la motivation et de l'engagement suscités chez l'apprenant par le jeu qui expliquent la pertinence de le modifier pour exploiter le jeu en contexte d'apprentissage (Chouinard & Archambault, 2010). Ainsi, Chouinard et Archambault (2010) suggèrent cinq conditions qui sont elles-mêmes inspirées des caractéristiques du jeu qui peuvent être appliquées aux situations d'apprentissage. Il est question de communiquer les attentes explicites, de montrer comment faire et de donner le droit à l'erreur, d'informer convenablement les élèves, de faire valoir le sens et l'utilité des apprentissages et finalement de proposer des situations d'apprentissage variées, riches et authentiques. Nous y reviendrons plus en détail au deuxième chapitre.

## **1.6 ÉTAT DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES SUR LES DIFFÉRENTES COMPOSANTES DE L'ÉTUDE**

### **1.6.1 ÉTUDES SUR LES PRATIQUES EN ÉDUCATION OU EN ENSEIGNEMENT PAR LE JEU**

Des études ont été inventoriées par rapport aux pratiques en classe régulière utilisant le jeu comme stratégie pédagogique en lien avec un objectif de travail précis. C'est le cas pour les travaux de Smith (1998), de Rajotte (2009), de Pelay (2012) et de Cabot-Thibault (2013) portant sur le jeu et les mathématiques. Par ailleurs, l'étude de Hong (2005) a exploré les habiletés cognitives et le jeu d'échecs. Il y a un corpus important de littérature scientifique en lien avec les mathématiques (et les jeux d'échecs), cependant pour les fins de cette recension des écrits, il n'est pas possible de soulever toutes les études malgré leur pertinence. Il faut cependant noter qu'elles ne sont pas liées à la même population. Certains auteurs ont aussi mené des travaux sur le jeu en contexte d'enseignement des sciences

(Barma, Power, & Daniel, 2010; Cartier, 2014; Lebeaume, Follain, & Diaz, 2000). Malgré que ce champ spécifique ne soit pas à l'étude ici, notons toutefois qu'un corpus d'études de plus en plus important se penche sur le lien entre l'apprentissage et le jeu vidéo (Alvarez, 2007; Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013; Frété, 2002).

### **1.6.2 ÉTUDES SUR L'ORTHOPÉDAGOGIE**

Plusieurs études ont été répertoriées en lien avec le travail de l'orthopédagogue. Parmi celles-ci notons, celle de Roy (2003) qui aborde les habiletés en lecture, celles de Fontaine (2008) et de Côté (2015) respectivement sur les représentations sociales des orthopédagogues du Québec en rapport avec l'intervention en mathématiques auprès des élèves à risque et sur des pratiques d'adaptation de l'enseignement des mathématiques en contexte de collaboration et de coenseignement. Giroux et Ste-Marie (2015) ainsi que Houle (2016) se sont intéressées à l'intervention orthopédagogique en mathématiques fondée sur une approche didactique. Il y a aussi l'étude de Marcoux (2013) portant sur le travail de l'orthopédagogue et le trouble spécifique d'apprentissage en lecture. Enfin, soulignons aussi l'étude de Allard (2016) qui s'est intéressée au modèle *Réponse à l'intervention* (RAI) dans le cadre des pratiques de l'orthopédagogue. Cependant, aucune étude ne traite des stratégies pédagogiques, et plus particulièrement, de l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans le cadre du travail de l'orthopédagogue au préscolaire et au primaire. Spécifions aussi que plusieurs travaux de recherche ont été réalisés en lien avec les différents objectifs d'intervention des orthopédagogues (français, mathématiques, stratégies cognitives et habiletés sociales). Cependant, ces études ne sont pas spécifiquement en lien avec la clientèle EHDAA avec laquelle interviennent les orthopédagogues. La variété des études en orthopédagogie démontre un intérêt pour la communauté scientifique par rapport à l'orthopédagogie et aux différentes sphères qui en découlent (objectifs de travail, recherche et identification de moyens favorisant les apprentissages, variation des interventions selon la clientèle, etc.) Un plus grand corpus de données renvoie à l'intervention en français et en mathématiques au primaire.



### **1.6.3 ÉTUDES SUR LES NIVEAUX DE CONNAISSANCES, D'AISANCE ET D'INTÉRÊT DES ORTHOPÉDAGOGUES LIÉS AUX ENJEUX DE LA PROFESSION**

D'autres études ou des travaux mettent également en lumière le sentiment de compétence de l'enseignant en lien avec une pédagogie avec laquelle il travaille (Bandura, 2003) ou sur son sentiment d'efficacité (Boudreau, 2009; Gaudreau, 2011). Ces études font ressortir l'impact des choix d'un enseignant selon le niveau de connaissances, d'aisance et d'intérêt qu'il accorde à une pédagogie. Même si les populations diffèrent, il est intéressant de constater l'influence de ces variables sur le travail de l'enseignant et de penser que cette influence se transpose dans la pratique des orthopédagogues. Certaines études telles que celle de Larivée (2004) ainsi que celle de Larivée et Terrisse (2006) portent sur les compétences professionnelles ou la formation du personnel en éducation et, plus spécifiquement dans ce cas-ci, au préscolaire. Ces études font ressortir l'importance de recevoir une formation adéquate et le manque d'informations précises et d'orientations claires sur les contenus à développer en contexte de formation. Même si la population est différente, les propos soulevés sont pertinents. Finalement, Beaulieu (2010) a interrogé des enseignants du secondaire (niveaux sec. 1 à 5) afin de recueillir leurs niveaux auto-rapportés de connaissances, d'aisance et d'importance accordée aux différents domaines de l'éducation à la sexualité en contexte de réforme. À ce jour, aucune étude ne s'est attardée à évaluer les niveaux de connaissances, d'aisance et d'intérêt des orthopédagogues au regard de l'utilisation de la pédagogie par le jeu en comparaison avec les autres stratégies pédagogiques utilisées par ces professionnels. L'étude de Beaulieu (2010) s'avère importante en lien avec ce présent projet de recherche par rapport aux comparaisons que l'on pourrait effectuer dans un contexte d'enseignement sur des variables similaires (niveau de connaissances, niveau d'aisance et niveau d'intérêt) bien qu'il soit question d'éducation à la sexualité dans cette étude (Beaulieu, 2010) et non pas d'orthopédagogie.

#### **1.6.4 ÉTUDES SUR LA PRATIQUE D'INTERVENTION OU SUR LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES**

Plusieurs recherches permettent de faire ressortir différentes stratégies pédagogiques exploitées dans le domaine de l'éducation. Vienneau (2006) a fait ressortir la pédagogie de l'inclusion dans ses travaux. Laplante (2012) a travaillé sur le modèle d'intervention à 3 niveaux (RAI/RTI) permettant de mettre en lumière des modalités de différenciation pédagogique en écriture. Tardif et Lessard (1992) ont réalisé des travaux permettant de mieux comprendre la façon de travailler en orthopédagogie avant et après la réforme dans le milieu de l'éducation. Boudreau (2012) s'est intéressée au volet de l'évaluation en orthopédagogie pour la lecture et l'écriture dans ses travaux. Enfin, les travaux de Bélanger-Fortin (2015) visaient à documenter la démarche d'évaluation et d'intervention en orthopédagogie en mathématiques auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage non-verbal. La visualisation et la visualisation spatiale sont abordées dans cette étude. À travers tous ces travaux, plusieurs pratiques d'intervention et stratégies pédagogiques sont documentées. Cependant, nous n'avons pas relevé d'étude traitant de la pédagogie par le jeu spécifiquement. Ces études recensées dans la littérature font ressortir une variété de stratégies ou de pratiques qui sont plus spécifiques à l'intervention ou l'évaluation auprès d'une clientèle ayant des besoins particuliers. Contrairement à certaines de ces études, la sphère de l'intervention sera uniquement ciblée dans la présente recherche.

#### **1.6.5 ÉTUDES SUR LE JEU ET SUR LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU**

Plusieurs travaux de recherche ont été menés sur différents types de jeux dont les jeux de table, de société ou à plateaux (Cabot-Thibault, 2013; Retschitzki & Wicht, 2010) et les jeux de rôles (Daniau & Bélanger, 2010). Sauvé et al. (2007) ont réalisé une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. Ces études démontrent que différents types de jeux sont déjà utilisés dans le milieu scolaire. Sans que l'on ne puisse prétendre à une recension des différents jeux utilisés selon différentes catégories et sans que l'on ne puisse toujours connaître l'intention qui guide chaque enseignant lorsqu'il retient le jeu comme

stratégie pédagogique, on retient de ces travaux un potentiel certain pour évaluer la place du jeu dans la pratique des orthopédagogues en portant aussi attention aux catégories possibles de jeux utilisés ainsi que leur portée perçue par les orthopédagogues sur les apprentissages des élèves accompagnés.

Pour leur part, Bédard et Brougère (2010) ont également réalisé plusieurs travaux sur le recours au jeu avec la clientèle de la petite enfance (Bédard, 2005; Brougère, 1997, 2002, 2008; Larivée, Bédard, Larose, & Terrisse, 2015). Or, d'autres auteurs ont exploré le jeu par rapport à la clientèle du préscolaire avec pour angles les apprentissages chez l'enfant ou son développement (Bédard, 2005; Bodrova & Leong, 2010; Bouchard, Charron, Bigras, Lemay, & Landry, 2015; Brougère, 1997, 2002; Landry, Pagé, & Bouchard, 2015; Larivée, Bédard, Larose, & Terrisse, 2015). Force est d'admettre qu'à notre connaissance, aucune étude n'a documenté la pédagogie par le jeu exploitée comme stratégie pédagogique en contexte d'intervention en orthopédagogie au préscolaire et au primaire et que la grande majorité est issue du contexte de la petite enfance et du préscolaire (maternelle) et aborde le jeu. Ces recherches permettent entre autres de mieux comprendre comment le jeu se transforme avec l'âge et le développement de l'enfant et de quelles façons ce jeu est lié ou non aux apprentissages.

Par rapport aux élèves à risque, Schmidt (2009) mentionne que « peu de recherches se sont intéressées, en contexte réel, aux pratiques efficaces de classe pour rencontrer les besoins de ces élèves qui représentent actuellement les plus grands défis pour les enseignants. » (p.4). Les interventions utilisant la pédagogie par le jeu en contexte d'adaptation scolaire représentent, d'après plusieurs éléments soulevés ci-haut, une voie intéressante et accessible pour soutenir la clientèle d'élèves à risque ou dite EDAA. Chouinard et Archambault (2010) soulignent que le jeu est tout indiqué pour tenir compte des différences entre les élèves ainsi que pour amener le contrôle et la régulation lorsqu'il est question d'apprentissages. De Freitas (2006) va dans le même sens en parlant du jeu comme approche efficace dans le cas des élèves en difficulté et pour favoriser la différenciation pédagogique pour les enseignants. D'ailleurs, l'utilisation des jeux de rôles

avec les autistes pour l'entraînement aux habiletés sociales a été étudiée par certains (Andanson, Pourrea, Maffrea, & Raynaud, 2011; Fagot, Salle-Collemiche, Poinco, & Naudin, 2014). Le jeu a aussi été étudié par rapport à son exploitation avec la clientèle ayant des problèmes de comportement comme c'est le cas pour les travaux de Raver (2003).

La recension des écrits effectuée jusqu'à maintenant n'a pas permis de trouver d'études concernant les orthopédagogues et l'utilisation de la pédagogie par le jeu en contexte d'intervention auprès de jeunes apprenants d'âge préscolaire (4-5 ans) ou primaire (6-12 ans) comme stratégie pédagogique. Les ouvrages portant sur la pédagogie par le jeu en orthopédagogie sont limités et très rarement scientifiques. Ils sont plutôt élaborés par des universitaires ou des professionnels qui œuvrent sur ou en collaboration avec le terrain auprès de la clientèle et qui sont intéressés à partager sous forme d'ouvrages didactiques diverses formes de stratégies pédagogiques (voir Paradis, 2006, 2013) ou de pédagogie par le jeu (voir Pelletier, 2009). Ces ouvrages limités en nombre, bien qu'ils ne soient pas scientifiques, permettent de démontrer que peu de références sont disponibles pour l'utilisation spécifique de la pédagogie par le jeu. Notons le travail réalisé par Filion (2015) quant au système de classification du *Système ESAR* qui permet à la fois d'analyser, de classer et d'aménager des espaces de jeu. Le *Système ESAR* a la particularité d'être reconnu et validé au niveau international. Les catégories dans lesquelles sont classés les différents jeux sont intéressantes et démontrent une façon pertinente de les regrouper. De plus, les différentes classifications soulevées par Filion (2015) permettent d'établir des distinctions précises pour les différents types de jeux.

L'absence d'étude sur l'évaluation de l'efficacité de la pédagogie par le jeu semble être une lacune importante au plan scientifique qui a aussi pour effet de limiter la portée d'un discours militant en faveur de l'intégration de cette forme de stratégie pédagogique en contexte d'orthopédagogie. Gobet, de Voogt et Retschitzki (2004) soulèvent d'ailleurs que les jeux de plateau offrent un angle d'étude intéressant pour la possibilité d'une accélération du développement par l'apprentissage et la pratique du jeu et que c'est un

terrain d'étude qui n'a encore été que peu exploité. Ces propos soutiennent la place que prend la présente étude par rapport à ce qui a déjà été effectué sur le sujet.

### 1.7 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Les différents aspects soulevés dans ce premier chapitre mettent en évidence l'absence de données ou de résultats scientifiques sur les pratiques des orthopédagogues quant à l'utilisation du jeu dans le contexte de leurs interventions auprès des élèves du préscolaire et du primaire. Les formations peu nombreuses, voire quasi absentes, dans le curriculum de formation initiale (baccalauréat) ou continue des professionnels à l'égard de cette stratégie pédagogique est l'une des hypothèses explicatives. Or, plusieurs questions peuvent être soulevées. Quelle est la fréquence d'utilisation des différentes stratégies pédagogiques par l'orthopédagogue dans son travail en classe, en classe-ressource et en dénombrement flottant ? Quels sont les niveaux de connaissances, d'aisance et d'intérêt des orthopédagogues au regard de l'utilisation de la pédagogie par le jeu ? Quels sont les types de jeux les plus utilisés en contexte d'interventions auprès des élèves ?

Le but de la présente étude est d'inventorier les différentes stratégies pédagogiques des orthopédagogues dont la pédagogie par le jeu, et ce, lors de leurs interventions auprès des élèves en difficulté sur les objectifs de travail que sont le français, les mathématiques, les stratégies cognitives et les habiletés sociales. Les questions qui alimenteront la recherche toucheront, entre autres, l'utilisation de la pédagogie par le jeu par les orthopédagogues en contexte d'intervention, les types de jeux utilisés pour travailler les différents objectifs de travail ainsi que le niveau de connaissances, le niveau d'aisance et le niveau d'intérêt en lien avec l'utilisation de la pédagogie par le jeu comme stratégie pédagogique dans le cadre du travail de l'orthopédagogue.



## **CHAPITRE 2.**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Pour faire suite au chapitre précédent, plusieurs concepts seront présentés dans cette section. Tout d'abord, une brève mise en contexte sera faite afin de positionner l'objet d'étude en fonction d'un courant théorique en éducation. Par la suite, les concepts importants de l'étude seront définis à partir de la littérature existante. Finalement, nous présenterons les questions de recherche qui guideront toute la démarche méthodologique jusqu'à l'analyse des données de cette étude.

En guise d'introduction à ce chapitre, précisons brièvement l'approche théorique, soit l'angle avec lequel le thème de la recherche sera étudié. Parmi les différentes théories identifiées par Bertrand (1998; cité par Beaulieu, 2010) et illustrées à la figure 3, il semble que l'orthopédagogie et le processus par lequel les orthopédagogues doivent ici s'interroger sur leurs connaissances, leurs attitudes et leurs pratiques professionnelles en lien avec des stratégies pédagogiques pourraient s'inscrire dans un courant mixte comprenant les théories « psychocognitives » et « académiques ». De par sa nature et sa pratique, la discipline de l'orthopédagogie s'inscrit bien dans le courant des théories « psychocognitives » du fait qu'elle comprend des éléments tels qu'un processus d'apprentissage, des connaissances préalables, des conflits cognitifs, des profils pédagogiques, de la construction de la connaissance et de la métacognition. Par ailleurs, le courant des théories « académiques » y trouve aussi sa place en orthopédagogie avec la présence d'éléments tels que les matières, le raisonnement, l'intellect et la logique.

Théories	Éléments structurants
Spiritualistes	Valeurs spirituelles inscrites dans la personne, métaphysique, Tao, Dieu, intuition, immanence ou transcendance du cosmos.
Personnalistes	Croissance de la personne, inconscient, affectivité, désirs, pulsions, intérêts, le <i>je</i> .
Psychocognitives	Processus d'apprentissage, connaissances préalables, représentations spontanées, conflits cognitifs, profils pédagogiques, culture préscientifique, construction de la connaissance, métacognition.
Technologiques	Multimédiatique, technologies de la communication, informatique, médias, approche systémique de l'enseignement.
Sociocognitives	Culture, environnement social, milieu ambiant, déterminants sociaux de la connaissance, interactions sociales, communautés d'apprenants, cognition distribuée.
Sociales	Classes sociales, déterminismes sociaux de la nature humaine, problèmes environnementaux et sociaux, pouvoir, libération, changements sociaux.
Académiques	Contenus, matières, disciplines, raisonnement, intellect, culture occidentale, compétition académique, humanités gréco-latines, logique, œuvres classiques, esprit critique, traditions.

Source : Figure tirée de Beaulieu (2010, p.22) <sup>2</sup>

Figure 3. Portrait général des théories contemporaines de l'éducation selon Bertrand (1998)

## 2.1 ORTHOPÉDAGOGUE : DÉFINITION DU RÔLE <sup>3</sup>

Une illustration réalisée par la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (2013) résume l'acte orthopédagogique (voir annexe II). Ces actes orthopédagogiques concernent les interventions planifiées et les rééducations ciblées dans le cadre de cette étude. Plusieurs tâches et responsabilités du travail de l'orthopédagogue sont définies dans le but de favoriser la réussite de l'élève. Essentiellement, il est question de prévention, d'évaluation, d'intervention planifiée incluant la rééducation ainsi que de concertation et de collaboration

<sup>2</sup> Pour plus d'informations sur chacune de ces théories, consulter Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal, Qc : Éditions Nouvelles.

<sup>3</sup> Pour des précisions sur ce que comprend ou englobe le terme orthopédagogue, se référer à l'explication fournie précédemment à la section 1.3.



(ADOQ, 2013b, 2016; Office des professions du Québec, 2014). L'Association des orthopédagogues du Québec (2017) définit quatre niveaux d'intervention :

- **La prévention** fait référence au dépistage ainsi qu'à la reconnaissance de facteurs qui peuvent avoir une incidence sur les apprentissages.
- **L'évaluation** permet de préciser les difficultés au niveau des connaissances, des stratégies et des processus cognitifs de l'apprenant pour la lecture, l'écriture et les mathématiques.
- **Les interventions** dites préventives ou rééducatives doivent être liées aux conclusions évaluatives. Ces interventions peuvent être de nature corrective ou compensatoire. Le but étant toujours de faire cheminer l'enfant de façon optimale.
- **La collaboration** se concrétise entre les différentes personnes qui gravitent autour de l'enfant, c'est-à-dire les enseignants, les parents et les professionnels.

Plus récemment, un *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015) a été élaboré par le Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie et fait ressortir trois axes : l'évaluation-intervention spécialisée, la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage puis l'éthique, la culture et le développement professionnel. Pour les fins de cette recherche, le travail de l'orthopédagogue uniquement pour le niveau de l'intervention sera considéré.

Dans le plus récent mémoire de l'ADOQ (2016), on soulève le fait qu'il y a une base de connaissances scientifiques en orthopédagogie qui contribue à définir le rôle de l'orthopédagogue. On mentionne dans ce même mémoire qu'il est d'une importance de faire une description précise du rôle de l'orthopédagogue à l'intérieur du cadre des services complémentaires pour s'assurer d'une plus grande précision. Voici différents rôles soulevés par l'ADOQ par rapport à l'orthopédagogue on dit que :

« l'orthopédagogue peut, entre autres, assurer un rôle de soutien à l'enseignement notamment dans le dépistage et le déploiement d'interventions probantes, pour ne donner que ces exemples, implanter et dispenser les interventions orthopédagogiques les plus efficaces, suivre la progression optimale des apprentissages de chaque apprenant selon ses particularités individuelles, assurer le suivi tout au long du cheminement scolaire, incluant lors du passage d'un ordre d'enseignement à l'autre, en collaboration avec les différents acteurs de l'éducation, dont les parents, et ce, dans tous les milieux d'apprentissage et de développement où l'apprenant évolue, s'instruit, socialise et se qualifie. (p.13)

Les orthopédagogues peuvent travailler dans différents milieux tant avec une clientèle de niveau préscolaire (4-5 ans), de niveau primaire (6-12 ans), de niveau secondaire (12-17 ans) voire dans d'autres contextes tels que l'éducation aux adultes ou la formation professionnelle (16 ans et plus) (Office des professions du Québec, 2014). Toutefois, l'orthopédagogue semble moins présent au niveau de l'éducation préscolaire puisque les prescriptions ministérielles insistent sur le fait que c'est le jeu en lui-même et non les activités ludiques qui tiennent place et lieu dans la routine de l'enfant (MEQ, 2001a). L'ADOQ souligne cependant que le rôle de l'orthopédagogue prend de plus en plus de place par rapport à l'éveil à la lecture et à l'écriture ainsi que pour le dépistage (2016) grâce à des programmes et des mesures mis en place dans les dernières années pour ce qui concerne les interventions à la petite enfance. Notons particulièrement ici que l'éducation préscolaire réfère à l'éducation préscolaire 5 ans puisque les classes d'éducation préscolaire 4 ans n'étaient pas en place au moment de réaliser l'étude.

Aucune trace n'a été relevée jusqu'à présent pour indiquer le matériel précis que l'orthopédagogue doit utiliser dans le cadre de son travail. À ce sujet, les différents cadres d'organisation des services en orthopédagogie des commissions scolaires proposent des exemples d'outils, mais n'en font pas de prescriptions véritables (ADOQ, 2016; CSBE, 2013; CSCS 2010; Office des professions du Québec, 2014). Le ministère de l'Éducation soutient de son côté qu'il faut s'assurer d'adapter le matériel de même que les modalités d'enseignement et faire preuve de souplesse pour les approches pédagogiques sans soumettre de prescriptions véritables également (MEQ, 1999).

## 2.2 OBJECTIFS DE TRAVAIL EN ORTHOPÉDAGOGIE

L'expression « objectifs de travail » est utilisée dans cette étude pour nommer ce que d'autres auteurs appellent parfois des domaines d'apprentissage, des disciplines, des sphères d'intervention ou des matières.

Lors de ses interventions, l'orthopédagogue, ce spécialiste en difficulté d'apprentissage, porte une attention particulière à la cognition, à la métacognition, aux processus d'apprentissage ainsi qu'à la dimension affective de l'apprentissage (ADOQ, 2013a, 2013b, 2016). Le mandat de l'orthopédagogue est par contre clair quant à la direction de son travail: la lecture, l'écriture, le langage (à l'exclusion des mandats relevant de l'orthophoniste) et les mathématiques (ADOQ, 2013a, 2013b, 2016; Office des professions du Québec, 2014; Saint-Laurent, 2007). La compétence 1.2 du premier axe de développement de compétences du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015) se nomme l'intervention. Elle est décrite ainsi :

« Intervenir sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation. » (Brodeur et al., 2015, p.20)

En lien avec ces considérants, les choix pour les différents objectifs de travail seront donc les suivants pour l'objet de cette étude : le français, les mathématiques, les stratégies cognitives ainsi que les habiletés sociales.

### 2.2.1 FRANÇAIS

Ce premier objectif de travail sera appelé français pour favoriser l'emploi d'une terminologie englobant à la fois le préscolaire et le primaire étant donné que l'élève suit un parcours scolaire.

Au niveau du préscolaire, on réfère à la compétence « Communiquer en utilisant les ressources de la langue » dans le *Programme de formation de l'école Québécoise* dans le chapitre sur l'éducation préscolaire (MEQ, 2001a). Les différentes composantes de cette compétence touchent la production du message, l'intérêt pour la communication et la compréhension du message (MEQ, 2001a). Le programme présente une liste de connaissances en lien avec le développement langagier comme les gestes associés à l'émergence de l'écrit, les concepts et conventions propres au langage écrit, la reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet et l'écriture de quelques mots que l'enfant utilise fréquemment (MEQ, 2001a). Le travail en orthopédagogie au préscolaire est en lien avec ces connaissances.

Pour le primaire, les interventions pourront notamment être en lecture et en écriture (ex.: manque de vocabulaire varié et précis, difficulté à orthographier ou à calligraphier les mots) ou encore sur le plan de la communication orale (ex.: difficulté de prononciation ou lacunes dans l'acquisition de la conscience phonologique) (Benoit, 2005; Giasson, 2011; Goupil, 2007; Saint-Laurent, 2007). Selon les besoins spécifiques de l'élève qui auront été ciblés, les interventions de l'orthopédagogue toucheront une ou des compétences du français, langue d'enseignement en lien avec le *Programme de formation de l'école Québécoise* (MEQ, 2001a) et la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009c) qui sont « Écrire des textes variés », « Lire des textes variés », « Apprécier des œuvres littéraires » et « Communiquer oralement ».

### **2.2.2 MATHÉMATIQUES**

Ce deuxième objectif de travail sera appelé mathématiques pour favoriser l'emploi d'une terminologie englobant à la fois le préscolaire et le primaire étant donné que l'élève suit un parcours scolaire.

Au préscolaire, les mathématiques s'inscrivent sous la compétence « Construire sa compréhension du monde » (MEQ, 2001a). C'est plus particulièrement la composante

démontrer de l'intérêt et de la curiosité pour les arts, l'histoire, la géographie, la mathématique, la science et la technologie dont il est question pour cet objectif de travail (MEQ, 2001a). Dans le programme, sur le plan des connaissances, on réfère plus spécifiquement aux jeux de nombres, de dénombrement, d'association, de comparaison, de regroupement, de classement, de régularité, d'estimation et de mesure (MEQ, 2001a). Ces habiletés à développer quoique générales ouvrent tout de même la porte sur des objets sur lesquels l'orthopédagogue peut intervenir relativement à l'éveil du nombre.

En ce qui concerne le volet primaire, l'objectif de travail en « mathématiques » permet de travailler sur différentes difficultés dans leurs interventions comme sur la compréhension du vocabulaire mathématique, sur la résolution de problèmes ou sur les procédures pour sélectionner et réaliser des opérations (Benoit, 2005; Gaudreau, 2003; Goupil, 2007). Selon les besoins spécifiques de l'élève qui auront été ciblés, les interventions de l'orthopédagogue toucheront un ou des champs des mathématiques en lien avec le *Programme de formation de l'école Québécoise* (MEQ, 2001a) et la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009c) qui sont l'arithmétique, la géométrie, la mesure, la statistique, la probabilité et les stratégies.

### **2.2.3 STRATÉGIES COGNITIVES**

Sur le plan des stratégies cognitives et métacognitives, il sera question de l'intervention relativement à l'expression de diverses difficultés qui ne sont pas le propre d'une seule discipline (p.ex. français ou mathématiques), mais qui sont couramment associés au fonctionnement cognitif d'un individu dans la réalisation d'une tâche, et ce, tant pour le préscolaire que pour le primaire. Puisque plusieurs formulations existent, pour alléger le texte, l'expression « stratégies cognitives » sera employée pour inclure stratégies cognitives et métacognitives, les stratégies d'autorégulation ainsi que les processus cognitifs. Les stratégies cognitives permettent de « [...] gérer ou de gouverner ses propres processus cognitifs pour apprendre ou encore pour résoudre des problèmes » (Chamberland, Lavoie, & Marquis, 1995, p.15). Ces stratégies se développent dans

différents contextes comme lorsqu'il faut diviser un problème complexe en étapes, trouver des moyens mnémotechniques, lire un texte pour réaliser un résumé (Chamberland et *al.*, 1995). Saint-Laurent et *al.* (1995) affirment aussi que « les processus cognitifs nécessaires à la construction des connaissances ne sont souvent pas maîtrisés par l'élève à risque » (p.4). Il faut donc intervenir pour aider l'enfant à développer des stratégies qui favoriseront à leur tour la construction de connaissances. Ces stratégies se distinguent alors des autres puisqu'elles permettent la réalisation des différents apprentissages. Bosson, Hessels, et Hessels-Schlatter (2009), décrivent ainsi les stratégies cognitives et métacognitives :

« Le terme de stratégie se réfère aux comportements mis en place par une personne pour s'aider dans la résolution d'un problème. Une stratégie est une activité qui demande un certain niveau de conscience et qui est déployée dans un but précis. Nous distinguons deux types de stratégies, les stratégies cognitives qui facilitent la résolution d'un problème, comme comparer, souligner les informations pertinentes, paraphraser, et les stratégies métacognitives qui régulent les activités cognitives, principalement la planification et le contrôle. » (p.15)

Ainsi, les récepteurs sensoriels, la mémoire de travail, la mémoire à long terme, l'attention, la perception et la motricité, la gestion (autorépétition, organisation et élaboration), l'encodage, la métacognition sont des exemples de difficultés qui peuvent faire partie des interventions des orthopédagogues pour cet objectif de travail (Goupil, 2007; Vienneau 2011).

#### **2.2.4 HABILITÉS SOCIALES**

Il y a différents enjeux sociaux tels que ceux en lien avec le comportement et les habiletés sociales chez les élèves (Bowen, Desbiens, Gendron, & Bélanger, 2014; Gendron, Royer, Bertrand, & Potvin, 2003; Goupil, 2014). Ces jeunes apprenants vivent plusieurs difficultés par rapport à leur conduite. En effet, ils reproduisent leurs comportements même après l'application de conséquences, n'acceptent pas l'encadrement même s'il est justifié, sont valorisés en créant des situations problématiques, peuvent se désorganiser à la suite de

compliments en raison de leur faible estime de soi, vivent des difficultés relationnelles avec les autres élèves de leur âge, posent des gestes ou verbalisent des actes injustifiés d'agression, d'intimidation ou encore de destruction, ne veulent pas respecter les normes établies, ont un taux élevé d'absentéisme, ont de la difficulté à être attentifs et concentrés et peuvent vivre des difficultés d'apprentissage attribuées à leur faible capacité d'attention (FSE, 2009; MELS, 2007; MEQ, 1999).

En ce qui a trait aux habiletés sociales au préscolaire et au primaire, elles sont regroupées en cinq groupes distincts : les habiletés de survie en classe, les habiletés liées aux amitiés, les habiletés permettant de composer avec ses sentiments, les solutions de rechange à l'agression et les habiletés permettant de gérer son stress (Gendron, Royer, & Morand, 2005). D'ailleurs, il est possible de consulter la liste de ces habiletés à la figure 4. Bien que l'orthopédagogue ne soit pas le spécialiste pour entreprendre l'ensemble de la démarche systématique, cette personne peut travailler les habiletés de survie en classe et celles relatives aux amitiés lors des moments d'intervention (réf. à l'organisation de la classe, de l'horaire et des stratégies d'enseignement; voir Saint-Laurent, 2007)

	<b>Préscolaire</b>	<b>Primaire</b>
Habiletés de survie en classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écouter</li> <li>- Demander de l'aide</li> <li>- Dire merci</li> <li>- Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suivre des directives</li> <li>- Contribuer aux discussions</li> <li>- Poser une question</li> <li>- Etc.</li> </ul>
Habiletés liées aux amitiés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer à un jeu</li> <li>- Partager</li> <li>- S'excuser</li> <li>- Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se présenter</li> <li>- Offrir de l'aide à un pair</li> <li>- Suggérer une activité</li> <li>- Etc.</li> </ul>

Sources : Extrait tiré et inspiré de Gendron, Royer & Morand (2005) traduit de McGinnis et Goldstein (1997, 2003). Document inédit.

Figure 4. Liste des habiletés sociales au primaire (groupes I et II)

## 2.3 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Dans la littérature professionnelle et scientifique, il y a différentes terminologies qui font référence aux stratégies pédagogiques. À titre d'exemples, Chamberland, Lavoie, et Marquis (1995) utilisent de leur côté les termes « formules pédagogiques », Legendre (2005) utilise les « stratégies pédagogiques » et Larivée (2004), emploie « méthodes pédagogiques ». Pour fins de cohérence et d'harmonisation du vocabulaire dans ce travail, l'expression « stratégies pédagogiques » sera utilisée.

Une stratégie pédagogique s'articule autour d'un ou de procédé(s), d'une ou de méthode(s) ou d'une ou de technique(s). C'est pour cela que ces termes sont régulièrement utilisés comme synonymes dans la littérature (Legendre, 2005). De plus, Paradis (2013), explique la distinction à faire entre une stratégie d'enseignement utilisée par l'enseignant pour transmettre des connaissances et une stratégie d'apprentissage utilisée par l'élève pour se mettre en action. Il faut donc comprendre que les stratégies pédagogiques englobent à la fois la stratégie d'enseignement et la stratégie d'apprentissage. Une stratégie d'enseignement et une stratégie d'apprentissage peuvent dans certains cas faire référence à la même stratégie, mais elles seront toutes deux exploitées d'une façon différente. Pour illustrer ce propos, un enseignant pourrait utiliser la dictée afin qu'elle puisse contenir de nouveaux mots ainsi que de nouvelles notions pour attirer l'attention des élèves sur ces éléments et y revenir lors de la correction. Cette même stratégie qu'est la dictée pourrait être exploitée comme stratégie d'apprentissage par l'apprenant pour mémoriser la façon d'écrire les nouveaux mots pour apprendre à les orthographier adéquatement.

L'orthopédagogue peut employer une variété de stratégies pour réaliser ses interventions. Parmi les quatre commissions scolaires visées dans l'étude, deux nous ont partagé leur cadre de référence. À l'intérieur, on y retrouve le rôle de l'orthopédagogue. Cependant, on n'y spécifie pas les stratégies pédagogiques à exploiter (CSBE, 2013; CSCS, 2010). En ce qui a trait aux stratégies pédagogiques sélectionnées dans le cadre de la présente étude leur choix est passé par un processus (recension des écrits, recoupements entre les principaux auteurs, validation auprès d'un comité d'experts). Cette liste a été



soumise en même temps que le questionnaire au comité de validation et les stratégies retenues l'ont été entre autres en raison de leur application possible dans les différents contextes du travail de l'orthopédagogue, soit en classe, en dénombrement flottant ainsi qu'en classe-ressource. Ces neuf stratégies pédagogiques sont également ressorties lors de la consultation des trois experts de contenu ciblés (pour leur expérience et leurs connaissances en tant qu'orthopédagogues dans le contexte d'éducation au Québec) qui ont collaboré au processus de validation de l'étude. Les stratégies qui ont été retenues sont l'enseignement magistral (exposé), la pédagogie par projet, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par problème, la démonstration, l'exercice, les technologies de l'information et de la communication (TIC), la pédagogie par le jeu ainsi que le réseau conceptuel ou le schéma. La figure 5 présente une définition de chacune de ces stratégies. Il faut mentionner qu'il en existe d'autres qui n'ont pas été répertoriées ou sélectionnées. Au moment de rédiger le questionnaire, des stratégies pédagogiques étaient également moins exploitées et connues sur le terrain, ce qui explique par exemple que la stratégie de l'enseignement explicite, largement documentée de nos jours, n'a pas été sélectionnée. Pour sa part, Paradis (2013) en a regroupé plus d'une centaine dans son guide. Les travaux sur plus de 800 méta-analyses réalisés par Hattie (2009) résumant plus de 50 000 études permettent de mettre en lumière certaines stratégies d'enseignement efficaces telles que l'enseignement direct, l'enseignement d'habiletés métacognitives et les réseaux de concepts. Malheureusement, au moment de la création du questionnaire, ces études n'étaient pas disponibles bien que très pertinentes à ce jour.

De toutes ces stratégies pédagogiques, l'étude s'intéresse tout particulièrement à celle du jeu. Chamberland et *al.* (1995) soutiennent que « le jeu est une interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but » (p.65). Ainsi, le jeu se retrouve dans différents contextes : le jeu d'intérieur par rapport au jeu d'extérieur et le jeu de société par rapport au jeu éducatif. On peut également soulever son caractère physique par rapport à son caractère intellectuel (Garon, 1985). Les propos de De Graeve (2006) soulignent que dans les apprentissages, « l'enfant guidé par le plaisir de la recherche et de la découverte vivra de multiples

expériences dans lesquelles ses potentialités mentales, perceptives, motrices et sociales seront sollicitées » (p.16).

<b>Stratégies pédagogiques</b>	<b>Définitions de la tâche ou du rôle de l'enseignant</b>
Enseignement magistral (exposé)	<p>Exposé : (Chamberland et al., 1995, p.37) « <i>Présentation orale d'informations avec ou sans l'intervention des apprenants et avec ou sans l'utilisation de moyens audio – scripto – visuels.</i> »</p> <p>Exposé animation : (Legendre, 2005, p.1265) « <i>Fournit des explications, des exemples, suscite des questions, fait participer des élèves.</i> »</p>
Pédagogie par projet	<p>Projet : (Chamberland et al., 1995, p.111) « <i>Application et intégration d'un ensemble de connaissances et d'habiletés dans la réalisation d'une œuvre.</i> »</p> <p>Projet-Centres d'intérêt : (Paradis, 2013, p.365) « <i>Stratégie d'enseignement, d'apprentissage et de motivation à caractère éducatif qui visent un ou plusieurs buts définis de connaissance et de compréhension et qui impliquent la recherche, l'identification et la résolution de problèmes.</i> »</p> <p>Approche par projet : (Legendre, 2005, p.116) « <i>Approche pédagogique dans laquelle l'élève, seul ou au sein d'un groupe, est amené à relever un défi, à exécuter une tâche ou à produire une réalisation, lesquelles activités sont autant de prétextes stimulants pour que l'élève atteigne minimalement un ensemble d'objectifs d'apprentissage.</i> »</p>
Apprentissage coopératif	<p>Apprentissage coopératif : (Clarke, Wideman, &amp; Eadie, 1992; cité par Chamberland et al., 1995, p.121) « <i>Approche interactive de l'organisation du travail en classe selon laquelle les élèves apprennent les uns des autres, ainsi que de l'enseignante ou l'enseignant et du monde qui les entoure.</i> »</p> <p>Travail en équipe : (Paradis, 2013, p.397) « <i>Le travail en équipe est une stratégie d'enseignement et d'apprentissage où un petit groupe de 3 à 5 apprenants idéalement se réunit en vue d'accomplir une tâche d'apprentissage habituellement définie par l'enseignant.</i> »</p>
Apprentissage par problème	<p>Apprentissage par problème : (Université Laval, 2017) « <i>L'approche par problème est une approche pédagogique centrée sur l'apprenant ; elle vise le développement de compétences transversales par l'étude de cas, l'apprentissage par problème (« problem-based learning »), l'analyse de controverses ou la réalisation de projets. Ce sont là des exemples de résolution d'un problème complexe. Les participants, regroupés par équipes, travaillent ensemble à chercher des informations et à résoudre un problème réel ou réaliste proposé de façon à développer des compétences transversales et à faire en même temps des apprentissages de contenu.</i> »</p> <p>Étude de cas : (Paradis, 2006, p. 299) « <i>L'étude de cas est une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui consiste à faire l'étude systématique de situations particulières pour dégager des généralisations, des lois, des principes, des solutions.</i> »</p>
Démonstration	<p>Démonstration : (Chamberland et al., 1995, p.45) « <i>Exécution d'actions ou d'opérations devant les apprenants.</i> »</p> <p>Exposé démonstration : (Legendre, 2005, p. 1265) « <i>Présente un exposé au cours duquel est effectuée la démonstration d'une technique, d'un procédé, du fonctionnement d'un appareil...</i> »</p>

<b>Stratégies pédagogiques</b>	<b>Définitions de la tâche ou du rôle de l'enseignant</b>
Exercice	<p>Exercice : (Legendre, 2005, p.654) «<i>Consolidation et perfectionnement de connaissances et d'habiletés déjà acquises, au terme d'une démarche d'apprentissage dans l'obtention de résultats familiers à des situations problématiques connues.</i> »</p> <p>Exercices répétitifs : (Chamberland et al., 1995, p.143) «<i>Répétition systématique de notions (oralement ou par écrit), de gestes ou de mouvement dans le but de fixer l'information chez les apprentis.</i> »</p>
Technologies de l'information et de la communication (TIC)	<p>TIC : (MELS, 2014, p.5) «<i>Les TIC sont un ensemble d'outils technologiques qui, à la différence de la technologie utilisée antérieurement dans le domaine de l'éducation, ont une dimension sociale. Il ne s'agit pas « d'une "intervention" homogène, mais d'une vaste gamme de modalités, d'outils et de stratégies d'apprentissage [notre traduction]<sup>1</sup> ». [...] Certes, ces nouvelles technologies renforcent la pédagogie, mais elles changent la nature de ce que les enfants et les jeunes adultes apprennent, la manière dont ils l'apprennent et le lieu de leur apprentissage.</i> »</p> <p>Exposé multimédia : (Legendre, 2005, p.1265) «<i>... présente un exposé en utilisant un éventail de médias audiovisuels.</i> »</p> <p><sup>1</sup> S. M. Ross, G. R. Morrison et D. L. Lowther, «<i>Educational technology research past and present: Balancing rigor and relevance to impact school learning.</i>», Contemporary Educational Technology, 2010, vol. 51</p>
Pédagogie par le jeu	<p>Pédagogie du jeu : (Legendre, 2005, p.1021) «<i>Pédagogie qui utilise le jeu comme moyen de développement et d'apprentissage.</i> »</p> <p>Jeu (Chamberland et al., 1995, p.65) «<i>Interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but.</i> »</p> <p>Jeu de rôles (Chamberland et al., 1995, p.71)</p>
Réseau ou schéma conceptuel	<p>Schéma : (Paradis, 2006, p.383) «<i>Cette stratégie d'enseignement et d'apprentissage est un croquis ne comportant que les traits essentiels d'une figure, d'un plan de travail, d'un résumé synthèse ou d'un projet.</i> »</p>

Sources : Chamberland et al. (1995); Legendre, (2005); Paradis, (2006,2013)

Figure 5. Les stratégies pédagogiques

## 2.4 LE JEU

Avec l'âge, le jeu se modifie et se complexifie (Bouchard, 2008). Ils sont présents durant toute la vie, même si on associe les jeux à l'enfance en raison des toutes premières expériences (fondations) de jeux qui y sont vécues (Huerre, 2007). Ainsi, l'enfant passera du jeu pour découvrir le monde avec ses mains, aux jeux de rôles, aux jeux de rôles matures (Bédard, 2002). Brougère (2005) distingue que le jeu est parfois objet lorsqu'il est directement lié au volet ludique comme c'est le cas pour les jeux de société et

les jeux de cartes. À d'autres moments, le jeu est plutôt établi comme étant un ensemble de règles et de principes. Finalement, le jeu est d'abord et avant tout considéré le plus souvent comme une activité. Notons les spécificités reliées à chacune des caractéristiques du jeu exploitées par Brougère (1997, 2005) soulevées plus tôt dans ce mémoire :

- **Le second degré** signifie qu'on ne joue pas pour vrai (faire-semblant).
- **La décision** provient de chaque personne de vouloir jouer. Tout au long du jeu, il y aura aussi des décisions à prendre selon un certain choix.
- **La règle** qui permet d'organiser le comportement des joueurs (négociée ou construite).
- **La frivolité** qui caractérise le jeu comme n'ayant pas vraiment de conséquences.
- **L'incertitude** se traduit par le fait que l'on ne connaît pas comment se terminera le jeu.

Il est bien important de connaître et distinguer ces cinq caractéristiques propres au jeu qui le distingue de la pédagogie par le jeu.

#### 2.4.1 CATÉGORISER LES JEUX

La société dans laquelle vivent les jeunes aujourd'hui les expose à un empire de jeux et de jouets (Brougère, 2008). Afin de regrouper spécifiquement les différents jeux, il existe plusieurs regroupements dans la littérature scientifique. Certains auteurs parleront de familles de jeux, d'autres de catégories, de types ou de typologie. Dans le cadre de cette étude, la terminologie « types de jeux » a été sélectionnée. La figure 6 expose un aperçu des diverses catégorisations de jeux retrouvées dans la littérature.

De son côté, De Graeve (2006) regroupe les jeux en six catégories. Tout d'abord, il y a les *jeux corporels et sensoriels* tels que les jeux de mouvement et les jeux d'adresse. Ensuite, arrivent les *jeux de construction et d'assemblage* comme les maquettes et les jeux

de construction proprement dit. Troisièmement, les *jeux symboliques* regroupent, par exemple, les jeux nécessitant des accessoires, des déguisements ou des maisons miniatures. Puis, les *jeux de règles et de coopération* incluent les jeux de société, les casse-têtes ainsi que les jeux éducatifs dans la quatrième catégorie. Cinquièmement, les *jeux d'expérimentation, de technologie ou de physique* font partie de la même catégorie comme les expériences scientifiques. Enfin, les *jeux de communication* qui incluent, par exemple, le jeu du téléphone ont été répertoriés.

Essai de classification des jeux (De Graeve, 2006)	Exemples de niveaux d'interaction sociale en fonction des différents types de jeux  (adapté de Weitzman, 1992; cité par Bouchard, 2008)	Stade dans le développement du jeu  (Weininger, 1979; cité par Landry, 2006)	Catégorie de jeux selon Piaget  (Piaget, 1976; cité par Landry, 2006)	Le <i>Système ESAR</i>  (Filion, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeux corporels et sensoriels</li> <li>• Jeux de construction et d'assemblage</li> <li>• Jeux symboliques</li> <li>• Jeux de règles et de coopération</li> <li>• Jeux d'expérimentation, de technologie ou de physique</li> <li>• Jeux de communication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeux fonctionnels</li> <li>• Jeux de construction</li> <li>• Jeux symboliques</li> <li>• Jeux de règles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeu solitaire (0 mois à 2 ans)</li> <li>• Jeu d'observation (2 à 3 ans)</li> <li>• Jeu parallèle (3 à 4 ans)</li> <li>• Jeu associatif (3 à 4 ans)</li> <li>• Jeu coopératif (4ans à 5 ans)</li> <li>• Jeu compétitif (4 à 5 ans)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stade du jeu sensorimoteur ou stade sensorimoteur (0 à 2 ans)</li> <li>• Stade du jeu symbolique ou stade préopérateur (2 à 7 ans)</li> <li>• Stade du jeu de règles ou stade des activités préopératoires (7 à 11 ans)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeu d'Exercice</li> <li>• Jeu Symbolique</li> <li>• Jeu d'Assemblage</li> <li>• Jeu de Règles</li> </ul>

Sources : De Graeve (2006); Piaget (1976) cité par Landry (2006); Weininger (1979) cité par Landry (2006); Filion (2015)

Figure 6. Aperçu de diverses catégories de jeux

Weininger (1979; cité par Landry, 2006) a indiqué six stades dans le développement du jeu qui en permet la classification. Ainsi, on retrouve le stade du jeu solitaire (l'enfant qui joue seul et/ou avec sa pensée ou un objet) de la naissance jusqu'à 2 ans. Ce type de jeux fait référence, par exemple, à l'enfant qui joue avec son hochet. Par la suite, le stade du jeu d'observation (l'enfant regarde et imite ensuite les autres) arrive pour la période de développement chez l'enfant de 2 à 3 ans. Comme il a été mentionné, l'enfant n'est pas nécessairement en train de jouer, mais davantage un spectateur pour mieux reproduire par la suite. Le stade du jeu parallèle (l'enfant joue à côté des autres sans échange) et le stade du jeu associatif (l'enfant joue à côté, mais peut échanger et imiter le comportement des autres) en lien avec la période entre 3 et 4 ans arrivent ensuite comme c'est le cas pour les jeux où chaque enfant construit sa tour de blocs ou encore lorsque chaque enfant sculpte dans la pâte à modeler. Finalement, la période entre le 4 ans et le 5 ans de l'enfant touche le jeu du stade coopératif (l'enfant échange avec les autres) et le jeu du stade compétitif (l'enfant se mesure par rapport aux autres). Des exemples de ces jeux peuvent être respectivement lorsque les enfants jouent à la cuisine et lorsqu'ils jouent au jeu de cartes *UNO*<sup>4</sup>.

Piaget (1976; cité par Landry, 2006) a pour sa part regroupé les jeux sous forme de trois stades. Le premier est en lien avec l'assimilation ou la reproduction correspondant au stade sensorimoteur (0 à 2 ans). Les jeux d'éveil et les jeux d'imitation faciale sont de bons exemples pour ce stade. Le deuxième est au niveau du symbolique et du verbal correspondant au stade préopérateur (2 à 7 ans). Des jeux comme le jeu symbolique du médecin et le jeu symbolique du mécanicien illustrent bien ce stade. Enfin, le troisième regroupe des jeux moins égocentriques davantage en lien avec le respect des règles ou des codes en lien avec le stade préopérateur. C'est le cas lorsque l'enfant joue au *Monopoly*<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Pour plus d'information sur ce jeu consultez : <http://www.lesjouetsmattel.fr/nos-jeux-societes/uno-cartes/>

<sup>5</sup> Pour plus d'information sur ce jeu consultez : <https://www.hasbro.com/fr-ca/product/monopoly-classic-game:7EABAF97-5056-9047-F577-8F4663C79E75>

Le *Système ESAR* (Filion, 2015) est une autre ressource qui permet de classifier un jeu selon son appartenance à certaines facettes : types de jeux, habiletés cognitives, habiletés fonctionnelles, types d'activités sociales, habiletés langagières, conduites affectives. Les quatre lettres du mot *ESAR* résument les différents types de jeux selon leur ordre d'apparition chez l'enfant : 1) « E » pour *jeu d'exercice* (ex. : jeu sensoriel sonore, jeu sensoriel visuel, etc.), 2) « S » pour *jeu symbolique* (ex. : jeu de rôles, jeu de mise en scène, etc.), 3) « A » pour *jeu d'assemblage* (ex. : jeu de construction, jeu virtuel, etc.) et, 4) « R » pour *jeu de règles* (ex. : jeu de séquence, jeu d'association, etc.). Ce système est connu au niveau international puisqu'on l'utilise dans une trentaine de pays (Filion, 2015). Plusieurs milieux en lien avec l'enfance et le jeu l'ont adopté que l'on parle entre autres de joujouthèques, de centres de la petite enfance, d'écoles et même d'universités.

#### **2.4.2 PÉDAGOGIE PAR LE JEU**

Une définition est formulée par Legendre (2005) dans le dictionnaire de l'éducation. Cet auteur décrit la pédagogie du jeu comme « une pédagogie qui utilise le jeu comme moyen de développement et d'apprentissage » (Legendre, 2005, p.1021). C'est en fait en intégrant les caractéristiques du jeu aux situations d'apprentissage que prend vie la pédagogie par le jeu qui suscite chez l'apprenant la motivation et l'engagement dans l'acte d'apprendre (Chouinard & Archambault, 2010). Les jeux sont ainsi utilisés en tant qu'objets matériels ou comme procédures. Le contexte de la pédagogie par le jeu ne met pas toujours en place toutes les caractéristiques proprement dites du jeu (Brougère, 2010). Ainsi, on peut comprendre que la présence de certaines caractéristiques du jeu (le second degré, la décision, la règle, la frivolité et l'incertitude) fait qu'il y a un certain décalage avec le vrai « jeu ». Brougère rappelle aussi dans ce contexte que la forme ludique peut rapidement être supprimée.

Chouinard et Archambault (2010) expriment que le jeu peut être exploité de différentes façons en classe selon différents auteurs (le jeu sérieux, le jeu comme récompense, le jeu pédagogique, et enfin, le jeu et la simulation sur ordinateur). Sous

l'expression du jeu pédagogique, ils regroupent plusieurs caractéristiques soulevées par Garris, Ahlers, et Driskell (2002) qui favorisent l'engagement et l'apprentissage lorsqu'elles sont jumelées aux différents apprentissages dont : l'imagination, les règles et le but, la stimulation sensorielle, le défi, le mystère et le contrôle. Bédard (2010) a aussi relevé des attributs du jeu soulevés dans son étude auprès des adolescents de 14 à 17 ans. Les répondants ont mentionné que :

- Pour jouer, il faut être volontaire;
- Les joueurs doivent bien comprendre les règles, qui devront être acceptées et respectées de tous;
- Les tâches liées au jeu doivent nécessairement susciter l'intérêt;
- Les participants doivent s'impliquer ou s'investir;
- Le jeu doit valoriser des échanges avec les autres joueurs et permettre d'agir sur la situation;
- Jouer suscite un sentiment de compétence;
- L'activité doit représenter un but atteignable par un ou des défis « intéressants » à relever;
- Le jeu doit valoriser les rythmes d'apprentissage variés et les différentes façons d'apprendre de chacun;
- Un jeu doit laisser place à l'imaginaire;
- Le jeu doit permettre le contrôle de la situation;
- Le jeu doit comporter des éléments reproductibles dans le temps. (pp.31-33)

Nous comprendrons cependant certaines limites du jeu. Il est bien certain que l'utilisation unique de la pédagogie par le jeu comme stratégie pédagogique ne serait pas réaliste (Chouinard & Archambault, 2010). Chouinard et Archambault rappellent alors que de donner aux apprentissages les caractéristiques motivantes du jeu (communiquer des attentes explicites, montrer comment faire et donner le droit à l'erreur, informer convenablement les élèves, faire voir le sens et l'utilité des apprentissages et proposer des



situations d'apprentissages variées, riches et authentiques) pourrait être une avenue pour aider l'apprenant à s'engager et à persévérer. Retschitzki et Wicht (2010) soutiennent d'ailleurs en parlant des jeux d'échecs et d'Awalé que :

« [...] l'utilisation de tels jeux doit donc plutôt être vue comme un support didactique, un matériel dans le but d'entraîner de manière différente des connaissances apprises en classe que comme un outil servant à développer une capacité ou des connaissances générales ». (p. 151)

Cela ramène alors en contexte que la pédagogie par le jeu est une voie envisageable pour le travail des orthopédagogues d'autant plus que la stratégie pédagogique rejoint les intérêts de l'élève et que cet aspect est au centre des préoccupations de l'intervenant. Toutefois, il faut que l'orthopédagogue en place utilise ce support avec réflexion et planification pour demeurer professionnel dans son travail.

## 2.5 CATÉGORIES RETENUES DANS LE CADRE DE CETTE RECHERCHE

Puisque le *Système ESAR* (Filion, 2015) permet de regrouper les différents types de jeux dont il sera question dans l'étude, la présente recherche utilisera la terminologie *ESAR* pour regrouper ses différents types de jeux.

### 2.5.1 JEU D'EXERCICE

Dans le *Système ESAR* (Filion, 2015), on le définit comme un « jeu d'exercice sensoriel et moteur répété pour le plaisir des effets produits et des résultats immédiats » (p.33). Cette catégorie regroupe le jeu sensoriel sonore, le jeu sensoriel visuel, le jeu sensoriel tactile, le jeu sensoriel olfactif, le jeu sensoriel gustatif, le jeu moteur, le jeu de manipulation ainsi que le jeu d'action-réaction virtuel.

### 2.5.1.1 JEU DE MOTRICITÉ FINE

Il peut être question de petites manipulations que l'élève réalise en utilisant de petits objets. Ces jeux permettent, selon l'Institut de réadaptation en déficience physique (IRDPQ, 2006), de développer la préhension et le relâchement, la dissociation des mouvements, la dextérité, de stimuler l'intérêt au graphisme, l'utilisation du crayon, l'utilisation des ciseaux et l'utilisation complémentaire des mains. Les jeux d'enfilage avec des perles pour réaliser des suites mathématiques représentent bien ce type de jeux.

### 2.5.1.2 JEU MOTEUR ET DE LOCOMOTION

Il s'agit de jeux qui permettent aux élèves d'être en action physiquement, de se déplacer. Cela peut être le cas lorsque les élèves réalisent des parcours moteurs. Ils permettent de développer la motricité globale sur différents aspects comme le contrôle de la tête, le contrôle du tronc, les déplacements, la planification motrice, l'équilibre debout, l'équilibre postural, l'inhibition des membres supérieurs, la force aux épaules et la force de préhension (IRDPQ, 2006). Le jeu *Twister* illustre bien cette catégorie<sup>6</sup>.

## 2.5.2 JEU SYMBOLIQUE

Dans le *Système ESAR* (Filion, 2015), c'est un « jeu permettant de faire-semblant, d'imiter les objets et les autres, de jouer des rôles, de créer des scénarios, de représenter la réalité au moyen d'images ou de symboles » (p.42). Cette catégorie inclut le jeu de rôles, le jeu de mise en scène, le jeu de production graphique 2D, le jeu de production à trois dimensions et le jeu de simulation virtuel.

---

<sup>6</sup> Pour plus d'information sur ce jeu consultez : <https://www.hasbro.com/fr-ca/brands/twister>

### 2.5.2.1 JEU DE RÔLES

Le jeu de rôles fait référence à une formule plus théâtrale. En fait, Chamberland et *al.* (1995) le décrivent comme étant une « interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements » (p.71). C'est aussi un univers qui permet à l'élève de dramatiser de façon improvisée par un ou quelques personnages une situation proposée appelée scénario (Paradis, 2013). Les jeux de déguisements sont inclus dans ce type de jeux. Les jeux qui permettent aux enfants d'imiter les actions de l'adulte (jeu symbolique) s'insèrent dans les jeux de rôles comme lorsque les élèves jouent à imiter les actions de la caissière pour travailler les soustractions et les additions.

### 2.5.3 JEU DE CONSTRUCTION OU D'ASSEMBLAGE

Dans le *Système ESAR* (Filion, 2015), c'est un « jeu qui consiste à réunir, à combiner, à agencer, à monter plusieurs éléments pour former un tout, en vue d'atteindre un but précis » (p.52). À l'intérieur de cette catégorie, on retrouve le jeu de construction à 3 dimensions, le jeu de construction à 2 dimensions, le jeu de montage scientifique et le jeu de montage virtuel.

#### 2.5.3.1 JEU LUDOÉDUCATIF SUR ORDINATEUR

Ce sont des jeux qui sont disponibles sur Internet ou impliquant l'utilisation d'un cédérom. Ces jeux présentent un contenu éducatif sous la forme d'un jeu vidéo. Ils sont créés pour être exploités sur l'ordinateur, la console ou le téléphone cellulaire (Éducatout, 2016). Les jeux sérieux (*Serious Games*) (Alvarez, 2007) commencent à prendre de plus en plus d'ampleur dans le monde des jeux. Il s'agit de coquilles de jeux élaborées pour que

l'enseignant y introduise un contenu particulier. Les jeux Adibou sont de bons exemples des jeux ludoéducatifs.<sup>7</sup>

### 2.5.4 JEU DE RÈGLES

Dans le *Système ESAR* (Filion, 2015), on le définit comme un « jeu comportant un code précis à respecter et des règles acceptées par le ou les joueurs » (p.59). Dans cette dernière catégorie, on peut retrouver plusieurs jeux : le jeu d'association, le jeu de séquence, le jeu de circuit et de parcours, le jeu d'adresse, le jeu sportif et moteur, le jeu de stratégie, le jeu questionnaire, le jeu mathématique, le jeu de langage et d'expression, le jeu d'énigme, et enfin, le jeu de règles virtuel.

#### 2.5.4.1 JEU DE TABLE ET JEU DE SOCIÉTÉ

De tous les types de jeu, c'est le jeu à tablier, plus communément appelé « jeu de table », qui est le plus populaire lorsqu'on traite de la pédagogie par le jeu. C'est l'une des formes de jeux les plus anciennes (Chamberland & Provost, 1996). Cette forme de jeu nécessite une table. Donc, tous les jeux qui ont une planche sont regroupés dans cette catégorie (ex. : *Scrabble*, *Monopoly*, *Échecs*, etc.). À cet effet, notons que Pelletier (2009) a élaboré un guide à l'intention des enseignants par rapport aux différents jeux de société et aux façons de les exploiter pour développer, par exemple, les compétences en français, les compétences en mathématiques ainsi que les compétences cognitives.

#### 2.5.4.2 JEU DE CARTES

Les jeux de cartes regroupent autant les cartes traditionnelles que l'on retrouve sur le marché que des jeux comme celui du *jeu des 7 familles* ou de *UNO*. Ces jeux peuvent

---

<sup>7</sup> Pour plus d'information sur ce jeu consultez : <http://www.tiji.fr/Jeux/Adibou>

favoriser le développement de différentes habiletés sociales (ex. : respect des consignes, tour de rôle, etc.), la compréhension des consignes et le développement de la logique (Naitre et grandir, 2016).

Notons finalement que la recherche-action-formation de Foucteau, L'Heudé, et Roger (2006) faisait également ressortir l'ensemble des jeux regroupé dans ces catégories lorsque les enseignants devaient nommer les différents jeux disponibles dans leur classe. Cela permet alors de faire un parallèle avec le choix des catégories retenues pour le présent mémoire.

## 2.6 LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE

Il y a plusieurs facettes du jeu pédagogique qui permettent de faire ressortir des caractéristiques intéressantes pour exploiter le jeu en classe. Ainsi, l'imagination, les règles et les buts, la stimulation sensorielle, le défi, le mystère et le contrôle sont des dimensions soulevées par Garris, Ahlers et Driskell (2002) pouvant apporter davantage d'engagement et d'apprentissage. Il est possible de transformer le jeu de façon minimale en conservant certaines de ces caractéristiques, pour en faire une activité pédagogique ludique et motivante pour l'enfant.

Parmi les composantes qui devraient faire partie d'un enseignement adapté afin de répondre à des objectifs précis pour accompagner la clientèle des élèves à risque, Saint-Laurent et *al.* (1995) soulèvent l'acquisition d'une image de soi positive, la variation des regroupements, l'aménagement de l'environnement et du temps, la modification du matériel, l'individualisation des objectifs et l'évaluation fréquente des progrès. La pédagogie par le jeu répond à ces objectifs, puisqu'elle est d'abord un reflet du milieu naturel de l'enfant et parce qu'elle permet de voir réellement la façon d'apprendre de l'élève et ce qu'il connaît de la matière sur laquelle il travaille (De Graeve, 2006; Pelletier, 2009). De plus, le matériel est choisi en fonction de l'objectif de travail de l'intervention. Dans cette éventualité, une simple variante du jeu peut être exploitée ou encore qu'une

partie de son matériel. Le niveau de jeu est ainsi adapté selon la difficulté travaillée avec l'apprenant et son cheminement (Pelletier, 2009).

Il est fortement suggéré que les orthopédagogues interviennent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage avec du matériel concret pour favoriser la manipulation, la signification et l'intégration des concepts (Debeurme & Van Grunderbeeck, 2002; Gaudreau, 2003). La pratique des apprentissages dans des situations concrètes de la vie de tous les jours est bénéfique pour que les connaissances puissent devenir signifiantes chez les élèves et pour que ceux-ci puissent les transférer dans leur quotidien (Viau, 2009). Saint-Laurent et *al.* (1995) affirment que pour bien accompagner un élève dans une tâche:

[...] l'enseignante doit présenter celle-ci dans sa globalité, la rendre explicite en même temps qu'elle doit multiplier les occasions de l'effectuer dans un contexte social réel. Elle enseignera la lecture, l'écriture et les mathématiques en proposant des tâches signifiantes tout en favorisant les interactions sociales. (p.8)

Dans ce contexte, l'utilisation de la pédagogie par le jeu comme stratégie d'apprentissage semble tout à fait indiquée d'autant plus qu'elle permet de travailler conjointement les habiletés sociales. En ce sens, Retschitzki et Wicht (2010) expriment que « Toutefois, pratiquer le jeu à l'école peut également contribuer à développer des compétences sociales, permettre de créer des relations d'aide dans la classe, apprendre à accepter la défaite, etc. » (p.166). Les stratégies cognitives peuvent également être travaillées par l'entremise des jeux de société (Bédard, 2010).

La réforme en éducation encourage les enseignants à utiliser plusieurs stratégies pédagogiques pour faire cheminer les élèves dans leurs apprentissages et certains auteurs soulèvent dans leurs propos que le jeu, particulièrement le jeu de table, est un matériel pédagogique qui permet de travailler une connaissance déjà apprise d'une autre façon (Debeurme & Van Grunderbeeck, 2002; Retschitzki & Wicht, 2010). La pédagogie par le jeu est donc flexible pour être exploitée en complémentarité avec d'autres stratégies pédagogiques. La pédagogie par le jeu est une formule qui répond particulièrement à

l'importance de placer l'élève au centre de ses apprentissages et de le rendre actif, et ce, tant pour le niveau de l'éducation préscolaire que celui de l'enseignement primaire. Bédard (2010), soulève un certain potentiel éducatif entre de l'acte de jouer et la sphère pédagogique parce que lorsque l'élève participe à des situations pédagogiques qui ont un caractère ludique, il s'investit davantage.

L'intégration d'élèves en difficulté d'apprentissage, qui est aussi une réalité présente à la suite de la réforme, demande beaucoup d'adaptation et de flexibilité pédagogiques aux enseignants. D'ailleurs, la pédagogie par le jeu répond à ces exigences. En effet, elle est flexible quant aux possibilités de différenciation pédagogique, ce qui fait en sorte qu'il permet d'atteindre le but d'adapter l'intervention aux besoins de chaque élève. Enfin, cette stratégie pédagogique semble assurément être une avenue gagnante pour remplir deux des trois missions éducatives, c'est-à-dire celles d'*instruire* et de *socialiser*.

## 2.7 NIVEAUX DE CONNAISSANCES, D'AISANCE ET D'INTÉRÊT DES ORTHOPÉDAGOGUES AU REGARD DE L'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIQUE PAR LE JEU COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE

La terminologie de niveaux de connaissances, de niveau d'aisance et de niveau d'importance est inspirée de la recherche de Beaulieu (2010), cette fois dans le domaine de l'éducation à la sexualité. La terminologie a été ajustée en fonction du sujet de l'étude.

Le niveau de connaissances associé à des stratégies pédagogiques fait référence à des faits, à des informations, à des notions, à des principes que l'on acquiert grâce à une démarche de formation, à l'étude, à l'observation ou à l'expérience relativement à l'utilisation d'une stratégie pédagogique donnée (Legendre, 2005).

En ce qui concerne le niveau d'aisance associé à des stratégies pédagogiques, c'est la capacité ou la facilité pour un pédagogue de travailler avec la pédagogie par le jeu. D'autres auteurs parleront du sentiment d'auto-efficacité, de l'efficacité perçue, de l'efficacité personnelle, du sentiment d'efficacité personnelle, de l'efficacité personnelle perçue, des

croyances d'efficacité comme c'est le cas pour Bandura (2003). Cette terminologie est aussi reprise par Boudreau (2009) qui parle du sentiment d'efficacité en s'appuyant à son tour sur les écrits de Bandura (2003) qui exprime que « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.12).

Bien qu'il y ait plusieurs distinctions possibles entre ces concepts, ils se recouperont par l'expression « niveau d'aisance » dans le cadre de cette étude.

Le niveau d'intérêt fait référence au niveau d'importance que la personne accorde à la pédagogie par le jeu dans ses pratiques, mais tient aussi compte du regard que le professionnel porte sur l'intérêt des élèves vis-à-vis cette pratique. Dans le but d'alléger le texte, l'expression « niveau d'intérêt », regroupera les deux éléments.

## 2.8 QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions de recherche auxquelles nous souhaitons répondre dans le cadre de la présente étude au regard des interventions des orthopédagogues au préscolaire et au primaire sont les suivantes :

- **Q1** : Quel est le niveau de connaissances des orthopédagogues par rapport à la pédagogie par le jeu en fonction des quatre objectifs de travail (français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales) ?
- **Q2** : Quel est le niveau d'aisance des orthopédagogues à utiliser la pédagogie par le jeu en fonction des quatre objectifs de travail (français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales) ?
- **Q3** : Quel est le niveau d'intérêt (importance) accordée par les orthopédagogues à la pédagogie par le jeu en fonction des quatre objectifs de travail (français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales) ?



- **Q4** : Quelle est la fréquence d'utilisation hebdomadaire des différentes stratégies pédagogiques (incluant la pédagogie par le jeu) par les orthopédagogues en contexte de classe régulière ou en classe-ressource et de dénombrement flottant ?
- **Q5** : Quelle est la fréquence d'utilisation hebdomadaire de la pédagogie par le jeu par les orthopédagogues en fonction des quatre objectifs de travail (français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales) ?
- **Q6** : Quelle est la fréquence d'utilisation hebdomadaire des différents types de jeux par les orthopédagogues en fonction des quatre objectifs de travail (français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales) ?



## **CHAPITRE 3.**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente les éléments méthodologiques sur lesquels est basée cette étude : les participants, le protocole de participation, l'élaboration et la validation de l'instrument de mesure, la collecte des données et finalement, la procédure d'analyse des données.

#### **3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

C'est une approche quantitative qui soutient cette étude (Fortin, 2010). Celle-ci est de type exploratoire puisqu'il existe présentement peu d'information dans la littérature scientifique sur le sujet de la pédagogie par le jeu en lien avec le travail de l'orthopédagogue. Cette démarche de recherche est également non expérimentale puisqu'il n'y a pas d'action effectuée sur le sujet (Fortin, 2010). Cette dernière vise à documenter la situation pour mieux en connaître les différentes variables. De façon plus ciblée, la présente étude a également six objectifs spécifiques qui sont : 1) étudier le niveau de connaissances des orthopédagogues par rapport à la pédagogie par le jeu en fonction des quatre objectifs de travail, 2) étudier le niveau d'aisance des orthopédagogues à utiliser la pédagogie par le jeu en fonction des quatre objectifs de travail, 3) étudier le niveau d'intérêt (importance) accordée par les orthopédagogues à la pédagogie par le jeu en fonction des quatre objectifs de travail, 4) étudier la fréquence d'utilisation hebdomadaire des différentes stratégies pédagogiques (incluant la pédagogie par le jeu) par les orthopédagogues en contexte de classe régulière ou en classe-ressource et de dénombrement flottant, 5) la fréquence d'utilisation hebdomadaire des différentes stratégies pédagogiques (incluant la pédagogie par le jeu) par les orthopédagogues en fonction des quatre objectifs de travail, 6) et étudier la fréquence d'utilisation hebdomadaire des différents types de jeux par les orthopédagogues en fonction des quatre objectifs de travail.

### 3.2 PARTICIPANTS

La population cible est celle des orthopédagogues du préscolaire et du primaire de la province de Québec, plus précisément ceux œuvrant dans la région de Chaudière-Appalaches<sup>8</sup>. Tout comme il a été mentionné précédemment, sont à la fois inclus dans cette population les orthopédagogues professionnels et les enseignants en orthopédagogie qui peuvent à la fois travailler dans différents contextes de travail (dénombrement flottant, classe régulière ou classe-ressource). La population accessible reliée à l'étude est composée d'orthopédagogues du préscolaire et du primaire des quatre commissions scolaires en importance sur le territoire. Les participants (n=64) proviennent de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (CSBE; n=23), de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud (CSCS; n=20), de la Commission scolaire des Navigateurs (CSDN; n=14) et de la Commission scolaire des Appalaches (CSA; n=7). Le choix de ces quatre commissions scolaires a été fait en raison de l'accessibilité aux participants et de leurs contextes de travail comparables. L'échantillon non-probabiliste obtenu (Fortin, 2010) regroupe des professionnelles et professionnels qui ont accepté sur une base volontaire de participer à l'étude (Gauthier, 2009).

Les participants sont des orthopédagogues qui ont comme formation soit un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, un baccalauréat en orthopédagogie, un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle complémentaire ou un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire avec un diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Certains participants ont complété une maîtrise dans ce même champ de spécification.

Par ailleurs, au moment de répondre au questionnaire, le participant devait être en pratique depuis au moins un an et être toujours dans l'exercice de ses fonctions (ne pas occuper un autre emploi). Fait à noter, la lettre explicative de l'étude ainsi que le formulaire

---

<sup>8</sup> Chaudière-Appalaches est une région administrative du Québec, située sur la rive sud du Fleuve St-Laurent, face à la ville de Québec (région Capitale-Nationale), entre les régions du Centre-du-Québec et du Bas-St-Laurent. Elle est composée de 9 municipalités régionales de comté (MRC), de 136 municipalités et de plus de 408 000 habitants. Source : Wikipédia.org

de consentement écrit ont préalablement été soumis et acceptés par le Comité d'éthique en recherche de l'UQAR avant de les soumettre aux participants puisque l'étude concerne des sujets humains (Fortin, 2010) (voir annexe V).

### 3.3 PROTOCOLE DE PARTICIPATION

Après avoir obtenu l'accord de la direction de chaque direction de commission scolaire, une lettre explicative du projet a été remise à tous les orthopédagogues pressentis pour participer à l'étude. Avant qu'un participant puisse répondre au questionnaire, il devait compléter par écrit un formulaire de consentement libre et éclairé (Fortin, 2010) (voir annexe V). Les conditions relatives à l'utilisation et à la conservation des données de la recherche y étaient également mentionnées.

### 3.4 ÉLABORATION ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE MESURE

Le questionnaire est l'outil choisi pour réaliser la cueillette de données quantitatives. Ce choix a été effectué afin de permettre l'accès à des données les plus représentatives possibles du travail de l'orthopédagogue (orthopédagogue professionnel et orthopédagogue enseignant) sur le territoire de la région Chaudière-Appalaches. Il répond à certaines exigences de la chercheuse : le traitement quantitatif des données (Pourtois & Desmet, 2007) et la passation à plusieurs participants de quatre commissions scolaires différentes. Étant donné qu'aucun instrument de mesure ne pouvait répondre aux objectifs de la présente étude, la chercheuse s'est inspirée de la démarche d'élaboration et de validation de l'instrument de mesure proposée par Pourtois et Desmet (2007) pour élaborer son propre questionnaire.

### 3.4.1 ÉLABORATION (VERSION PRÉLIMINAIRE)

Le questionnaire élaboré (voir annexe VII) comprend différents types de questions inspirés de l'expérience professionnelle de la chercheuse ainsi que d'une revue de la littérature scientifique. Il se compose de questions à choix multiples incluant des questions avec échelles d'appréciation de type « Likert » en quatre ou cinq points (Fortin, 2010). Il y a également des questions semi-ouvertes dans le questionnaire pour permettre au participant de s'exprimer, entre autres, quant à son profil et aux formations reçues. Par exemple, le participant doit identifier les jeux utilisés parmi ceux qui seront suggérés pour un objectif donné ou encore mentionner son appréciation à travailler avec le jeu pour tel ou tel objectif de travail. Une attention particulière a été portée lors de l'élaboration du questionnaire par rapport à l'enchaînement des questions ainsi qu'à la variété de ces dernières dans le but d'éviter certains biais tels que le biais d'acquiescement (ex. : cocher « *oui* » au lieu de « *non* ») et le biais de positivité (ex. : « *d'accord* » plutôt que « *pas d'accord* ») (voir Pourtois & Desmet, 2007, p.169).

Le questionnaire a été élaboré par la chercheuse puisqu'il n'y en avait pas de répertorié à ce jour dans la littérature qui puisse permettre de répondre aux objectifs de la recherche. D'abord, des questions d'ordre sociodémographique y figurent (ex. : genre, groupe d'âge, expérience professionnelle, scolarité, milieu de travail, nombre d'élèves dans l'école d'attache, nombre d'écoles de service). L'objectif était de mieux connaître le milieu et le contexte de pratique des participants.

Par la suite, les différentes variables et sous-variables de l'étude sont abordées. Par exemple, il y a dans le questionnaire des items qui traitent des aspects touchant les connaissances acquises en regard de l'utilisation des différentes stratégies pédagogiques répandues afin de pouvoir comparer celles-ci avec la pédagogie par le jeu. Certains items valident la pertinence accordée à l'utilisation des différentes stratégies pédagogiques et l'aisance à utiliser celles-ci pour soutenir les élèves en difficulté à travers les objectifs de travail (français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales), et ce, toujours dans le but de pouvoir comparer les différentes stratégies pédagogiques énoncées à celle de

la pédagogie par le jeu. De plus, d'autres questions servent à valider la fréquence d'utilisation de chacune des stratégies pédagogiques pour les différents objectifs de travail et de pouvoir les comparer avec celle de la pédagogie par le jeu. Le questionnaire comprend aussi des questions en lien avec l'impact accordé à l'utilisation de la pédagogie par le jeu comme stratégie pédagogique en contexte de travail en orthopédagogie sur les élèves et leur intérêt/motivation ainsi que les types de jeux utilisés en fonction des différents objectifs de travail. Finalement, une dernière question touche les obstacles perçus vis-à-vis à l'utilisation de la pédagogie par le jeu.

### **3.4.2 PRÉ-ENQUÊTE**

À la suite de son élaboration, le questionnaire a été préalablement soumis auprès d'un comité de cinq experts (2 universitaires et 3 orthopédagogues). Cela a permis à la chercheuse de s'assurer de la clarté des questions, de la présence des éléments essentiels pour répondre à ses objectifs de recherche (validation), de la durée de la passation, etc. (Pourtois & Desmet, 2007). Cette expérimentation a également amené la chercheuse à faire une révision critique de son instrument, à lui apporter les changements nécessaires et à reconnaître les limites de cet outil. Le questionnaire a été élaboré et ajusté de façon à ce que le participant puisse y répondre dans un espace-temps d'approximativement 20 à 30 minutes.

### **3.4.3 ÉLABORATION (VERSION FINALE)**

Après la passation au comité d'experts, le questionnaire a été retravaillé afin de préciser certaines questions. La mise en page a également été revue afin de mieux organiser la présentation ainsi que l'enchaînement des questions. Certaines questions ont également été ajoutées afin d'être en mesure de recueillir toute l'information souhaitée en lien avec les questions de recherche.

### 3.5 COLLECTE DE DONNÉES

Tout d'abord, un premier contact a été réalisé auprès des personnes-ressources qui planifient les formations et apportent le soutien nécessaire aux orthopédagogues dans leur travail (conseillers pédagogiques) dans chacune des quatre commissions scolaires. Une lettre de présentation du projet a été envoyée afin que les responsables autorisent la présence de la chercheure à l'une des rencontres professionnelles annuelles. Puis, les participants ont été rencontrés dans le cadre d'une réunion professionnelle statutaire dans leur commission scolaire respective. À ce moment, la chercheure a pu leur présenter le projet, la participation attendue et leur remettre une enveloppe contenant une lettre de présentation, un formulaire de consentement écrit et le questionnaire de l'étude. Par la suite, les candidats intéressés pouvaient retourner par la poste (avec une enveloppe préaffranchie à poster à l'UQAR – Campus de Lévis à l'attention du directeur de recherche de la chercheure) le formulaire de consentement signé ainsi que le questionnaire complété. Chaque orthopédagogue était libre de participer ou non.

### 3.6 PROCÉDURE D'ANALYSE DE DONNÉES

Dans un premier temps, les documents complétés par le participant ont été codifiés dans le but de préserver son anonymat. Puis, successivement, le logiciel *Excel* et le logiciel de traitement statistique *SPSS* ont été utilisés pour faire la saisie et ensuite l'analyse des données quantitatives (Kinnear & Gray, 2005). Les tests statistiques effectués ont permis d'obtenir les moyennes de groupe, des écarts-types et des tests T. Ces résultats sont présentés sous forme de tableaux de données descriptives. À ces résultats s'ajoutent l'effectif (N) et la fréquence relative exprimée sous forme de pourcentage. Les résultats sont généralement placés en rang de popularité pour faciliter la lecture et la compréhension du lecteur lors de la consultation des tableaux. De plus, certaines données ont dû être retranscrites afin d'analyser, entre autres, les réponses des participants à des questions ouvertes (à développement) et ce, avec le logiciel de traitement statistique utilisé (Martin, 2012) (voir annexe VIII).



Par ailleurs, en ce qui a trait aux critères de scientificité d'une recherche tels que la fidélité, la validité, l'objectivité, la représentativité et la généralisation (Drapeau, 2004), la chercheuse a pris en compte ceux-ci tout au long de la démarche en étant consciente des différents enjeux liés à ces critères et la rigueur que le processus exige pour en garantir le plus haut niveau de crédibilité possible.



## CHAPITRE 4. RÉSULTATS

Le chapitre qui suit exposera les résultats aux différentes questions à l'étude en fonction des données qui ont été prélevées par le biais du questionnaire sur les stratégies pédagogiques utilisées par des orthopédagogues au préscolaire et au primaire, et plus particulièrement, sur l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans le cadre de leurs pratiques professionnelles.

### 4.1 PORTRAIT DES PARTICIPANTS

#### 4.1.1 RÉPARTITION DES PARTICIPANTS SELON LES COMMISSIONS SCOLAIRES

L'échantillon est constitué d'enseignants en orthopédagogie provenant de quatre commissions scolaires de la région Chaudière-Appalaches (voir tableau 1). Les proportions d'échantillonnage varient d'une commission scolaire à une autre, soit entre 10,9 % à 35,9 % des répondants de l'étude.

Tableau 1

Répartition des participants selon les commissions scolaires en Chaudière-Appalaches  
(n=64)

Commissions scolaires	Effectifs (n)	Proportions (%)
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (CSBE)	23	35,9 %
Commission scolaire de la Côte-du-Sud (CSCS)	20	31,3 %
Commission scolaire des Navigateurs (CSDN)	14	21,9 %
Commission scolaire des Appalaches (CSA)	7	10,9 %

#### 4.1.2 ÂGE ET GENRE

Le tableau 2 présente l'âge des participants. Il est à noter que 45,3 % des participants sont âgés entre 30 et 39 ans. La moyenne d'âge des répondants est de 35,9 ans. Des 64 enseignants en orthopédagogie interrogés, 96,9 % (n=62) sont des femmes et 3,1 % (n=2) sont des hommes.

Tableau 2

#### Répartition des participants selon l'âge (n=64)

Groupes d'âge	Effectifs (n)	Proportions (%)
Moins de 30 ans	16	25,0 %
30 à 39 ans	29	45,3 %
40 à 49 ans	15	23,4 %
50 ans et plus	4	6,3 %

#### 4.1.3 NIVEAU DE SCOLARITÉ

Plus des deux tiers des participants, soit 68,8 % (n=44), ont complété des études de baccalauréat comme dernier niveau de scolarité réussi (voir tableau 3). Aussi, notons qu'il y a 28,1 % de l'échantillonnage (n=18), dont le dernier niveau de scolarité réussi est un certificat universitaire au 2<sup>e</sup> cycle.

Tableau 3

Niveau de scolarité des participants (n=64)

Niveaux de scolarité	Effectifs (n)	Proportions (%)
Collégial	0	0 %
Certificat universitaire au 1 <sup>er</sup> cycle	1	1,6 %
Baccalauréat	44	68,8 %
Certificat universitaire au 2 <sup>e</sup> cycle	18	28,1 %
Maîtrise	1	1,6 %
Doctorat	0	0 %

**4.1.4 NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT**

Une proportion de 48,5 % des enseignants rencontrés (n=31) possède 10 ans ou moins d'expérience dans le domaine de l'enseignement, ce qui veut aussi dire qu'il y a 51,5 % des répondants (n=33) qui possèdent 11 années d'expérience ou plus (voir tableau 4). En moyenne, les participants ont cumulé 11 ans et 9 mois d'expérience.

Tableau 4

Nombre d'année(s) d'expérience des participants dans le domaine de l'enseignement (n=64)

Nombre d'année(s)	Effectifs (n)	Proportions (%)
Moins de 5 ans	14	21,9 %
5 à 10 ans	17	26,6 %
11 à 15 ans	16	25,0 %
16 à 24 ans	10	15,6 %
25 ans et plus	7	10,9 %

#### **4.1.5 STATUT(S) D'EMPLOI**

Tel qu'illustré au tableau 5, une majorité de participants, soit 54,7 % (n=35), a un statut d'emploi à temps plein. Le statut contractuel à temps partiel est celui de 21,9 % des participants (n=14).

Tableau 5

Statut(s) d'emploi des participants (n=64)

Statuts <sup>1</sup>	Effectifs (n)	Proportions (%)
Permanent(e) temps plein	35	54,7 %
Permanent(e) temps partiel	7	10,9 %
Contractuel(le) temps plein	11	17,2 %
Contractuel(le) temps partiel	14	21,9 %
Occasionnel(le) suppléant(e)	2	3,1 %

<sup>1</sup> Note : Des participants (n=5; 7,8 %) ont un double statut d'emploi soit : contractuel(le) temps plein et contractuel(le) temps partiel (n=3; 4,7 %) et contractuel(le) temps partiel et occasionnel(le) suppléant(e) (n=2; 3,1 %). Ceci explique que la somme des pourcentages excède 100%.

#### 4.1.6 RÉPARTITION DE LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT

L'orthopédagogue peut enseigner à des niveaux scolaires différents. À la lumière des résultats du tableau 6, les participants témoignent du fait qu'ils interviennent majoritairement à des niveaux scolaires multiples. La proportion des participants travaillant comme enseignant(e) en orthopédagogie à chacun des quatre niveaux scolaires, c'est-à-dire au préscolaire, au 1<sup>er</sup> cycle, au 2<sup>e</sup> cycle ainsi qu'au 3<sup>e</sup> cycle, varie entre 71,8 % et 89,1 %.

Tableau 6

Répartition de la tâche annuelle selon le niveau d'enseignement en orthopédagogie (n=64)

Niveaux scolaires <sup>1</sup>	Effectifs (n)	Proportions (%)
Enseignement au préscolaire	46	71,8 %
Enseignement au 1 <sup>er</sup> cycle du primaire	57	89,1 %
Enseignement au 2 <sup>e</sup> cycle du primaire	57	89,1 %
Enseignement au 3 <sup>e</sup> cycle du primaire	50	78,1 %

<sup>1</sup> Note : Des participants ont une tâche dans plusieurs niveaux scolaires. Ceci explique que la somme des participants excède 64 et que celle des pourcentages excède 100 %.

#### 4.1.7 NOMBRE D'ÉCOLE(S) ATTITRÉE(S)

Des 64 participants à l'étude, 56,3 % (n=36) assurent un service en orthopédagogie dans une seule école. Il y a 32,8 % des répondants (n=21) qui travaillent dans deux

établissements scolaires. Enfin, une proportion de 7,8 % (n=5) de ces professionnels est présente dans trois milieux<sup>9</sup>.

#### 4.1.8 NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS À L'ÉCOLE PRINCIPALE D'AFFECTATION

Le tableau 7 présente le nombre d'élèves qui se retrouvent dans l'école principale d'affectation des enseignants interrogés. Du nombre, 28,1 % (n=18) ont leur affectation dans une école totalisant entre 101 et 200 élèves. Il y a 26,6 % des répondants (n=17) qui sont affectés à une école ayant de 201 à 300 élèves. Enfin, 21,9 % des participants (n=14) réalisent la majeure partie de leur tâche au sein d'une école regroupant entre 301 et 400 élèves.

Tableau 7

Nombre d'élèves inscrits à l'école principale d'affectation<sup>1</sup> (n=64)

Nombre d'élèves	Effectifs (n)	Proportions (%)
1 à 100 élèves	10	15,6 %
101 à 200 élèves	18	28,1 %
201 à 300 élèves	17	26,6 %
301 à 400 élèves	14	21,9 %
401 élèves et plus	5	7,8 %

<sup>1</sup> Le terme « école principale d'affectation » fait référence à l'établissement où le participant réalise sa tâche ou la majeure partie de celle-ci lorsque l'enseignant est attiré à plus d'une école.

<sup>9</sup> À noter que pour deux participants (soit 3,1 % de l'échantillon), cette donnée est manquante.



#### **4.1.9 CONTEXTE(S) DE TRAVAIL EN ORTHOPÉDAGOGIE**

Le contexte d'intervention pour l'orthopédagogue peut être simple ou multiple. Dans la présente étude, 95,3 % des participants (n=61) travaillent en contexte de dénombrement flottant (en individuel ou en sous-groupe de travail). Une proportion de 59,4 % des répondants (n=38) réalise des interventions en classe (soutien à l'élève ou soutien à l'enseignant). Par ailleurs, cinq participants interviennent en contexte de classe-ressource (titulaire d'une classe en adaptation scolaire et sociale). Il est à noter qu'il y a des contextes multiples de travail chez certains participants : intervention en dénombrement flottant et en classe (n=36); intervention en dénombrement flottant et en classe-ressource (n=2) et, intervention en dénombrement flottant, en classe et en classe-ressource (n=1).

#### **4.1.10 NOMBRE DE DOSSIERS D'ÉLÈVES COMPOSANT LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT**

Le tableau 8 présente le nombre de dossiers actifs d'élèves accompagnés en classe-ressource, en classe régulière ou en dénombrement flottant qui constituent la tâche des orthopédagogues interrogés. La tâche de 37,5 % d'entre eux (n=24) nécessite des interventions pour 30 à 39 dossiers. Il faut mentionner que 18,7 % des participants (n=12) gèrent entre 20 et 29 dossiers et que tout autant (n=12) en font de même pour la gestion de plus de 50 dossiers.

Tableau 8

Nombre de dossiers actifs d'élèves composant la tâche d'enseignement (n=64)

Nombre d'élèves ou de dossiers <sup>1</sup>	Effectifs n <sup>2</sup>	Proportions (%)
Moins de 20 dossiers	4	6,3 %
20 à 29 dossiers	12	18,7 %
30 à 39 dossiers	24	37,5 %
40 à 49 dossiers	11	17,2 %
50 dossiers et plus	12	18,7 %

<sup>1</sup> Un « dossier » correspond à un élève qui a une référence pour le service en orthopédagogie dispensé en individuel ou en sous-groupe.

<sup>2</sup> À noter que pour un participant (soit 1,6 % de l'échantillon), cette donnée est manquante. Ceci explique que la somme des % se situe à 98,4 % (n=63) pour les participants ayant répondu à la question.

## 4.2 NIVEAUX DE CONNAISSANCES, D' AISANCE ET D'INTÉRÊT ASSOCIÉS À LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU

### 4.2.1 NIVEAU DE CONNAISSANCES ASSOCIÉ À LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU

Comme il est possible de le constater au tableau 9, les participants rencontrés témoignent d'un niveau de connaissances global jugé *moyen* (M = 2,13 ; ET = 0,63) (sur une échelle Likert de 1 à 4) par rapport à la pédagogie par le jeu, et ce, pour les différents objectifs de travail avec les élèves qu'ils rencontrent. En ce qui a trait aux pratiques spécifiques au « français », les orthopédagogues évaluent leur niveau de connaissances entre *moyen* et *bon* (M = 2,42 ; ET = 0,75) (sur une échelle Likert de 1 à 4). Tant pour les pratiques liées à la pédagogie par le jeu en « mathématiques » (M = 2,28 ; ET = 0,72) que pour celles en « stratégies cognitives » (M = 2,13 ; ET = 0,86) (sur une échelle Likert de 1 à 4), les participants s'attribuent un niveau de connaissances *moyen*. Enfin, pour les pratiques en « habiletés sociales », le score moyen rapporté se situe entre *faible* et *moyen* (M = 1,65 ; ET = 0,70) (sur une échelle Likert de 1 à 4).

Tableau 9

Niveau de connaissances de la pédagogie par le jeu en fonction des objectifs de travail  
(n=64)

Objectifs de travail	Rang	M	ET
Général (score moyen)	-	2,13	0,63
Français	1	2,42	0,75
Mathématiques	2	2,28	0,72
Stratégies cognitives	3	2,13	0,86
Habiletés sociales	4	1,65	0,70

#### 4.2.2 NIVEAU D'AISSANCE ASSOCIÉ À LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU

Les orthopédagogues rencontrés témoignent d'un niveau d'aisance global jugé *moyen* (M = 2,18; ET = 0,66) (sur une échelle Likert de 1 à 4) à utiliser la pédagogie par le jeu dans le cadre de leur travail (voir tableau 10). Le niveau d'aisance attribué par les professionnels pour le travail en « français » se situe de *moyen* à *bon* (M = 2,47; ET = 0,80) (sur une échelle Likert de 1 à 4). Un score moyen plutôt *moyen* (M = 2,38; ET = 0,79) (sur une échelle Likert de 1 à 4) est associé à l'exercice de leurs fonctions avec les élèves en « mathématiques ». Un niveau similaire d'aisance est donné pour les objectifs de travail en « stratégies cognitives » (M = 2,22; ET = 0,90) (sur une échelle Likert de 1 à 4). Enfin, le score moyen accordé par les participants rencontrés pour travailler les « habiletés sociales » se situe entre les niveaux *faible* et *moyen* (M = 1,67; ET = 0,78) (sur une échelle Likert de 1 à 4).

Tableau 10

Niveau d'aisance à utiliser la pédagogie par le jeu dans les pratiques en orthopédagogie en fonction des objectifs de travail (n=64)

Objectifs de travail	Rang	M	ET
Général (score moyen)	-	2,18	0,66
Français	1	2,47	0,80
Mathématiques	2	2,38	0,79
Stratégies cognitives	3	2,22	0,90
Habilités sociales	4	1,67	0,78

#### 4.2.3 NIVEAU D'INTÉRÊT ACCORDÉ À LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU

Le tableau 11 illustre le niveau d'intérêt (importance) accordé par les orthopédagogues du préscolaire et du primaire à l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans leur travail auprès des apprenants. Les scores moyens obtenus en fonction des réponses des participants témoignent d'un niveau d'intérêt (importance) accordé variant de *moyen* à *bon*.

Les participants accordent un niveau d'importance *assez important* pour les objectifs de travail en « français » (M = 3,14; ET = 0,62) (sur une échelle Likert de 1 à 4) et pour ceux en « mathématiques » (M = 3,11; ET = 0,60) (sur une échelle Likert de 1 à 4). Les répondants accordent aussi un niveau d'importance jugé *assez important* pour les « stratégies cognitives » (M = 3,06; ET = ,69) (sur une échelle Likert de 1 à 4). Finalement, un score moyen variant de *peu important* à *assez important* est attribué pour l'objectif de travail en « habiletés sociales » (M = 2,74; ET = 0,79) (sur une échelle Likert de 1 à 4).

Tableau 11

Niveau d'intérêt (importance) accordé à l'utilisation de la pédagogie par le jeu en fonction des différents objectifs de travail (n=63)

Objectifs de travail	<u>Rang</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>
Général (score moyen)	-	3,02	0,56
Français	1	3,14	0,62
Mathématiques	2	3,11	0,60
Stratégies cognitives	3	3,06	0,69
Habilités sociales	4	2,74	0,79

De façon générale, les résultats de la présente étude tendent à démontrer que le travail réalisé auprès de la clientèle préscolaire et primaire par les enseignant(e)s en orthopédagogie est majoritairement effectué en français, en mathématiques et au niveau des stratégies cognitives alors que le travail rapporté par rapport aux habiletés sociales est plutôt limité. Conséquemment, les résultats semblent s'orienter dans le même sens quant à la fréquence d'utilisation hebdomadaire de la pédagogie par le jeu dans les différentes pratiques des professionnels, à la fréquence d'utilisation des différents types de jeux en fonction des quatre objectifs de travail, au niveau de connaissances, au niveau d'aisance ainsi qu'au niveau d'importance. Les pratiques rapportées sont moins nombreuses en contexte de travail pour les habiletés sociales.

#### **4.2.4 NIVEAU D'INTÉRÊT PERÇU CHEZ LES ÉLÈVES PAR RAPPORT À DIFFÉRENTES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES**

Selon les résultats présentés au tableau 12 (items classés en ordre décroissant), les répondants considèrent que la « pédagogie par le jeu » est la stratégie pédagogique qui

suscite le plus d'intérêt pour leurs élèves. Le score moyen est de 3,69 (sur une échelle de type Likert de 1 à 4) (ET = 0,47) représente un niveau d'intérêt qualifié de *bon* à *très bon*.

Tableau 12

Niveau d'intérêt perçu chez les élèves par rapport à différentes stratégies pédagogiques (n=64)

Stratégies pédagogiques	Rang	M	ET
Pédagogie par le jeu	1	3,69	0,47
TIC	2	3,53	0,56
Pédagogie par projet	3	2,85	0,67
Apprentissage coopératif	4	2,84	0,67
Démonstration	5	2,56	0,77
Apprentissage par problème	6	2,44	0,56
Réseau ou schéma conceptuel	7	2,16	0,66
Exercice	8	2,06	0,73
Enseignement magistral	9	1,48	0,64

Les interventions avec les « TIC » arrivent au deuxième rang avec un score moyen de 3,53 (ET = 0,56) pour lequel peut être aussi qualifié de niveau d'intérêt dit *bon* à *très bon*. Finalement, la « pédagogie par projet » ainsi que l'« apprentissage coopératif » se positionnent au troisième rang avec des scores moyens respectifs de 2,85 (ET = 0,67) et 2,84 (ET = 0,67). Ils sont considérés comme ayant un niveau d'intérêt de *moyen* à *bon* pour les élèves suivis par les orthopédagogues interrogés.

### 4.3 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

#### 4.3.1 FRÉQUENCE HEBDOMADAIRE D'INTERVENTION POUR DIFFÉRENTES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Le tableau 13 présente la fréquence hebdomadaire d'intervention en classe (classe régulière ou classe-ressource) et en dénombrement flottant rapportée par les participants selon différentes stratégies pédagogiques (note : items classés en ordre décroissant). En termes de fréquence hebdomadaire d'intervention pour les différentes stratégies pédagogiques, la « démonstration » cumule un score moyen de 14,50 interventions par semaine. Suivent dans l'ordre, l'« exercice » avec 11,23 interventions par semaine et la « pédagogie par le jeu » avec 8,83 interventions par semaine.

En contexte d'intervention en classe régulière ou en classe-ressource, la « démonstration » est la plus employée en contexte d'interventions en classe avec une fréquence moyenne de 4,19 interventions par semaine (ET = 4,52) pour la classe. La stratégie « exercice », quant à elle, obtient un score moyen de 4,10 interventions par semaine (ET = 3,80). « L'apprentissage coopératif » arrive au troisième rang avec un score moyen de 2,47 interventions par semaine (ET = 3,34).

En dénombrement flottant, la « démonstration » est aussi rapportée par les participants comme étant la stratégie pédagogique la plus utilisée avec un score moyen d'un peu plus de 10 interventions par semaine (M = 10,31; ET = 7,18). L'« exercice » figure au deuxième rang avec un score moyen de 7,13 (ET = 5,76) et la « pédagogie par le jeu » au troisième rang avec un score moyen de 6,46 interventions par semaine (ET = 4,82). Pour l'ensemble des autres stratégies, la fréquence d'utilisation hebdomadaire est inférieure à cinq interventions par semaine.

Tableau 13

Fréquence hebdomadaire d'intervention pour différentes stratégies pédagogiques <sup>1</sup>

Stratégies pédagogiques	Total			Classe			Dénombrement flottant		
	<u>n</u>	<u>Rang</u>	<u>M</u>	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>
Démonstration	62	1	14,50	54	4,19	4,52	62	10,31	7,18
Exercice	61	2	11,23	51	4,10	3,80	61	7,13	5,76
Pédagogie par le jeu	62	3	8,83	54	2,37	3,01	62	6,46	4,82
Apprentissage par problème	59	4	7,08	51	2,22	2,77	59	4,86	4,56
Apprentissage coopératif	60	5	6,97	51	2,47	3,34	60	4,50	4,25
Enseignement magistral	60	6	5,99	53	2,41	2,14	60	3,58	4,01
TIC	61	7	5,71	53	1,46	1,73	61	3,25	2,90
Réseau ou schéma conceptuel	59	8	3,27	51	0,88	1,49	59	2,39	3,23
Pédagogie par projet	58	9	3,23	52	1,01	1,01	58	2,22	3,41

<sup>1</sup> Aux questions 12 et 13 du questionnaire, dont les résultats sont illustrés dans le présent tableau, un certain nombre de participants ayant complété le questionnaire à la maison et retourné ce dernier par la poste semblent avoir opté pour laisser des questions sans réponse, et ce, malgré les consignes verbales et écrites données à cet effet par la chercheure. L'absence de réponse ne peut être convertie en faveur du choix de réponse « Jamais » même si l'hypothèse explicative va en ce sens. Dans une telle situation, les n pour chaque stratégie et chaque contexte d'intervention sont rapportés ici même si cela a pour effet d'alourdir un peu son contenu.

Aussi, il est à noter que le fait que les écart-types élevés des fréquences d'utilisation de la pédagogie par le jeu en fonction des différents objectifs de travail exposent un



indicateur de dispersion élevée dans les résultats obtenus. Les fréquences d'intervention hebdomadaire peuvent varier entre aucune intervention (*jamais*) et *plus de 20 interventions par semaine*. Il est donc attendu que des écart-types plus élevés soient rapportés. Or, dans de telles circonstances, il est recommandé d'être prudent dans l'interprétation ou la généralisation de tels résultats étant donné l'hétérogénéité de ceux-ci.

#### 4.4 PÉDAGOGIE PAR LE JEU

Les participants rencontrés ont répondu à diverses questions visant à donner leurs opinions sur différents aspects de leurs pratiques professionnelles en lien avec l'utilisation de la pédagogie par le jeu. Cette section présente des résultats liés à la perception de leur niveau de connaissances, de leur niveau d'aisance et de leur niveau d'intérêt (importance) en lien avec l'utilisation de la pédagogie par le jeu par les participants dans le cadre de leurs pratiques. Il est à noter que les résultats à chacune de ces questions seront ventilés en fonction des pratiques de travail des répondants en français, en mathématiques, en stratégies cognitives et en habiletés sociales.

##### **4.4.1 FRÉQUENCE D'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU SELON LES DIFFÉRENTS OBJECTIFS DE TRAVAIL**

Enfin, les différentes fréquences d'utilisation (réf. nombre d'interventions) de la pédagogie par le jeu en fonction des différents objectifs de travail des orthopédagogues (français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales) sont présentés au tableau 14.

Tableau 14

Fréquence hebdomadaire d'utilisation de la pédagogie par le jeu (n=64)

Objectifs de travail	<u>Rang</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>
Général (score moyen)	-	4,37	3,96
Français	1	6,41	5,74
Stratégies cognitives	2	4,96	5,57
Mathématiques	3	4,29	4,52
Habiletés sociales	4	1,82	3,72

Sur le plan du « français », les participants ont rapporté effectuer en moyenne 6,41 interventions par semaine avec le jeu (ET = 5,74). Pour les « mathématiques », le score est un peu inférieur, soit 4,29 interventions par semaine (ET = 4,52). En ce qui a trait aux « stratégies cognitives », la pédagogie par le jeu est utilisée en moyenne 4,96 fois par semaine par ces professionnels (ET = 5,57). Enfin, pour les « habiletés sociales », le score moyen de l'utilisation du jeu pour travailler cet objectif se situe à 1,82 intervention par semaine (ET = 3,72). Or, comme au tableau 9, le fait que les écart-types soient élevés, il est recommandé d'être prudent dans l'interprétation de tels résultats étant donné l'hétérogénéité de ceux-ci.

#### **4.4.2 FRÉQUENCE D'UTILISATION DES TYPES DE JEUX SELON LES OBJECTIFS DE TRAVAIL**

Les orthopédagogues ont également eu à répondre à des questions les amenant à identifier les différents jeux utilisés dans le cadre de leurs interventions. En fonction des quatre objectifs de travail, des fréquences moyennes d'utilisation hebdomadaire pour chacun des types de jeux sont illustrées dans les sous-sections suivantes.

#### 4.4.2.1 FRÉQUENCE D'UTILISATION DES TYPES DE JEUX POUR L'OBJECTIF DE TRAVAIL EN FRANÇAIS

Les différents résultats sont présentés au tableau 15 pour le français comme première sphère d'intervention.

Tableau 15

Fréquence hebdomadaire d'utilisation des types de jeux en français (n=61)

Jeux	Rang	M	ET
Jeux de cartes (ex. : <i>As des lettres</i> ) <sup>1</sup>	1	3,13	4,06
Jeux de table / jeux de société <sup>1</sup>	2	2,99	3,98
Jeux ludoéducatifs sur ordinateur <sup>2</sup>	3	1,98	2,68
Jeux de motricité fine <sup>3</sup>	4	0,50	1,51
Jeux de rôles <sup>4</sup>	5	0,40	1,21
Jeux moteurs et de locomotion <sup>3</sup>	6	0,25	1,10

<sup>1</sup> Correspond à la catégorie « Jeu de règles »; <sup>2</sup> correspond à la catégorie « Jeu de construction ou d'assemblage »; <sup>3</sup> correspond à la catégorie « Jeu d'exercice » et <sup>4</sup> correspond à la catégorie « Jeu symbolique ».

Des différents types de jeux utilisés pour intervenir en français, les « jeux de cartes » figurent au premier rang avec une utilisation pour *11 à 15 élèves ou dossiers par semaine* (M = 3,13; ET = 4,06). Les « jeux de table » ont quant à eux aussi une fréquence hebdomadaire d'utilisation moyenne se situant de *11 à 15 élèves ou dossiers* (M = 2,99; ET = 3,98). Les « jeux ludoéducatifs » sont en moyenne utilisés pour *6 à 10 élèves ou dossiers par semaine* (M = 1,98; ET = 2,68).

Comme pour certains tableaux précédents (et ceux qui suivront) les fréquences hebdomadaires rapportées peuvent varier grandement. Il est donc attendu que des écart-

types un peu plus élevés soient rapportés, la prudence dans l'interprétation des résultats est de mise.

#### 4.4.2.2 FRÉQUENCE D'UTILISATION DES TYPES DE JEUX POUR L'OBJECTIF DE TRAVAIL EN MATHÉMATIQUES

Les résultats des répondants pour le volet des mathématiques sont fournis au tableau 16. On attribue un score moyen de 6 à 10 élèves ou dossiers par semaine pour les « jeux de table » (M = 2,17 ; ET = 3,73) et les « jeux de cartes » (M = 2,09 ; ET = 3,78).

Tableau 16

Fréquence hebdomadaire d'utilisation des types de jeux en mathématiques (n=61)

Jeux	Rang	M	ET
Jeux de table / jeux de société <sup>1</sup>	1	3,73	3,73
Jeux de cartes (ex. : <i>As des lettres</i> ) <sup>1</sup>	2	3,78	3,78
Jeux ludoéducatifs sur ordinateur <sup>2</sup>	3	2,45	2,45
Jeux moteurs et de locomotion <sup>3</sup>	4	0,33	1,17
Jeux de rôles <sup>4</sup>	5	0,16	0,62
Jeux de motricité fine <sup>3</sup>	6	0,04	0,32

<sup>1</sup> correspond à la catégorie « Jeu de règles »; <sup>2</sup> correspond à la catégorie « Jeu de construction ou d'assemblage »; <sup>3</sup> correspond à la catégorie « Jeu d'exercice » et <sup>4</sup> correspond à la catégorie « Jeu symbolique ».

#### 4.4.2.3 FRÉQUENCE D'UTILISATION DES TYPES DE JEUX POUR L'OBJECTIF DE TRAVAIL EN STRATÉGIES COGNITIVES

Le tableau 17 présente les résultats pour les interventions sur le plan des « stratégies cognitives » par l'entremise de la pédagogie par le jeu. Pour les « jeux de table », la

fréquence d'utilisation moyenne correspond à *de 6 à 10 élèves ou dossiers par semaine* ( $M = 2,05$  ;  $ET = 3,83$ ). En ce qui concerne les « jeux de cartes », ( $M = 0,96$  ;  $ET = 2,44$ ) et les « jeux ludoéducatifs » ( $M = 0,73$  ;  $ET = 1,78$ ), la fréquence hebdomadaire d'utilisation moyenne passe à *moins de 5 élèves ou dossiers par semaine*.

Tableau 17

Fréquence hebdomadaire d'utilisation des types de jeux en stratégies cognitives (n=60)

Jeux	Rang	M	ET
Jeux de table / jeux de société <sup>1</sup>	1	2,05	3,83
Jeux de cartes (ex. : <i>As des lettres</i> ) <sup>1</sup>	2	0,96	2,44
Jeux ludoéducatifs sur ordinateur <sup>2</sup>	3	0,73	1,78
Jeux de rôles <sup>4</sup>	4	0,49	2,22
Jeux moteurs et de locomotion <sup>3</sup>	5	0,17	0,63
Jeux de motricité fine <sup>3</sup>	6	0,13	0,55

<sup>1</sup> correspond à la catégorie « Jeu de règles »; <sup>2</sup> correspond à la catégorie « Jeu de construction ou d'assemblage »; <sup>3</sup> correspond à la catégorie « Jeu d'exercice » et <sup>4</sup> correspond à la catégorie « Jeu symbolique ».

#### 4.4.2.4 FRÉQUENCE D'UTILISATION DES TYPES DE JEUX POUR L'OBJECTIF DE TRAVAIL EN HABILITÉS SOCIALES

Les résultats obtenus quant aux habiletés sociales sont disposés au tableau 18. Les réponses des participants témoignent d'une *faible* exploitation des différents jeux pour cet objectif de travail. La moyenne d'utilisation des « jeux de rôles » est de *moins de 5 élèves ou dossiers* ( $M = 0,67$ ;  $ET = 2,93$ ). Une moyenne similaire se présente pour les « jeux de table » ( $M = 0,51$ ;  $ET = 2,25$ ).

Tableau 18

Fréquence hebdomadaire d'utilisation des types de jeux en habiletés sociales (n=60)

Jeux	<u>Rang</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>
Jeux de rôles <sup>4</sup>	1	0,67	2,93
Jeux de table / jeux de société <sup>1</sup>	2	0,51	2,25
Jeux moteurs et de locomotion <sup>3</sup>	3	0,43	2,22
Jeux de cartes (ex. : <i>As des lettres</i> ) <sup>1</sup>	4	0,17	1,02
Jeux ludoéducatifs sur ordinateur <sup>2</sup>	5	0,08	0,45
Jeux de motricité fine <sup>3</sup>	5	0,08	0,45

<sup>1</sup> Correspond à la catégorie « Jeu de règles »; <sup>2</sup> correspond à la catégorie « Jeu de construction ou d'assemblage »; <sup>3</sup> correspond à la catégorie « Jeu d'exercice » et <sup>4</sup> correspond à la catégorie « Jeu symbolique ».

#### 4.5 NIVEAU D'IMPACT DE L'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU SELON LES DIFFÉRENTS OBJECTIFS DE TRAVAIL

Le niveau d'impact représente les gains obtenus à la suite de l'utilisation de la pédagogie par le jeu comme stratégie pédagogique dans le cadre de la pratique professionnelle de l'orthopédagogue auprès des EDAA de l'éducation préscolaire et du primaire (ex. : motivation, engagement, compréhension de la matière, etc.). Les répondants jugent que l'utilisation de la pédagogie par le jeu possède un niveau d'impact jugé *bon* (sur une échelle Likert de 1 à 4) tant en « français » qu'en « mathématiques » (voir tableau 19).

Tableau 19

Niveau d'impact de l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans les pratiques professionnelles (n=62)

Objectifs de travail	Rang	M	ET
Général (score moyen)	-	2,87	0,73
Français	1	3,15	0,79
Mathématiques	2	3,02	0,84
Stratégies cognitives	3	2,87	0,93
Habilités sociales	4	2,37	1,01

#### 4.6 NIVEAU D'INTÉRÊT DES ÉLÈVES PAR RAPPORT AUX DIFFÉRENTS TYPES DE JEUX

Les participants statuent que les « jeux ludoéducatifs » sur ordinateur suscitent un niveau d'intérêt jugé *bon* à *très bon* pour les élèves qu'ils rencontrent (M = 3,70; ET = 0,49) (sur une échelle Likert de 1 à 4). Ce niveau d'intérêt est *bon* pour l'utilisation des « jeux de table ou de société » (M = 3,41; ET = 0,64) (sur une échelle Likert de 1 à 4) ainsi que pour celle des « jeux de cartes » (M = 3,28; ET = 0,63) (sur une échelle Likert de 1 à 4) (voir tableau 20).

Tableau 20

Niveau d'intérêt des élèves par rapport aux différents types de jeux (n=61)

Jeux	Rang	M	ET
Jeux ludoéducatifs sur ordinateur <sup>2</sup>	1	3,70	0,49
Jeux de table / jeux de société <sup>1</sup>	2	3,41	0,64
Jeux de cartes (ex. : <i>As des lettres</i> ) <sup>1</sup>	3	3,28	0,63
Jeux moteurs et de locomotion <sup>3</sup>	4	2,80	0,98
Jeux de rôles <sup>4</sup>	5	2,69	0,98
Jeux de motricité fine <sup>3</sup>	6	2,57	0,87

<sup>1</sup> Correspond à la catégorie « Jeu de règles »; <sup>2</sup> correspond à la catégorie « Jeu de construction ou d'assemblage »; <sup>3</sup> correspond à la catégorie « Jeu d'exercice » et <sup>4</sup> correspond à la catégorie « Jeu symbolique ».

#### 4.7 UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU POUR LA PROCHAINE ANNÉE SCOLAIRE

Les participants accordent plus d'importance à certains facteurs plus qu'à d'autres par rapport à la probabilité de leur influence sur l'utilisation possible de la pédagogie par le jeu dans leurs pratiques durant la prochaine année scolaire. Tel qu'illustré au tableau 21, le « manque de ressources financières » est le facteur que les participants qualifient comme ayant le plus d'influence sur son utilisation puisqu'il est à la limite du *très probable* (M = 3,63; ET = 0,63) (sur une échelle Likert de 1 à 4). Le « manque de matériel » arrive au deuxième rang (M = 3,53; ET = 0,76) (sur une échelle Likert de 1 à 4) en étant qualifié de *légèrement probable* à *très probable*. Enfin, le « niveau d'importance limité que les participants accordent à cette pratique » obtient un score moyen qui correspond à une valeur entre *très improbable* et *légèrement improbable* (M = 1,52; ET = 0,82) (sur une échelle Likert de 1 à 4).



Tableau 21

Facteurs pouvant influencer l'utilisation de la pédagogie par le jeu durant la prochaine année scolaire (n=64)

<u>Facteurs</u>	<u>Rang</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>
Manque de ressources financières	1	3,63	0,63
Manque de matériel disponible	2	3,53	0,76
Manque de formations spécialisées offertes	3	3,19	0,92
Manque de ressources spécialisées	4	2,97	0,98
Manque de connaissances de cette pratique	5	2,88	0,90
Manque de temps de planification	6	2,67	0,97
Manque d'aisance par rapport à cette pratique	7	2,54	0,88
Niveau d'importance limité accordé à cette pratique par mes collègues	8	1,67	0,87
Niveau d'importance limité accordé à cette pratique par les parents des élèves	9	1,66	0,82
Niveau d'importance limité accordé à cette pratique par la direction	10	1,63	0,79
Niveau d'importance limité que j'accorde à cette pratique	11	1,52	0,82



## CHAPITRE 5.

### DISCUSSION

Pour ce chapitre, les objectifs spécifiques de l'étude seront rappelés afin de guider la discussion à propos des résultats obtenus. Des liens et des comparaisons seront effectués avec d'autres résultats issus de la littérature scientifique sur le sujet.

#### 5.1 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 1 : ÉTUDIER LE NIVEAU DE CONNAISSANCES DES ORTHOPÉDAGOGUES PAR RAPPORT À L'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU

Les participants s'accordent un niveau de connaissances jugé *moyen* par rapport à la pédagogie par le jeu en vue de l'utiliser en tant que stratégie pédagogique. Plus spécifiquement, l'objectif de travail en français ressort avec un niveau jugé entre *bon* et *moyen*. Les mathématiques et les stratégies cognitives ont obtenu un niveau jugé *moyen* alors que l'objectif de travail sur les habiletés sociales ressort avec un niveau de connaissances jugé entre *faible* et *moyen* pour utiliser le jeu en contexte d'intervention.

Si peu ou très peu d'études ont fait la distinction entre les quatre objectifs de travail en orthopédagogie, il est possible de constater que les orthopédagogues s'attribuent ici un niveau de connaissances un peu plus élevé pour travailler avec la pédagogie par le jeu en français, en mathématiques et en stratégies cognitives contrairement à un niveau plus faible de connaissances pour le domaine des habiletés sociales. Les différents cadres de référence en orthopédagogie consultés (CSBE, 2013; CSCS, 2010), les documents rendus disponibles sur le site des orthopédagogues du Québec (ADOQ, 2013b) ainsi que les documents portant sur le rôle de l'orthopédagogue au Québec et le mémoire portant sur les pratiques orthopédagogiques du Québec (ADOQ, 2013a; ADOQ, 2016; Office des professions du Québec, 2014) soulignent en ce sens que la majorité du travail de l'orthopédagogue s'effectue en français et en mathématiques. Il est également mentionné à l'intérieur de ces documents, qui encadrent les pratiques orthopédagogiques, que les interventions doivent tenir compte des stratégies cognitives et métacognitives qui sont à développer chez les

élèves. Cela explique probablement en partie que le niveau de connaissances de la pédagogie par le jeu est plus élevé pour des objectifs de travail tels que le français ou les mathématiques, travaillés sur une base plus régulière dans l'encadrement offert par les orthopédagogues.

Après la consultation des documents descriptifs des différents programmes de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale (baccalauréat) dispensés par des universités francophones québécoises<sup>10</sup>, une autre hypothèse explicative émerge<sup>11</sup>. En effet, force est de constater que seulement trois des sept programmes de formation initiale proposent des crédits en lien avec l'utilisation du jeu en contexte d'apprentissage dans leur annuaire de cours, alors que les autres n'en font aucunement mention. L'UQAC offre un cours optionnel de 3 crédits ayant pour titre « La pédagogie au préscolaire ». L'UQAM offre quant à elle un cours obligatoire de 3 crédits, « Didactique à l'arithmétique », dont une partie du contenu porte sur le thème des jeux de rôles. Enfin, l'UQTR propose un cours optionnel de 3 crédits intitulé « Le jeu et la psychomotricité en service de garde ». Ce constat soulève un questionnement quant à la présence limitée, voire même quasi absente, de crédits de cours obligatoires (sinon optionnels) dédiés au thème de la pédagogie par le jeu (ou portant sur le jeu) dans le programme de formation initiale des futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale. Comme les étudiants en adaptation scolaire et sociale n'ont généralement pas de cours sur l'intervention au préscolaire, on peut s'inquiéter qu'ils soient encore moins outillés pour recourir à la pédagogie du jeu. Il y a aussi les cours à la formation continue. L'Université de Montréal offre au moins 3 cours aux cycles supérieurs portant sur le jeu : « Jeux et résolution de problèmes mathématiques

---

<sup>10</sup> Une consultation des sites web des universités suivantes a été effectuée en avril 2014 et actualisée en septembre 2016. Voici la liste des universités répertoriées offrant un programme de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale : Université de Montréal, Université de Sherbrooke, UQAC, UQAM, UQAR, UQO, UQTR.

<sup>11</sup> La chercheuse invite le lecteur à la plus grande prudence quant à l'exercice de recherche réalisé en ligne par rapport aux différents cours offerts dans les programmes universitaires proposés. Il s'agit d'un inventaire sommaire. De plus, les informations fournies ne permettent pas toujours de savoir si la pédagogie par le jeu est un objet d'enseignement ou s'il s'agit d'une stratégie pédagogique suggéré aux professeurs et chargés de cours pour atteindre les objectifs spécifiques du cours.

(DID6745) », « Jeux et intervention pédagogique (PPA6221) » ainsi que « Soutien au jeu, apprentissage et développement de l'enfant (PPA6211) ». De plus, l'Office des professions du Québec (2014) souligne que le nombre de crédits offerts en lien direct avec l'orthopédagogie est variable en fonction des différents établissements qui offrent le programme de formation permettant à l'orthopédagogue d'occuper ses fonctions. L'étude de Larivée (2004) conclut que la formation des intervenants favorise la qualité des services offerts aux élèves, mais que les compétences à développer spécifiquement en contexte de formation pour les éducatrices au préscolaire afin qu'elles puissent réaliser leur travail au préscolaire ne sont pas précisées. Bien qu'il soit ici question d'orthopédagogues et non pas d'éducatrices au préscolaire, un parallèle avec la présente étude est suggéré. Le parcours des différents annuaires de cours universitaires permet de constater que chaque université a préséance sur le choix des cours qu'elle offre pour qualifier les futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale. Dans le rapport *La situation des orthopédagogues au Québec* (Office des professions du Québec, 2014), les experts soulèvent en ce sens les écarts importants qui existent entre les différents programmes d'études permettant d'accéder à la profession d'orthopédagogue. Sept programmes francophones de 120 crédits sont accessibles au Québec, mais chacun d'entre eux offre des cours bien différents. La même tendance semble être présente au Québec. Ce même phénomène est observé dans le programme de formation des maîtres de l'UQAM mentionné plus haut.

La formation continue peut également être remise en cause puisque les commissions scolaires sont responsables de l'encadrement de ces formations (Office des professions du Québec, 2014). Ces séances de formation peuvent porter notamment sur les troubles ou handicaps des élèves, sur les méthodes d'évaluation, ou encore, sur les méthodes d'intervention. Les experts soulignent également qu'il y a beaucoup de variation dans les formations offertes puisqu'elles sont à la discrétion de chacune des commissions scolaires comme c'est le cas pour les universités.

Il semble cohérent que ces professionnels aient un niveau de connaissances plus faible concernant le jeu par rapport aux autres stratégies pédagogiques en raison du manque

d'offre de cours dans la formation initiale. Au terme de la spécialisation de haut niveau, l'ADOQ (2016) fait une suggestion en ce sens au ministre de l'éducation afin que la formation au 2<sup>e</sup> cycle soit essentielle pour occuper le travail d'orthopédagogue. L'ADOQ (2016) expliquait alors que « les connaissances et les compétences d'évaluation et d'intervention spécifiques spécialisées des orthopédagogues sont indispensables à une réussite optimale » (p.16).

## 5.2 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 2 : ÉTUDIER LE NIVEAU D'AISSANCE DES ORTHOPÉDAGOGUES PAR RAPPORT À L'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU

Les résultats démontrent que le niveau d'aisance des orthopédagogues par rapport à l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans le cadre des pratiques d'intervention varie selon les domaines (objectifs de travail) : entre *moyen* et *bon* en français, *moyen* en mathématiques et en stratégies cognitives et entre *faible* et *moyen* en habiletés sociales. Une fois de plus, les différents résultats tendent à faire ressortir le même rationnel que pour le premier objectif de recherche (i.e. niveau de connaissances). En effet, les objectifs de travail prescrits dans les cadres de référence pour le travail de l'orthopédagogue semblent amener chez ce professionnel un niveau d'aisance plus élevé pour exploiter la pédagogie par le jeu. Par exemple, le cadre de référence de la CSBE (2013) stipule que les cibles d'interventions au préscolaire et au primaire touchent principalement le français et les mathématiques tout en tenant compte des stratégies cognitives. En plus des enjeux mis en lumière précédemment sur la place de la pédagogie par le jeu dans les programmes de formation initiale (baccalauréat) qui semblent s'appliquer ici, il apparaît sensé de soulever que le manque d'opportunités saisies pour utiliser cette stratégie auprès des élèves, qui plus est pour travailler les habiletés sociales, pourrait avoir une influence sur le niveau d'aisance des orthopédagogues d'y avoir recours.

Les travaux de Beaulieu (2010) réalisés auprès d'enseignants du secondaire (n=120), même s'ils sont en lien avec l'éducation à la sexualité, avaient également fait ressortir un

constat similaire. En effet, plus un enseignant avait un niveau de connaissances élevé en matière d'éducation à la sexualité, plus son niveau d'aisance était à la hausse (lien directement proportionnel).

Dans le même ordre d'idées, Bandura (2003) fait ressortir que le sentiment d'efficacité personnelle d'un enseignant par rapport à la pédagogie a une influence sur le choix et l'organisation des activités pédagogiques. Ces propos semblent corroborer à nouveau les résultats obtenus auprès de nos participants. Ainsi, par la même logique, un orthopédagogue ayant un niveau de connaissances et un niveau d'aisance plus élevés pour exploiter la pédagogie par le jeu l'utilisera davantage dans le cadre de ses interventions pour les différents objectifs de travail.

Par ailleurs, Boudreau (2009) a réalisé une étude sur le sentiment d'efficacité en contexte d'enseignement de la lecture en milieux défavorisés et en milieu moyens/favorisés au primaire auprès de 103 enseignants de 1<sup>ère</sup>, de 3<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année. L'auteur relate que les nouvelles données rapportées par son étude suggèrent qu'un bon sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants est nécessaire pour une utilisation efficace de pratiques pédagogiques différenciées. Force est d'admettre que la même situation est très probable dans le contexte de travail de l'orthopédagogue puisque le contexte d'enseignement différencié y est central. Enfin, une autre étude réalisée par Caprara et al. (2003b) suggère également un lien positif entre le sentiment d'efficacité personnelle et les pratiques à des fins pédagogiques en milieu scolaire.

Un peu pour les mêmes facteurs qui ont été relevés précédemment pour le premier objectif spécifique, il s'avère que différents facteurs influencent de façon positive ou négative le niveau d'aisance dont la formation, la connaissance et les ressources qui sont disponibles.

### 5.3 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 3 : ÉTUDIER LE NIVEAU D'INTÉRÊT ACCORDÉ PAR LES ORTHOPÉDAGOGUES À L'UTILISATION DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU

Le niveau d'importance jugé *assez important* sur le fait d'exploiter la stratégie « pédagogie par le jeu » tant pour les objectifs de travail en français, en mathématiques qu'en stratégies cognitives ressort des constats de l'étude. Or, les orthopédagogues accordent un niveau d'importance se situant entre *peu important* à *assez important* à l'utilisation de la pédagogie par le jeu en ce qui concerne les interventions axées sur les habiletés sociales. Cette situation semble fidèle à la réalité illustrée dans la littérature; les habiletés sociales ne sont pas une priorité de travail en orthopédagogie.

L'étude de Larivée et Terrisse (2003-2006) démontre aussi l'importance que les enseignants de niveau préscolaire accordent à l'utilisation du jeu dans le contexte de leur travail. En effet, selon les enseignants du préscolaire de l'étude de Larivée et Terrisse (2003-2006) (n=216), le jeu a pour principales fonctions de favoriser l'apprentissage, les relations et la motivation entre les enfants. Enfin, le jeu ressort comme étant essentiel à l'éducation de l'enfant. Cela permet donc de faire des rapprochements avec la présente étude puisque les participants des deux études semblent attribuer une importance certaine à l'utilisation du jeu en contexte d'apprentissage.

Les participants de la présente étude considèrent aussi que la pédagogie par le jeu a un niveau d'impact jugé *bon* dans les apprentissages des élèves qu'ils rencontrent, autant pour le français que pour les mathématiques, lorsque les orthopédagogues utilisent la pédagogie par le jeu dans le cadre de leurs interventions. Dans le même sens, les travaux de Sauvé et *al.* (2007) font également ressortir cette pertinence d'exploiter le jeu par rapport aux apprentissages. Ces auteurs ont réalisé une méta-analyse de 193 articles parus entre 1998 et 2005 sur le jeu, la simulation et le jeu de simulation en lien avec les impacts du jeu sur l'apprentissage. Il est cependant important de mentionner que ces articles ne tiennent pas uniquement compte d'interventions réalisées par des orthopédagogues auprès d'élèves à risque au préscolaire ou au primaire. En dépit de ces différences, les articles qui sont rapportés dans l'étude de Sauvé et *al.* (2007) témoignent que les jeux favorisent les



apprentissages. La recherche-action-formation de Foucteau et *al.* (2006) fait également ressortir le constat qu'il existe un lien entre les jeux et les apprentissages pour la totalité des répondants (n=52) qui sont des enseignantes à la maternelle. De plus, les auteurs soutiennent également que « les fonctions de jeu exprimées dans ces textes, relèvent son importance dans l'action pédagogique de l'enseignant et le positionne comme moyen central pour permettre l'entrée des apprentissages » (p.1). Bédard (2010) fait ressortir que :

« [ ... ] l'activité ludique, semblerait-il, aurait une place car le jeu, selon les résultats obtenus dans l'étude menée, permettrait l'ouverture à l'apprentissage. En ce sens, c'est dans l'esprit du renouveau pédagogique entrepris par le Québec que le programme d'études incite les enseignants à intervenir sur les contextes pédagogique et didactique pour rechercher les solutions appropriées en mettant en place les « conditions idéales » qui favoriseraient l'ouverture à l'apprentissage, et ainsi permettraient le développement de compétences d'ordres différents chez les élèves ». (p.35)

En ce qui a trait au niveau d'intérêt en lien avec l'importance que les orthopédagogues accordent à l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans leurs interventions, la formation semble encore une fois être un enjeu qu'il faudrait investiguer davantage. La formation initiale et la formation continue semblent être deux facteurs qui influencent l'utilisation de la pédagogie par le jeu ainsi que le niveau d'intérêt que les orthopédagogues lui accordent. Foucteau et *al.* (2006) abondent dans le même sens lorsqu'ils parlent du processus de changement en lien avec un nouveau regard sur la pratique des enseignantes de leur étude (n=52). En effet, ils mentionnent que les accompagnatrices à la formation des enseignantes ont pu réaliser l'impact de la formation sur les pratiques pédagogiques.

Enfin, il est également possible de faire aussi un lien avec les conclusions des travaux de Chouinard et Archambeault (2010) qui font ressortir qu'il ne serait pas réaliste d'utiliser le jeu de façon régulière en classe bien qu'on le sait motivant pour les élèves. Ils nuancent cependant en spécifiant qu'il est souhaitable d'apporter aux situations d'apprentissage ces caractéristiques propres au jeu pour les rendre plus invitantes et intéressantes. C'est ce qui

résume ce qui ressort des travaux de recherche qui se sont intéressés à l'impact des pratiques pédagogiques sur la motivation et l'engagement des élèves auxquels ces deux chercheurs font référence.

#### 5.4 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 4 : ÉTUDIER LA FRÉQUENCE D'UTILISATION HEBDOMADAIRE DES DIFFÉRENTES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES (INCLUANT LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU) PAR LES ORTHOPÉDAGOGUES EN CONTEXTE DE CLASSE-RÉGULIÈRE OU EN CLASSE-RESSOURCE ET DE DÉNOMBREMENT FLOTTANT

Sur une possibilité de neuf stratégies pédagogiques à utiliser en contexte d'intervention en classe (régulière ou classe-ressource) ou en dénombrement flottant, les orthopédagogues du préscolaire et du primaire affirment avoir recours plus régulièrement, durant une semaine, aux stratégies pédagogiques suivantes : la « démonstration » (14,5 interventions), l'« exercice » (11,23 interventions) et la « pédagogie par le jeu » (8,83 interventions). La fréquence d'utilisation de la pédagogie par le jeu est appréciable dans ce contexte comparatif. Cependant, comment est-il possible d'expliquer l'écart présent entre le nombre d'interventions reliées à l'utilisation des deux premières stratégies en comparaison avec celle de la pédagogie par le jeu ?

Une hypothèse explicative qui s'offre est celle basée sur les résultats à la question de l'influence probable de certains facteurs ou obstacles à l'utilisation de la pédagogie par le jeu durant la prochaine année. Le manque de ressources financières, le manque de matériel disponible, le manque de formations spécialisées offertes, le manque de ressources spécialisées ainsi que le manque de connaissances des participants vis-à-vis cette pratique (i.e. pédagogie par le jeu) sont les cinq principaux obstacles, ciblés par les participants, susceptibles d'influencer leurs pratiques liées à la pédagogie par le jeu. Ainsi, il semble plausible que ces orthopédagogues se tournent actuellement en priorité vers les types de pédagogies plus traditionnelles comme la « démonstration » et l'« exercice », car elles nécessitent moins de matériel. Il s'agit aussi des stratégies pédagogiques pour lesquelles la formation initiale des participants les a mieux préparés.

Parmi toutes les stratégies proposées, les orthopédagogues reconnaissent que la pédagogie par le jeu est la forme de pédagogie qui suscite le plus d'intérêt chez les élèves. Selon les participants, leurs élèves accordent un niveau d'intérêt jugé de *bon* à *très bon*. L'étude du projet de *Sensibilisation aux études universitaires et à la recherche* (SEUR, 2004-2005) réalisée auprès de jeunes âgés entre 14 et 17 ans (n=51), en contexte d'entrevue, fait également ressortir que les élèves apprécient cette pédagogie. Le parallèle est intéressant puisque ce sont les élèves eux-mêmes qui ont partagé leur appréciation. Même si le groupe d'âge n'est pas le même pour la présente étude, force est d'admettre que les élèves de cet âge sont capables de mieux exprimer leur intérêt en le verbalisant de la sorte et que ces propos vont dans le même sens que ce que rapportent les orthopédagogues du préscolaire et du primaire qui ont répondu à l'étude.

Enfin, il faut noter que les orthopédagogues interrogés mentionnent dans une proportion de 73,4 %, (soit 47 participants) avoir à leur charge 30 dossiers d'élèves ou plus pour lesquels ils doivent dispenser le service en individuel ou en sous-groupe. Ceci correspond à une surcharge de travail lorsqu'on analyse les implications nécessaires quant à la tenue de dossiers. Étant donné la charge de travail à laquelle sont exposés les orthopédagogues au niveau préscolaire et au niveau primaire, il s'agit alors d'un autre facteur favorisant l'utilisation de stratégies pédagogiques nécessitant moins de préparation.

Le temps de préparation semble être un facteur qui influence la fréquence d'utilisation des stratégies pédagogiques pour l'orthopédagogue, tout comme la disponibilité de plusieurs autres ressources. Cartier (2014) relatait d'ailleurs dans ses écrits le temps considérable de planification que nécessite la mise en place du jeu en enseignement puisqu'il est important de bien le connaître et qu'il faut parfois le construire de toute pièce pour répondre à la visée pédagogique souhaitée. Le nombre de dossiers à la charge du professionnel pourrait y être pour quelque chose également. L'ADOQ (2016) fait d'ailleurs une proposition en ce sens pour permettre aux orthopédagogues d'intervenir d'une manière plus intensive avec les élèves qui ont des progrès moins satisfaisants, par

exemple, en diminuant le ratio d'élèves. L'orthopédagogue reconnaît dans la présente étude que les élèves attribuent un intérêt particulier à l'utilisation de la pédagogie par le jeu.

### 5.5 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 5 : ÉTUDIER LA FRÉQUENCE D'UTILISATION HEBDOMADAIRE DE LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE PAR LES ORTHOPÉDAGOGUES POUR LES 4 OBJECTIFS DE TRAVAIL

Dans les résultats obtenus, on constate que c'est respectivement pour les objectifs de travail « français » avec une moyenne de 6,41 interventions par semaine (ET = 5,74), « stratégies cognitives » avec une moyenne de 4,96 interventions par semaine (ET = 5,57) et « mathématiques » avec une moyenne de 4,29 interventions par semaine (ET = 4,52) que la pédagogie par le jeu est plus souvent utilisée comme stratégie pédagogique dans les pratiques d'intervention des orthopédagogues.

Ce constat de fréquence d'utilisation hebdomadaire de la pédagogie par le jeu rejoint les conclusions de l'étude de Cartier (2014) réalisée auprès de 28 élèves de CM2 (cela correspond aux élèves de la 5<sup>e</sup> année du primaire au Québec). Cette étude avait pour objectif de valider si le jeu pouvait être un véritable support pédagogique à l'enseignement des sciences. Cartier (2014) soulève, qu'effectivement, le jeu est un moteur de dévolution dans l'enseignement, mais que certaines limites sont présentes dans son utilisation. Comme l'explique Cartier (2014), l'utilisation du jeu demande un temps de préparation important dans le but de permettre à l'intervenant de maîtriser totalement son jeu afin de ne pas créer d'ambiguïté auprès des élèves. Cette préparation nécessaire pourrait expliquer en partie le choix d'utiliser la stratégie pédagogique « pédagogie par le jeu » pour un certain nombre d'interventions sans voir à s'approcher des fréquences rapportées pour la « démonstration » et l'« exercice ».

De plus, lorsque la pédagogie par le jeu fait l'objet d'études, il s'agit souvent d'un contexte d'enseignement lié aux mathématiques au primaire ou au secondaire (voir les études de Cabot-Thibault, 2013; Rajotte, 2009; Smith, 1998). Cartier (2014) rapporte

également dans ce sens que le jeu est beaucoup moins présent dans les programmes des écoles élémentaires de la France et que, lorsqu'il s'y retrouve, c'est dans la partie des mathématiques. Or, les résultats de l'étude ne font pas ressortir la mathématique au premier rang dans les interventions avec la pédagogie par le jeu en mathématiques pour les pratiques d'interventions des orthopédagogues.

Une hypothèse provient probablement de l'ordre de priorité accordé aux différents objectifs de travail; c'est-à-dire une récurrence d'interventions plus grande pour l'objectif de travail français, puis en stratégies cognitives, et enfin, en mathématiques. Les habiletés sociales, n'étant pas la première priorité de travail pour les orthopédagogues, occupent le dernier rang.

#### 5.6 OBJECTIF SPÉCIFIQUE 6 : ÉTUDIER LA FRÉQUENCE D'UTILISATION HEBDOMADAIRE DES DIFFÉRENTS TYPES DE JEUX PAR LES ORTHOPÉDAGOGUES

En fonction des différents types de jeux, force est de constater que ce sont les « jeux de cartes », les « jeux de table / jeux de société » et les « jeux ludoéducatifs sur ordinateur » qui sont les plus exploités pour les trois premiers objectifs de travail, soit en français, en mathématiques et en stratégies cognitives. En habiletés sociales, les « jeux de table / jeux de société » occupent le deuxième rang ( $M = 0,51$ ;  $ET = 2,25$ ), ce qui représente moins de 5 élèves ou dossiers par semaine. En français, on note des interventions pour 11 à 15 élèves ou dossiers par semaine ( $M = 3,13$ ;  $ET = 4,06$ ) avec les « jeux de cartes » et de 11 à 15 élèves ou dossiers par semaine ( $M = 2,99$ ;  $ET = 3,98$ ) pour les « jeux de table ». En mathématiques, on compte 6 à 10 élèves ou dossiers par semaine ( $M = 2,17$ ;  $ET = 3,73$ ) pour les « jeux de table » et également 6 à 10 élèves ou dossiers par semaine ( $M = 2,09$ ;  $ET = 3,78$ ) pour l'utilisation des « jeux de cartes ». Pour les interventions ayant pour objectif de travail les stratégies cognitives, les « jeux de table » sont les plus populaires pour 6 à 10 élèves ou dossiers par semaine ( $M = 2,05$ ;  $ET = 3,83$ ). Au deuxième rang arrivent les « jeux de cartes » avec moins de 5 élèves ou dossiers par semaine ( $M = 0,96$ ;  $ET = 2,44$ ). En

habiletés sociales, les « jeux de rôles » sont au premier rang avec moins de 5 élèves ou dossiers par semaine ( $M = 0.67$ ;  $ET = 2.93$ ). Enfin, les « jeux de tables » arrivent en deuxième position pour moins de 5 élèves ou dossiers par semaine ( $M = .51$ ;  $ET = 2.25$ ).

L'étude de Foucteau et *al.* (2006) relevait la même tendance, bien que cette étude ait été effectuée auprès de répondants de la maternelle à Vienne. Les jeux de société figurent parmi les plus populaires.

Par ailleurs, les orthopédagogues interrogés ont également spécifié que les trois principaux types de jeux appréciés par les élèves qu'ils rencontrent sont les « jeux ludoéducatifs » sur ordinateur, les « jeux de table ou les jeux de société » ainsi que les « jeux de cartes ».

La littérature semble aussi confirmer d'une part un lien avec la présence de travaux effectués sur les jeux de table et d'autre part l'exploitation du jeu en contexte d'apprentissage en mathématiques. En ce sens, Retschitzki et Wicht (2010) rapportent que « plusieurs auteurs préconisent l'utilisation de tels jeux dans l'enseignement, en particulier en mathématiques » (p.151) en parlant du jeu d'Awalé. Dans les écrits de Gobet et *al.* (2004), on comprend que près de la moitié des publications recensées dans une récente revue scientifique sur le jeu est en lien avec le jeu d'échecs.

En résumé, la fréquence hebdomadaire d'utilisation des différents types de jeux découle d'une part du sentiment qu'éprouve l'orthopédagogue vis-à-vis son utilisation. Si le professionnel a un niveau d'efficacité élevé pour une pratique donnée, il sera davantage enclin à l'utiliser par rapport à une autre pour laquelle son sentiment d'efficacité serait moins élevé. L'utilisation des « jeux de table / jeux de société » ainsi que l'utilisation des « jeux de cartes » sont également plus à la portée de l'orthopédagogue dans son quotidien.

En somme, le jeu semble être une avenue reconnue comme étant favorable pour les apprentissages des élèves, mais pas exploitée à cette hauteur en raison de certains facteurs. Ces six objectifs spécifiques de recherche font ressortir des besoins qu'il serait pertinent de

partager aux différents acteurs du milieu de l'éducation dans le but de favoriser un meilleur contexte de travail pour utilisation de la pédagogie par le jeu.





## **CHAPITRE 6.**

### **CONCLUSION**

Le but de la présente étude était d'interroger des orthopédagogues quant à l'utilisation des différentes stratégies pédagogiques au préscolaire ainsi qu'au primaire et plus spécifiquement la pédagogie par le jeu. Parmi les objectifs, on souhaitait étudier le niveau de connaissances, d'aisance et d'intérêt pour l'utilisation de la pédagogie par le jeu et connaître à quelle fréquence elle était exploitée par l'orthopédagogue. L'étude a permis de constater que les orthopédagogues avaient un certain niveau de connaissances pour utiliser la pédagogie par le jeu dans le cadre de leur pratique professionnelle en français, en mathématiques et en stratégies cognitives. Un lien de cohérence a pu être observé entre la fréquence des interventions sur un objectif de travail et un niveau d'aisance proportionnellement élevé rapporté par le professionnel en ce qui a trait à l'utilisation de la pédagogie par le jeu. Enfin, plusieurs facteurs ressortent dans les perceptions des participants comme obstacles potentiels ou pouvant avoir une incidence sur l'utilisation ou non de cette stratégie pédagogique dans le cadre des pratiques orthopédagogiques. Ces facteurs sont, entre autres, le manque de ressources financières, le manque de matériel disponible et le manque de formations spécialisées offertes.

#### **Constats**

Bien que le milieu scientifique ait pu relever l'intérêt et l'augmentation de la motivation de l'apprenant dans un contexte d'apprentissage où la pédagogie par le jeu est exploitée, les participants à l'étude rapportent une fréquence d'utilisation somme toute jugée modeste. La « démonstration » et l'« exercice » se démarquent par leur fréquence d'utilisation vis-à-vis la pédagogie par le jeu et par rapport aux autres stratégies pédagogiques listées. L'étude permet d'établir un portrait quant aux différents niveaux de connaissances, d'aisance et d'intérêt ou d'importance accordée à l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans le cadre du travail des orthopédagogues au préscolaire et au primaire. Alors que le niveau d'intérêt accordé à la pédagogie par le jeu est assez élevé, il

n'en demeure pas moins que les niveaux « moyens » de connaissances et d'aisance rapportés par les orthopédagogues vis-à-vis cette stratégie pédagogique soulèvent de nombreuses questions. De ce nombre, il faut noter ici le contenu de la formation initiale suivie, l'accès à des ressources ainsi que l'influence possible de la charge de travail de l'orthopédagogue sur les choix de stratégies pédagogiques accessibles ou réalistes dans le contexte de travail.

Certes, il faut que le travail de recherche soit poursuivi afin de bien saisir, en contexte d'orthopédagogie, toutes les avenues possibles pour l'utilisation de la pédagogie par le jeu. Il n'en demeure pas moins que la présente étude a permis de mettre en lumière des besoins de formation pour combler l'écart entre la réalité rapportée par les orthopédagogues et ce qui est fixé comme objectifs de formation initiale. L'élaboration des différents programmes universitaires est guidée par l'atteinte des 12 compétences professionnelles chez les orthopédagogues. Cependant, chacun des programmes accorde une place différente aux connaissances en pédagogie différenciée permettant de travailler auprès des EHDAA. Il est possible de croire, à la lumière des informations consultées, qu'il y a peu de place réservée à la pédagogie par le jeu dans les programmes de formation initiale au sein des universités québécoises francophones.

### **Pistes de réflexion et pistes de recommandation**

Cet état de la situation soulève certaines pistes de réflexion et pistes de recommandation envisageables auprès de différents acteurs gravitant autour de la formation ou du travail de l'orthopédagogue. Ici, la chercheure se propose de lancer quelques pistes de réflexion et de recommandation. En espérant que cela puisse permettre de guider les actions futures de ces différents acteurs en matière de pédagogie différenciée et de recours à la pédagogie par le jeu. Les pistes de recommandation ont pour but de soutenir l'orthopédagogue dans son rôle et dans l'atteinte des objectifs que ce dernier doit viser auprès des élèves qu'il accompagne. Bien entendu, l'exploitation de la pédagogie par le jeu est une stratégie pédagogique parmi d'autres dont le rationnel conduisant à son application

doit être développé. Ce rationnel s'appuie sur une réflexion s'appuyant sur l'engagement espéré chez les élèves dans les classes comme dans les situations d'interventions orthopédagogiques et est en amont à la sélection de différentes stratégies pédagogiques.

Les pistes de réflexion et les pistes de recommandation suivantes ont été élaborées dans un rationnel considérant qu'il y a un nombre grandissant d'enfants et d'élèves qui vivent des difficultés tant au niveau de la motivation, du comportement que des apprentissages. Force est de constater que les moyens traditionnellement utilisés ne semblent pas toujours rejoindre suffisamment un certain nombre d'entre eux afin de permettre l'engagement cognitif espéré chez ces élèves dans les classes comme dans les situations d'interventions orthopédagogiques. Il est souhaitable que les enseignants et les orthopédagogues puissent mieux y parvenir en optant pour d'autres outils ou stratégies dans un cadre plus flexible que le cadre traditionnel, le tout étant plus récemment associé à l'importance de valoriser une pédagogie différenciée. Dans ce prolongement, il semble important, en matière de formation, de s'assurer que les orthopédagogues puissent être familiers à différentes stratégies pédagogiques. Au même titre que d'autres stratégies pédagogiques, la pédagogie par le jeu s'inscrit idéalement à l'intérieur de ce cadre donnant accès à une plus grande diversité de stratégies pédagogiques. Comme les résultats de la présente étude en témoignent, le jeu semble avoir une utilisation plus limitée pour le moment, et ce, malgré l'intérêt élevé perçu pour celle-ci par les orthopédagogues interrogés au préscolaire et au primaire.

1) Au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et aux universités québécoises concernées : il est suggéré d'inclure minimalement un cours obligatoire de 3 crédits (un cours sur le jeu ou sur la pédagogie par le jeu) dans le cadre des programmes de 1<sup>er</sup> cycle de 120 crédits menant à la formation des orthopédagogues. Cet ajout permettrait, entre autres, aux orthopédagogues d'augmenter leurs niveaux de connaissances et d'aisance liés à l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans le cadre de leur travail et pour l'ensemble des objectifs de travail d'accompagnement des élèves (français, mathématiques, stratégies cognitives, habiletés sociales).

2) Aux commissions scolaires : il est suggéré aux commissions scolaires de mettre en place des conditions gagnantes pour permettre à leurs orthopédagogues de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel en favorisant une approche de pédagogie différenciée qui comprend la pédagogie par le jeu. La planification de formations continues sur le sujet, l'achat de matériel et l'application des recommandations des cadres de référence, dont les lignes directrices sur la charge de travail, sont des pistes à explorer. De plus, il est possible de se questionner sur ce que pourraient mettre en place les commissions scolaires pour encourager leurs employés à poursuivre des programmes courts de deuxième cycle. Notamment, il serait pertinent de se questionner sur les avantages susceptibles de soutenir les enseignants à décrocher un diplôme d'études supérieures (ex. : incitatifs financiers, libération d'une partie de la tâche d'enseignement, etc.).

3) Aux directions d'école et aux conseils d'établissement : il est suggéré à ces acteurs d'effectuer une consultation dans le milieu (équipe-école, parents et élèves concernés) à propos des moyens et des stratégies pédagogiques utilisés (et de leur efficacité évaluée sinon perçue). En effet, ils ont un rôle à jouer dans l'encadrement du choix des stratégies pédagogiques des professionnels par le biais de l'élaboration de la convention de gestion et de réussite éducative, du projet éducatif et du plan de réussite de leur milieu éducationnel. Le cas échéant, il serait pertinent de revoir le positionnement de la pédagogie par le jeu au sein des pratiques adaptées à privilégier pour répondre aux besoins et aux intérêts des élèves à risque ou en difficulté ayant recours aux services d'orthopédagogie.

4) À l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) : il est suggéré de faire connaître davantage la richesse de ses services dans les différentes instances scolaires, et ce, plus particulièrement dans le secteur public. Cette association professionnelle est un pilier, une référence dans le domaine pour favoriser une meilleure connaissance des pratiques efficaces et pour uniformiser davantage les pratiques de ses membres. En ce sens, il serait certainement intéressant de penser à bonifier l'offre de services de formation continue en tenant compte des besoins exprimés ici (et ailleurs) dans le dossier de la pédagogie différenciée et plus particulièrement de la pédagogie par le jeu.

5) Aux orthopédagogues : il est suggéré de voir en tant que professionnel à être à la fois curieux et proactif afin d'enrichir ses pratiques en augmentant ses connaissances en lien avec la pédagogie par le jeu de façon autodidacte. La consultation d'ouvrages et la participation à des activités de formation continue sont des avenues à privilégier dans ce contexte pour répondre au besoin de formation et d'actualisation des pratiques en lien avec la 11<sup>e</sup> compétence professionnelle des enseignants : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et la compétence 3.2 du 3<sup>e</sup> axe des compétences professionnelles en orthopédagogie (éthique, culture et développement professionnel) : « S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel). Aussi, il en va de la responsabilité de l'orthopédagogue de faire valoir auprès des acteurs de son milieu le rôle et les conditions gagnantes à mettre de l'avant pour permettre aux jeunes apprenants en difficulté de s'engager volontairement et avec enthousiasme dans une démarche d'intervention. Selon les résultats de la présente étude et de ceux issus de la littérature scientifique consultée, la vision positive des orthopédagogues et des enseignants au sujet de l'utilisation de la pédagogie par le jeu doit servir de tremplin pour exposer la valeur pédagogique réelle de cette stratégie et des ressources qu'on doit y consacrer. Par le fait même, cela pourrait aussi permettre de contaminer positivement d'autres acteurs de l'éducation, y compris les enseignants et les parents qui peuvent parfois être en panne de ressources ou d'idées pour soutenir ou augmenter le niveau de motivation des jeunes apprenants par rapport aux apprentissages scolaires.

### **Limites de l'étude**

Premièrement, la présence de la chercheuse sur le terrain lors de la passation des questionnaires est envisagée comme un biais possible. Ensuite, la désirabilité sociale ou les biais d'acquiescement positifs lorsque les participants répondent au questionnaire sont donc aussi à prendre en compte (Moscovici & Buschini, 2003). Or, l'organisation et l'élaboration des questions peuvent permettre en partie de réduire plusieurs de ces biais (Martin, 2012). Puis, différentes autres limites sont présentes, entre autres, par rapport à l'utilisation d'un

questionnaire, par exemple; la véracité des réponses, le sens des questions, la pertinence du questionnaire, l'agencement des questions, les refus de participer à l'étude et la réalisation de l'échantillon (Pourtois & Desmet, 2007). Le fait que le questionnaire ait été élaboré dans le cadre de l'étude fait aussi en sorte que certaines limites sont présentes. En ce sens, malgré le fait qu'il ait été soumis à un comité d'experts avant son expérimentation, il serait pertinent de procéder à sa validation auprès d'un plus large échantillon tant pour le nombre d'experts externes que de participants. La taille limitée de l'échantillon (n= 64) ainsi que le taux de réponse au sein du bassin potentiel de participants dans la région ciblée (approximativement 50% de taux de participation) doivent aussi être pris en considération par rapport respectivement aux limites de la généralisation des résultats et de la représentativité de la population cible. L'échantillon est une source de biais possible puisqu'il ne tient pas compte de toute la population des orthopédagogues étant donné sa nature non-probabiliste et sa petite taille. Il serait souhaitable de reprendre les mêmes paramètres et de réaliser une autre étude auprès d'un plus large échantillon, voire même de reconduire celle-ci auprès des orthopédagogues dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec. Pour toutes ces raisons, le contexte de l'étude ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à une plus large population que l'échantillon lui-même.

Aussi, il est difficile de pouvoir se prononcer plus spécifiquement sur le rôle et les liens entre la formation initiale des participants, leur exposition à de la formation continue en matière de pédagogie différenciée et les niveaux de connaissances, d'aisance et d'importance accordée à la pédagogie par le jeu rapportés par ceux-ci. En effet, il n'a pas été possible de documenter la place accordée au jeu, à la pédagogie par le jeu et à la pédagogie différenciée dans les programmes de formation initiale offerts dans les universités québécoises francophones au-delà de la description sommaire de ces derniers disponibles en ligne. Tout lien en ce sens doit être assujéti à une prudence certaine même si cela représente une piste intéressante d'hypothèses explicatives.

### **Projections pour la suite du travail scientifique**

De façon complémentaire, il serait aussi pertinent de réaliser une étude similaire auprès de la population des orthopédagogues au secondaire ou même dans le secteur de l'éducation aux adultes ou en formation professionnelle. De plus, avec un échantillon plus large, il serait intéressant de différencier les formes de pratiques des orthopédagogues selon leur titre (enseignants-orthopédagogues, enseignants-ressources ou orthopédagogues) avec la même liste de stratégies ainsi qu'une forme de question ouverte afin que les participants puissent en ajouter d'autres si nécessaire. Également, il serait intéressant d'étudier plus en détail les différents programmes de formation et les différents cours en orthopédagogie offerts par des universités québécoises francophones tant sur le plan de la formation initiale que de la formation continue afin d'y constater la place réelle consacrée à la pédagogie différenciée ainsi qu'à la place du jeu. Aussi, il serait pertinent de tenir compte des travaux d'Hattie (2009). Au moment de réaliser la collecte de données, le chantier de travaux réalisé par Hattie en 2009 n'était pas disponible. Il apparaît cependant incontournable pour des études futures de tenir compte de ceux-ci. Enfin, il serait possible de documenter auprès des étudiants finissants ce qui leur a été offert dans le cadre de leur formation, c'est-à-dire le nombre de cours ainsi que la fréquence et les modalités (directes et indirectes) ayant permis de développer leurs compétences (connaissances, aisance) en lien avec la pédagogie différenciée et, plus spécifiquement, la pédagogie par le jeu.

### **En guise de conclusion**

Le jeu existe depuis longtemps et il est là pour y demeurer... Il n'en tient qu'à nous de lui faire, plutôt de lui refaire, une place de choix dans le domaine de l'éducation comme stratégie pédagogique à privilégier pour favoriser le développement global de l'enfant et pour soutenir de façon plus ciblée les apprentissages de certains apprenants présentant des difficultés. Pourquoi semble-t-il si difficile pour plusieurs acteurs du monde de l'éducation

de conjuguer le jeu et le plaisir avec l'apprentissage ? Ainsi, notons le passage suivant tiré du roman *Chagrin d'école* de Daniel Pennac (2007) :

« [...] pas de panique, monsieur l'inspecteur, il faut savoir jouer avec le savoir. Le jeu est la respiration de l'effort, l'autre battement du cœur, il ne nuit pas au sérieux de l'apprentissage, il en est le contrepoint. Et puis jouer avec la matière c'est encore nous entraîner à la maîtriser » (p.52)



**ANNEXE I –  
CATÉGORIES DU TROUBLE DU COMPORTEMENT (Deutsch-Smith, 2006)**



### Catégories du trouble du comportement

<b>Comportements sur-réactifs ou externalisés</b>	<b>Comportements sous-réactifs ou internalisée</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violation des droits des autres</li> <li>• Violation des normes sociales</li> <li>• Agression physique</li> <li>• Agression verbale</li> <li>• Destruction des biens d'autrui ou dommages à ses biens</li> <li>• Défi de l'autorité</li> <li>• Hyperactivité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Timidité extrême</li> <li>• Victime de taquinerie</li> <li>• Négligence par les autres</li> <li>• Dépression</li> <li>• Retrait social</li> <li>• Peurs et phobies</li> <li>• Faible estime de soi</li> </ul>

Source : Traduction libre de Deutsch-Smith, 2006, p.262



**ANNEXE II –  
LISTE (NON EXHAUSTIVE) DES ACTES ORTHOPÉDAGOGIQUES  
POUVANT ÊTRE POSÉS PAR L'ORTHOPÉDAGOGUE**



### Liste (non exhaustive) des actes orthopédagogiques pouvant être posés par l'orthopédagogue

Prévention	Intervention intensive ou ponctuelle	Rééducation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégier des <b>approches qui visent à réduire les risques</b> d'apparition des difficultés d'apprentissage.</li> <li>• <b>Assurer le suivi</b> des interventions faites en classe en vue de favoriser le transfert des apprentissages.</li> <li>• Choisir, modifier ou élaborer des activités ciblées visant le <b>développement des connaissances et processus déficitaire</b> et l'<b>actualisation des compétences concernées</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifier et réaliser des <b>interventions ciblées et intensives</b> pour des élèves qui demeurent en panne malgré la mise en place des conditions gagnantes.</li> <li>• Apporter une <b>aide ponctuelle</b> à des élèves qui font face à un passage difficile dans leur parcours scolaire.</li> <li>• Mettre en œuvre les <b>activités et les interventions planifiées</b> de concert.</li> <li>• <b>Soutenir et contribuer</b> à la démarche d'élaboration du <b>plan d'intervention</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilitier l'élève à <b>surmonter ses difficultés...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en l'informant;</li> <li>- en développant chez lui diverses stratégies;</li> <li>- en l'outillant;</li> <li>- etc.</li> </ul> </li> <li>• Planifier et réaliser des <b>interventions rééducatives</b>.</li> <li>• Planifier et accompagner l'élève dans l'appropriation de <b>mesures palliatives</b>.</li> </ul>

Évaluation		
Dans une perspective préventive	Pour une intervention intensive ou ponctuelle	Pour une intervention spécialisée
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Observer</b> les élèves en classe en vue de <b>dépister</b> d'éventuelles difficultés d'apprentissage.</li> <li>• Recourir à instrument standardisé pour <b>dépister</b> les élèves les plus à risque d'échouer dans une cohorte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procéder à des évaluations visant à identifier la <b>cause des difficultés</b> observées chez certains élèves et les confronter avec l'ensemble des données recueillies.</li> <li>• <b>Consigner de façon continue</b> des traces des interventions et de l'évolution des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en œuvre une <b>démarche d'évaluation rigoureuse</b> qui permette de porter un jugement clinique.</li> <li>• <b>Analyser et interpréter</b> les données recueillies.</li> <li>• <b>Rédiger un rapport</b> d'évaluation orthopédagogique.</li> </ul>

Accompagnement		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sensibiliser</b> les enseignants aux <b>caractéristiques et besoins</b> de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage.</li> <li>• Suggérer des mesures à mettre en place pour faciliter le <b>passage primaire/secondaire</b> ou lors d'une autre transition.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Proposer des outils ou des aménagements</b> (de classe) pour mieux desservir les élèves ayant des besoins particuliers.</li> <li>• <b>Outiller ou informer</b> les parents par rapport à certains aspects ciblés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des <b>mesures adaptatives</b> et des <b>modifications</b> à mettre en place pour des élèves ayant des besoins particuliers.</li> <li>• Apporter son éclairage dans les décisions de <b>classement</b>.</li> </ul>





**ANNEXE III –  
PARAMÈTRES DIVERS DE PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE EN  
EASS EN LIEN AVEC LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU**



**Paramètres divers de programmes de formation initiale en EASS en lien avec la pédagogie par le jeu** (Recension faite à partir de la description disponible des programmes en EASS proposée dans l'annuaire de cours sur le site internet de chacune des universités concernées)<sup>12</sup>

	<b>UQTR</b>	<b>UQAM</b>	<b>U-Sherb</b>	<b>UQO</b>	<b>UQAR</b>	<b>UdeM</b>	<b>UQAC</b>	<b>Moy.</b>
Nbr total de crédits du programme	120	120	120	120	120	120	120	120,0
Nbr total de crédits pour des cours obligatoires	117	117	120	117	114	117	111	116,0
Nbr total de crédits pour des cours optionnels	3	3	0	3	6	3	9	3,9
Nbr de cours où chaque matière fait partie du contenu du cours annoncé dans la description du programme								
Français	18	23	21	20	15	18	23	19,7
Mathématiques	14	23	24	23	12	12	20	18,3
Stratégies cognitives	15	19	24	18	19	17	10	17,4
Habilités sociales	15	19	24	21	18	20	13	18,6
Pédagogie	41	37	33	37	30	24	35	33,9
Pédagogie par le jeu	1	1	1	0	0	1	0	0,6

<sup>12</sup> À noter que le nom du programme de chacune des universités peut varier en ce qui a trait au programme de formation en adaptation scolaire et sociale.



**ANNEXE IV-**  
**LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES**



## Les compétences professionnelles

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Source : Tirée et adaptée du Ministère de l'Éducation du Québec (2001b), p.59





**ANNEXE V-**  
**LETTRE DE CONSENTEMENT**



**CONSENTEMENT ÉCRIT**

**Pour la participation à l'enquête sur l'utilisation de stratégies pédagogiques et enjeux associés à la pédagogie par le jeu**

Code

**Autorisation du participant ou de la participante :**

Âge : \_\_\_\_\_

Sexe :

Femme

Homme

Nom de la commission scolaire : \_\_\_\_\_

**J'accepte** de participer à cette étude selon les conditions ci-hauts mentionnées<sup>1</sup>.

**J'accepte** d'être contacté(e) pour participer au groupe de discussion.

Nom du participant ou de la participante : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**S.V.P. inscrire les coordonnées complètes pour vous joindre au besoin.**

Adresse : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tél. : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> En cas de retrait d'un sujet à la présente étude, les données de recherche de cette personne seront détruites.

Lévis, 20 janvier 2012

Chers orthopédagogues,  
Chers enseignants-ressources,  
Chers enseignants en orthopédagogie,

La préoccupation de la réussite scolaire étant au cœur du travail des orthopédagogues, la présente recherche s'intéresse aux pratiques d'intervention centrées sur l'utilisation de stratégies pédagogiques et aux enjeux associés à la pédagogie par le jeu pour intervenir auprès des élèves à risque.

La chercheuse souhaite la participation des orthopédagogues de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, de la Commission scolaire des Navigateurs, de la Commission scolaire des Appalaches et de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin pour recueillir leurs opinions sur différents aspects de leurs pratiques d'intervention en orthopédagogie en lien avec les différentes stratégies pédagogiques et à l'utilisation de la pédagogie par le jeu. Le but de la recherche est d'analyser les niveaux de connaissances, d'aisance et d'importance par rapport à l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans le cadre de leurs pratiques d'intervention pour les objectifs de travail en français, en mathématiques, en stratégies cognitives et en habiletés sociales. La chercheuse souhaite également inventorier les différents jeux utilisés par les orthopédagogues dans le cadre de leurs pratiques d'intervention.

Il est important de noter que lorsqu'un chercheur universitaire réalise une étude, l'université exige de ce dernier d'obtenir le consentement écrit des participants et s'assure de la protection et du respect de la confidentialité des informations.

Pour la cueillette d'informations, la procédure prévue est que le participant complète le questionnaire à une reprise (durée approximative: 20 à 30 minutes). Les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle. Un numéro de code inscrit sur le questionnaire remplacera le nom de la personne. Les données seront analysées collectivement et les résultats rendus disponibles le seront sous forme de moyennes sans faire état de résultats individuels. Seuls la chercheuse et son directeur de recherche auront accès aux codes et aux questionnaires complétés.

Les questionnaires complétés ainsi que les formulaires de consentement écrit et tout autre document contenant des données nominales et confidentielles seront rangés sous clé dans des classeurs auxquels seuls la chercheuse et son directeur de recherche auront accès. La chercheuse ainsi que son directeur de recherche resteront les détenteurs du fichier final des données de la recherche. Les questionnaires et autres données nominales et confidentielles seront ainsi conservés durant une période de sept ans, après quoi ils seront détruits.

À tout moment, le participant peut décider de se retirer de l'étude sans aucun préjudice.

Il serait important de remettre le formulaire signé dès que possible au conseiller pédagogique désigné responsable dans votre commission scolaire.

Si vous désirez obtenir davantage d'informations sur cette étude, nous serons heureux de répondre à vos questions. Vous pouvez, à cet effet, joindre Mylène Pelletier (chercheuse) ou Martin Gendron (professeur et directeur de recherche de l'étudiante).

Merci à l'avance de votre collaboration.

Mme Mylène Pelletier  
étudiante 2e cycle en sciences de l'éducation  
UQAR-Campus de Lévis  
Mylene.pelletier@hotmail.com

M. Martin Gendron, Ph.D.  
Professeur en sciences de l'éducation  
UQAR-Campus de Lévis  
martin\_gendron@uqar.qc.ca

**ANNEXE VI –  
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**



## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Mylène Pelletier
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom du directeur :	Martin Gendron
Titre du projet :	Les pratiques rééducatives centrés sur l'utilisation de la pédagogie par le jeu et les besoins de formation des orthopédagogues
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

### Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-64-354
Période de validité du certificat:	Du 20 avril 2011 au 19 avril 2012



Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR





**ANNEXE VII –**  
**QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE « LES ORTHOPEDAGOGUES AU**  
**PRESCOLAIRE ET AU PRIMAIRE : UTILISATION DE STRATÉGIES**  
**PÉDAGOGIQUES ET ENJEUX ASSOCIÉS À LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU »**



## Questionnaire de recherche

### Les orthopédagogues au préscolaire et au primaire : utilisation de stratégies pédagogiques et enjeux associés à la pédagogie par le jeu

Étude réalisée par

Mylène Pelletier, Étudiante à la maîtrise, UQAR-Campus de Lévis

Sous la direction de **Martin Gendron Ph.D.**

#### CONSIGNES

- N'inscrivez pas votre nom, vos réponses sont anonymes**
- Choisissez une seule réponse par question**
- Répondez à chacune des questions, même si certaines d'entre elles se recoupent**
- Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, ce qui est important est d'inscrire ce que vous pensez réellement**

Dans ce questionnaire, l'emploi du masculin ne vise qu'à alléger le texte, et ce, sans préjudice à l'égard de la gente féminine.

## SECTION 1 : Profil du participant

1. Âge : \_\_\_\_\_
  
2. Genre (cochez) :
  - Femme
  - Homme
  
3. Dernier niveau de scolarité réussi (cochez) :
  - Collégial
  - Certificat universitaire au 1<sup>er</sup> cycle
  - Baccalauréat
  - Certificat universitaire au 2<sup>e</sup> cycle
  - Maîtrise
  - Doctorat
  
4. Années d'expérience en enseignement (cochez) :
  - Moins de 5 ans
  - 5 à 10 ans
  - 11 à 15 ans
  - 16 à 24 ans
  - 25 ans et plus
  
5. Statut d'emploi (cochez un ou plusieurs choix) :
  - Permanent(e) à temps plein
  - Permanent(e) à temps partiel
  - Contractuel(le) à temps plein
  - Contractuel(le) à temps partiel
  - Occasionnel(le) / suppléant(e)
  
6. À quel niveau du primaire avez-vous enseigné durant la dernière année? (cochez un ou plusieurs choix)
  - Préscolaire
  - 1<sup>er</sup> cycle du primaire
  - 2<sup>e</sup> cycle du primaire
  - 3<sup>e</sup> cycle du primaire

7. Dans quelle(s) commission(s) scolaire(s) travaillez-vous présentement? (cochez un ou plusieurs choix)

Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Commission scolaire des Navigateurs

Commission scolaire des Appalaches

Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Autre(s), spécifiez : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Quel est le nombre total d'élèves qui fréquentent votre école d'affectation? (cochez)

1 à 50 élèves

101 à 200 élèves

301 à 400 élèves

51 à 100 élèves

201 à 300 élèves

400 élèves et plus

9. Quel est le contexte de votre travail? (cochez un ou plusieurs choix)

Classe-ressource

Interventions en classe

Dénombrement flottant

10. Dans combien d'école(s) assurez-vous le service d'orthopédagogie? \_\_\_\_\_

11. Combien avez-vous d'élèves en classe-ressource ou de dossiers en orthopédagogie pour cette ou ces école(s)? \_\_\_\_\_

## SECTION 2 : Pratiques d'intervention

12. Dans le contexte de vos pratiques d'**intervention en classe régulière ou en classe-ressource**, à quelle fréquence hebdomadaire utilisez-vous les différentes stratégies pédagogiques suivantes? (encerclez)

	1 jamais	2 1 à 4 intervention(s) par semaine	3 5 à 10 interventions par semaine	4 11 à 20 interventions par semaine	5 Plus de 20 interventions par semaine
A) Enseignement magistral (exposé)	1	2	3	4	5
B) Pédagogie par projet	1	2	3	4	5
C) Apprentissage coopératif	1	2	3	4	5
D) Apprentissage par problème	1	2	3	4	5
E) Démonstration	1	2	3	4	5
F) Exercice	1	2	3	4	5
G) TIC	1	2	3	4	5
H) Pédagogie par le jeu	1	2	3	4	5
I) Réseau ou schéma conceptuel	1	2	3	4	5

13. Dans le contexte de vos pratiques d'**intervention en dénombrement flottant**, à quelle fréquence hebdomadaire utilisez-vous les différentes stratégies pédagogiques suivantes? (encerclez)

	1 jamais	2 1 à 4 intervention(s) par semaine	3 5 à 10 interventions par semaine	4 11 à 20 interventions par semaine	5 Plus de 20 interventions par semaine
A) Enseignement magistral (exposé)	1	2	3	4	5
B) Pédagogie par projet	1	2	3	4	5
C) Apprentissage coopératif	1	2	3	4	5
D) Apprentissage par problème	1	2	3	4	5
E) Démonstration	1	2	3	4	5
F) Exercice	1	2	3	4	5
G) TIC	1	2	3	4	5
H) Pédagogie par le jeu	1	2	3	4	5
I) Réseau ou schéma conceptuel	1	2	3	4	5

### SECTION 3 : Pédagogie par le jeu

#### **Définitions de concepts:**

**Pédagogie par le jeu :** C'est l'utilisation du jeu comme moyen de développement et d'apprentissage. La pédagogie par le jeu est orientée vers l'apprentissage puisqu'elle répond à un besoin précis, met à l'épreuve les connaissances de l'élève et permet de constater les habiletés à généraliser. C'est une approche ludique qui tient compte du rythme, qui est sans compétition et qui s'insère dans un climat structuré qui est tout de même permissif. Le jeu peut prendre différentes formes : jeux de table, jeux de cartes, etc.

**Niveau de connaissances :** faits, informations, notions, principes qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience relativement à l'utilisation de la pédagogie par le jeu.

**Niveau d'aisance :** capacité et facilité pour un(e) orthopédagogue à travailler avec la pédagogie par le jeu.

**Niveau d'importance accordé :** valeur attribuée à l'utilisation de la pédagogie par le jeu.

#### **Exemples d'objectifs de travail en orthopédagogie:**

**Français :** langage oral, conscience phonologique, lecture, écriture, etc.

**Mathématiques :** concepts, problèmes écrits, exécution d'un algorithme, etc.

**Stratégies cognitives :** attention, mémoire, métacognition, etc.

**Habiletés sociales :** écouter, suivre des directives, poser une question, etc.

14. Avez-vous reçu une formation spécifique reliée à la pédagogie par le jeu lors des 5 dernières années?

Oui

Non (Si «non», veuillez passer à la question 16)

15. Si oui, de quelle nature était cette formation ? (cochez un ou plusieurs choix au besoin)

Formation continue à la commission scolaire (ex. : atelier, conférence, journée de formation, etc.)

Précisez : \_\_\_\_\_

Formation continue autre (ex. : congrès, conférence, cours universitaire, etc.)

Précisez : \_\_\_\_\_

Formation continue autodidacte (lecture et consultation de documents spécialisés)

Précisez : \_\_\_\_\_

Formation sous forme de mentorat

Précisez : \_\_\_\_\_

Veuillez considérer seulement vos interventions en contexte de **dénombrement flottant** ou en contexte **d'enseignement en classe-ressource** pour répondre aux questions de cette section.

16. Comment évaluez-vous votre **niveau de connaissances** en ce qui concerne la pédagogie par le jeu dans vos pratiques d'intervention pour chacun des objectifs de travail suivants (encerclez) :

	1 Faible	2 Moyen	3 Bon	4 Très bon
A) Français	1	2	3	4
B) Mathématiques	1	2	3	4
C) Stratégies cognitives	1	2	3	4
D) Habiletés sociales	1	2	3	4

17. Comment évaluez-vous votre **niveau d'aisance** à utiliser la pédagogie par le jeu dans vos pratiques d'intervention pour chacun des objectifs de travail suivants (encerclez) :

	1 Faible	2 Moyen	3 Bon	4 Très bon
A) Français	1	2	3	4
B) Mathématiques	1	2	3	4
C) Stratégies cognitives	1	2	3	4
D) Habiletés sociales	1	2	3	4

18. Quel **niveau d'importance** accordez-vous à l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans vos pratiques d'intervention pour chacun des objectifs de travail suivants (encerclez) :

	1 Pas du tout important	2 Peu important	3 Assez important	4 Très important
A) Français	1	2	3	4
B) Mathématiques	1	2	3	4
C) Stratégies cognitives	1	2	3	4
D) Habiletés sociales	1	2	3	4



19. À quelle **fréquence** utilisez-vous la pédagogie par le jeu pour les différents objectifs de travail suivants dans vos pratiques d'intervention (encerclez) :

	1 jamais	2 1 à 4 interventions par semaine	3 5 à 10 interventions par semaine	4 11 à 20 interventions par semaine	5 Plus de 20 interventions par semaine
A) Français	1	2	3	4	5
B) Mathématiques	1	2	3	4	5
C) Stratégies cognitives	1	2	3	4	5
D) Habiletés sociales	1	2	3	4	5

**Pour vos dossiers actifs, veuillez préciser dans quelle proportion les types de jeux ciblés sont utilisés en fonction de l'objectif de travail. Pour un même dossier, il est possible d'avoir des objectifs multiples.**

20. À quelle **fréquence hebdomadaire (nombre d'élèves ou de dossiers)** utilisez-vous chacun de ces types de jeux pour vos différentes pratiques d'intervention en **français**? (encerclez)

	1 Moins de 5	2 6 à 10	3 11 à 15	4 16 à 20	5 20 et plus
A) Jeux de table / jeux de société	1	2	3	4	5
B) Jeux de cartes (As des lettres ou des sons, etc.)	1	2	3	4	5
C) Jeux ludoéducatifs sur ordinateur	1	2	3	4	5
D) Jeux de motricité fine	1	2	3	4	5
E) Jeux moteurs et de locomotion	1	2	3	4	5
F) Jeux de rôles	1	2	3	4	5

21. À quelle **fréquence hebdomadaire (nombre d'élèves ou de dossiers)** utilisez-vous chacun de ces types de jeux pour vos différentes pratiques d'intervention en **mathématiques**? (encerclez)

	1 Moins de 5	2 6 à 10	3 11 à 15	4 16 à 20	5 20 et plus
A) Jeux de table / jeux de société	1	2	3	4	5
B) Jeux de cartes (As des lettres ou des sons, etc.)	1	2	3	4	5
C) Jeux ludoéducatifs sur ordinateur	1	2	3	4	5
D) Jeux de motricité fine	1	2	3	4	5
E) Jeux moteurs et de locomotion	1	2	3	4	5
F) Jeux de rôles	1	2	3	4	5

22. À quelle **fréquence hebdomadaire (nombre d'élèves ou de dossiers)** utilisez-vous chacun de ces types de jeux pour vos différentes pratiques d'intervention pour les **stratégies cognitives**? (encerclez)

	1 Moins de 5	2 6 à 10	3 11 à 15	4 16 à 20	5 20 et plus
A) Jeux de table / jeux de société	1	2	3	4	5
B) Jeux de cartes (As des lettres ou des sons, etc.)	1	2	3	4	5
C) Jeux ludoéducatifs sur ordinateur	1	2	3	4	5
D) Jeux de motricité fine	1	2	3	4	5
E) Jeux moteurs et de locomotion	1	2	3	4	5
F) Jeux de rôles	1	2	3	4	5

23. À quelle **fréquence hebdomadaire (nombre d'élèves ou de dossiers)** utilisez-vous chacun de ces types de jeux pour vos différentes pratiques d'intervention pour les **habiletés sociales**? (encerclez)

	1 Moins de 5	2 6 à 10	3 11 à 15	4 16 à 20	5 20 et plus
A) Jeux de table / jeux de société	1	2	3	4	5
B) Jeux de cartes (As des lettres ou des sons, etc.)	1	2	3	4	5
C) Jeux ludoéducatifs sur ordinateur	1	2	3	4	5
D) Jeux de motricité fine	1	2	3	4	5
E) Jeux moteurs et de locomotion	1	2	3	4	5
F) Jeux de rôles	1	2	3	4	5

24. Selon vous, quel est le niveau d'intérêt de vos élèves par rapport à l'utilisation des **différentes stratégies pédagogiques** suivantes? (encerclez)

	1 Faible	2 Moyen	3 Bon	4 Très bon
A) Enseignement magistral (exposé)	1	2	3	4
B) Pédagogie par projet	1	2	3	4
C) Apprentissage coopératif	1	2	3	4
D) Apprentissage par problème	1	2	3	4
E) Démonstration	1	2	3	4
F) Exercice	1	2	3	4
G) TIC	1	2	3	4
H) Pédagogie par le jeu	1	2	3	4
I) Réseau ou schéma conceptuel	1	2	3	4

25. Selon vous, quel est le niveau d'intérêt de vos élèves par rapport à l'utilisation des **différents types de jeux** suivants? (encerclez)

	1 Faible	2 Moyen	3 Bon	4 Très bon
A) Jeux de table / jeux de société	1	2	3	4
B) Jeux de cartes (As des lettres ou des sons, etc.)	1	2	3	4
C) Jeux ludoéducatifs sur ordinateur	1	2	3	4
D) Jeux de motricité fine	1	2	3	4
E) Jeux moteurs et de locomotion	1	2	3	4
F) Jeux de rôles	1	2	3	4

26. Selon vous, quel est **l'impact de l'utilisation** de la pédagogie par le jeu dans le cadre de vos pratiques d'intervention pour les différents objectifs de travail suivant? (encerclez)

	1 Faible	2 Moyen	3 Bon	4 Très bon
A) Français	1	2	3	4
B) Mathématiques	1	2	3	4
C) Stratégies cognitives	1	2	3	4
D) Habiletés sociales	1	2	3	4

27. À quel point croyez-vous qu'il est probable ou improbable que certains **facteurs puissent influencer** l'utilisation de la pédagogie par le jeu dans le cadre de vos pratiques d'intervention lors de la prochaine année scolaire? (encerclez)

	1 Très improbable	2 Légèrement improbable	3 Légèrement probable	4 Très probable
A) Le manque de temps pour la planification	1	2	3	4
B) Le manque de matériel disponible	1	2	3	4
C) Mon manque de connaissances de cette pratique	1	2	3	4
D) Mon manque d'aisance p/r à cette pratique	1	2	3	4
E) Le niveau d'importance limité que j'accorde à cette pratique	1	2	3	4
F) Le niveau d'importance limité accordé à cette pratique par mes collègues	1	2	3	4
G) Le niveau d'importance limité accordé à cette pratique par la direction	1	2	3	4
H) Le niveau d'importance limité accordé à cette pratique par les parents des élèves	1	2	3	4
I) Le manque de formations spécialisées offertes	1	2	3	4
J) Le manque de ressources spécialisées	1	2	3	4
K) Le manque de ressources financières	1	2	3	4
L) Autre:	1	2	3	4
M) Autre:	1	2	3	4

**Merci beaucoup de votre collaboration à cette étude!**



**ANNEXE VIII –  
QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE – RÉSUMÉ DES VALEURS RECODÉES**





## Questionnaire de recherche – résumé des valeurs recodées

Question - Item	Recode (valeur initiale = valeur recodée)
#12	1 = 0,00 2 = 2,50 3 = 7,50 4 = 15,50 5 = 25,00
#13	1 = 0,00 2 = 2,50 3 = 7,50 4 = 15,50 5 = 25,00
#19	1 = 0,00 2 = 2,50 3 = 7,50 4 = 15,50 5 = 25,00
#20	1 = 0,00 2 = 2,50 3 = 7,50 4 = 15,50 5 = 25,00
#21	1 = 0,00 2 = 2,50 3 = 7,50 4 = 15,50 5 = 25,00
#22	1 = 0,00 2 = 2,50 3 = 7,50 4 = 15,50 5 = 25,00
#23	1 = 0,00 2 = 2,50 3 = 7,50 4 = 15,50 5 = 25,00



## BIBLIOGRAPHIE

- Allard, M. (2016). *Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle Réponse à l'intervention*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke, Qc. En ligne. <[http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8901/Allard\\_Magali\\_MEd\\_2016.pdf?sequence=4](http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8901/Allard_Magali_MEd_2016.pdf?sequence=4)>. Consulté le 25 mars 2017.
- Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo aux serious games*. Thèse de doctorat inédite. Université Toulouse, France. En ligne. <[http://ja.games.free.fr/These\\_SeriousGames/TheseSeriousGames.pdf](http://ja.games.free.fr/These_SeriousGames/TheseSeriousGames.pdf)>. Consulté le 25 mars 2017.
- Andanson, J., Pourrea, F., Maffrea, T., et Raynaud, J.-P. (2011). *Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales pour enfants et adolescents avec syndrome d'Asperger : revue de la littérature*. Archives de Pédiatrie, 18(5), 589–596. En ligne. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0929693X11000947?via%3Dihub>>. Consulté le 3 décembre 2017.
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) (2013a). *Le rôle de l'orthopédagogue au Québec*. Revue de l'ADOQ, Octobre.
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) (2013b). *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue ?* En ligne. <<http://www.ladoq.ca/orthopedagogue>>. Consulté le 2 novembre 2016.
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) (2016). *Mémoire de l'association des orthopédagogues du Québec dans le cadre des consultations publiques sur la réussite éducative, du ministre de l'éducation Sébastien Proulx*. En ligne. <[http://www.orthopedagogues.com/sites/default/files/ladoq\\_memoire\\_consultations-mees\\_11-2016.pdf](http://www.orthopedagogues.com/sites/default/files/ladoq_memoire_consultations-mees_11-2016.pdf)>. Consulté le 20 septembre 2017.
- Bach, J-F., Houdé, O., Léna, P., et Tisseron, S. (2013). *L'enfant et les écrans*. Un avis de l'Académie des sciences. France. En ligne. <[http://www.crdp-strasbourg.fr/formodules/archives/acad\\_sciences\\_enfants\\_echans.pdf](http://www.crdp-strasbourg.fr/formodules/archives/acad_sciences_enfants_echans.pdf)>. Consulté le 15 décembre 2017.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barma, S., Power, M., et Daniel, S. (2010). *Réalité augmentée et jeu mobile pour une éducation aux sciences et à la technologie*. En ligne. <[http://culture.numerique.free.fr/publications/ludo10/barma\\_power\\_daniel\\_ludovia\\_2010.pdf](http://culture.numerique.free.fr/publications/ludo10/barma_power_daniel_ludovia_2010.pdf)>. Consulté le 20 novembre 2017.
- Beaulieu, N. (2010). *Identification des besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secondaire en matière d'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis), Québec.
- Bédard, J. (2002). *Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec : Pédagogie en contexte ludique*. Thèse de doctorat inédite, Université de Fribourg, Suisse. En ligne. <[https://doc.rero.ch/record/4200/files/1\\_BedardJ.pdf](https://doc.rero.ch/record/4200/files/1_BedardJ.pdf)>. Consulté le 20 mars 2017.
- Bédard, J. (2010). *Des définitions de sens commun de jeunes qui caractérisent le jeu et sa relation avec l'apprentissage*. Dans Bédard, J, et Brougère, G., *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* (pp.43-62). Montréal, Qc : CRP.
- Bédard, J., et Brougère, G. (2010). *Jeu et apprentissages : quelles relations ?* Montréal, Qc : CRP.
- Bélangier-Fortin, A. (2015). *Étude de la pratique de l'orthopédagogie en mathématiques au secondaire auprès d'une élève ayant un trouble d'apprentissage non verbal*. Mémoire de maîtrise inédit. UQAR; Rimouski, Québec. En ligne. <[http://semaphore.uqar.ca/1138/1/Ariane\\_Belanger-Fortin\\_octobre2015.pdf](http://semaphore.uqar.ca/1138/1/Ariane_Belanger-Fortin_octobre2015.pdf)>. Consulté le 10 novembre 2017.
- Benoît, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal, Qc : Guérin éditeur.
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011). *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire*. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. En ligne. <<http://www.erudit.org/revue/ef/2011/v39/n2/1007729ar.html?vue=resume>>. Consulté le 25 novembre 2017.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal, Qc : Éditions Nouvelles.

- Bodrova, B. et Leong, D-J. (2010). *Le programme d'enseignement et le jeu dans le développement des jeunes enfants*. En ligne. <<http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/77/le-programme-denseignement-et-le-jeu-dans-le-developpement-des-jeunes-enfants.pdf>>. Consulté le 10 décembre 2017.
- Bosson S, M., Hessels G P, M., et Hessels-Schlatter, C. (2009). *Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves en difficulté d'apprentissage*. En ligne. <<https://www.cairn.info/revue-developpements-2009-1-page-14.htm#pa2>>. Consulté le 12 août 2018.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Charron, A., Bigras, N., Lemay, L. et Landry, S. (2015). *Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*. En ligne. <[https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard\\_charron\\_bigras\\_2015.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf)>. Consulté le 10 octobre 2017.
- Boudreau, C. (2009). *Le sentiment d'efficacité, les attentes envers les élèves et les pratiques pédagogiques en lecture des enseignants en milieux défavorisés et en milieux moyens / favorisés*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Boudreau, C. (2012). *L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre*. Vie pédagogique, numéro 160. En ligne. <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2101109>>. Consulté 20 avril 2017.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., & Bélanger, J. (2014). *L'entraînement aux habiletés sociales*. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école : diagnostic et intervention* (2<sup>e</sup> éd.) (pp.247-262). Montréal (Qc) : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.

- Brougère, G. (1997). *Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire*. *Revue française de pédagogie*, 119, (pp.47-56).
- Brougère, G. (2002). *Jeu et loisir comme espace d'apprentissage informel*. *Éducation et sociétés*, 10(2), 5-20.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / apprendre*. Paris : Economica : Anthropos.
- Brougère, G. (2008). *La ronde des jeux et des jouets*. Paris : Autrement.
- Brougère, G. (2010). *Formes ludiques et formes éducatives*. Dans Bédard, J, et Brougère, G., *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (pp.63-82). Montréal, Qc : CRP.
- Buschini, F., et Moscovici, S. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bureau du doyen des études. (2017). Guide de rédaction des rapports écrits, des mémoires et des thèses. En ligne. <[https://portail.uqar.ca/pluginfile.php/384309/mod\\_resource/content/1/Guide%20r%C3%A9daction%2011\\_04\\_2017.pdf](https://portail.uqar.ca/pluginfile.php/384309/mod_resource/content/1/Guide%20r%C3%A9daction%2011_04_2017.pdf)>. Consulté le 14 octobre 2017.
- Cabot-Thibault, J. (2013). *L'effet de l'apprentissage du jeu d'échecs dans le cadre scolaire sur le développement du sens spatial d'élèves du premier cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis), Québec.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., et Petitta, L. (2003). *Teachers' school staffs and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school*. *European Journal of Psychology of Education*, 18, (pp.15-31).
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., et Steca, P. (2003). *Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction*. *Journal of Educational Psychology*, 95, (pp.821-832).
- Cartier, J. (2014). *Le jeu dans l'enseignement des sciences*. Mémoire du Master 2 inédit, Université Angers, France.
- Chamberland, G., Lavoie, L., et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy, Qc : PUQ.

- Chamberland, G., et Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-Foy, Qc : PUQ.
- Chouinard, R., et Archambeault, J. (2010). *Motiver les élèves en intégrant les caractéristiques du jeu aux situations d'apprentissage*. Dans Bédard, J, et Brougère, G., *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (pp.63-82). Montréal, Qc : CRP.
- Clarke, J., Wideman, R., et Eadie, S. (1992). *Apprenons ensemble : L'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière Inc. Traduction de Together We Learn, 1990, Canada : Prentice-Hall Inc.
- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (CSBE) (2013). *Cadre de référence en orthopédagogie*. En ligne. <[www.csbe.qc.ca/csbe/services\\_eleves/orthopedagogie/Cadre\\_de\\_r%C3%A9f%C3%A9rence\\_orthop%C3%A9dagogie\\_Mai\\_2013.pdf](http://www.csbe.qc.ca/csbe/services_eleves/orthopedagogie/Cadre_de_r%C3%A9f%C3%A9rence_orthop%C3%A9dagogie_Mai_2013.pdf)>. Consulté le 11 octobre 2016.
- Commission scolaire de la Côte-du-Sud (CSCS) (2010). *Cadre d'organisation des services en orthopédagogie*.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM) (2013). *Identification administrative des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. En ligne. <[http://www2.csdm.qc.ca/sassc/referentielEHDAA/Scripts/Codes.htm#Liste des codes](http://www2.csdm.qc.ca/sassc/referentielEHDAA/Scripts/Codes.htm#Liste%20des%20codes)>. Consulté le 2 janvier 2017.
- Côté, C. (2015). *Étude des pratiques sur l'adaptation de l'enseignement des mathématiques en contexte de collaboration et de coenseignement*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Chicoutimi, Québec. En ligne. <<https://archipel.uqam.ca/9041/1/D3030.pdf>>. Consulté le 15 janvier 2017.
- Daniau, S., et Bélanger, P. (2010). *Jeu de rôle ludique et apprentissage : applications formatives et transformation de l'individu*. Dans Bédard, J, et Brougère, G., *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (pp.203-223). Montréal, Qc : CRP.
- Debeurme, G., et Van Grunderbeeck, N. (2002). *Enseignement et difficultés d'apprentissage*. Sherbrooke, Qc : CRP.
- De Freitas, S.I. (2006). *Using games and simulations for supporting learning*. Learning, Media and Technology, 32(4), (pp.343-358).

- De Graeve, S. (2006). *Outils pour enseigner : Apprendre par les jeux*. Bruxelles : De Boeck.
- Deutsch-Smith (2006). Cité dans Saint-Laurent, L. (2007). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Drapeau, M. (2004). *Les critères de scientificité en recherche qualitative*. Société française de psychologie. France : Elsevier SAS
- Éducatout (2016). *Logiciels ludoéducatifs*. En ligne. <<http://www.educatout.com/activites/complementaires/ordi-mini/les-logiciels-ludoeducatifs.htm>>. Consulté le 3 novembre 2016.
- Fagot, A., Salle-Collemiche, X., Poinco, F., et Naudin, J. (2014). *Place du jeu de rôle dans l'entraînement aux habiletés sociales dans les troubles autistiques*. L'information psychiatrique, 90(7), 531-538. En ligne. <<https://www.cairn.info/revue-l-information-psychiatrique-2014-7-page-531.htm>>. Consulté le 3 décembre 2017.
- Faculté des sciences infirmières (2013). *Guide de rédaction et de présentation des travaux écrits*. En ligne. <<https://www.fsi.ulaval.ca/sites/default/files/documents/pdf/services-aux-etudiants/ressources-aux-etudiants/guide-redaction-presentation-travaux-fsi.pdf>>. Consulté le 14 octobre 2017.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2009). *Référentiel, les élèves à risque et HDAA*. Québec, Qc : Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2013). *Référentiel, les élèves à risque et HDAA*. Québec, Qc : Fédération des syndicats de l'enseignement. En ligne. <[http://lafse.org/fileadmin/Grands\\_dossiers/EHDAA/referentielEHDAA2013.pdf](http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/referentielEHDAA2013.pdf)>. Consulté le 15 janvier 2018.
- Filion, R. (2015). *Le système ESAR : Pour analyser, classifier des jeux et aménager des espaces - Revu et augmenté par Rolande Filion*. Montmagny, Qc : Marquis Imprimeur.
- Fontaine, V. (2008). *Les représentations sociales des orthopédagogues du Québec en rapport avec l'intervention en mathématiques auprès des élèves à risque*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke, Québec. En ligne. <<http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/618/MR42958.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Consulté le 15 janvier 2018.



- Fortin, M. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Foucteau, B., L'heudé, S., et Roger, A. (2006). *Comment repositionner le jeu comme support d'apprentissage à l'école maternelle*. En ligne. <<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/93.pdf>>. Consulté le 18 décembre 2017.
- Frété, C. (2002). *Le potentiel du jeu video pour l'éducation*. Mémoire, Université de Genève, Suisse. En ligne. < <http://tecfa.unige.ch/perso/frete/memoire/memoire-cath.pdf>>. Consulté le 25 septembre 2017.
- Garris, R., Ahlers, R., et Driskell, J.E. (2002). *Games, motivation and learning : A research and practice model*. *Simulation and Gaming*, 33(4), (pp.441-467).
- Gaudreau, A. (2003). *Échec en math ? Dépistage et intervention auprès des élèves à risque au préscolaire et au premier cycle*. Montréal, Qc : Hurtubise Éditions.
- Gaudreau, N. (2011). *Comportements difficiles en classe : les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Qc. En ligne. <<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/22501/1/28145.pdf>> Consulté le 15 mars 2017.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*. Québec, Qc : PUQ.
- Gendron, M., Royer, É., & Morand, C. (2005). Programme PEC – Pratiquons ensemble nos compétences : Guide II - Volet scolaire. Donnacona, Qc : Centre de santé et des services sociaux de Portneuf.
- Gendron, M., Royer, E., Potvin, P., & Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : Enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de Psycho-Éducation*, 32(2), (pp.349-372).
- Giasson, J. (2011). *La lecture, Apprentissage et difficultés*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Giroux, J. & Ste-Marie, A. (2015). Approche didactique en orthopédagogie des mathématiques dans le cadre d'un partenariat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, (2), 195-207. doi:10.3917/nras.070.0195.

- Gobet, F., de Voogt, A. et Retschitzki, J. (2004). *Moves in mind. The psychology of board games*. New York, NY: Psychology Press.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Granger, N. et Dubé, F. (2015) *Définir la fonction d'enseignant-ressource dans le secondaire : une recherche-action formation*. La nouvelle revue de l'adaptation scolaire et de la scolarisation 2015/2 (N°70-71), (pp.121-135). En ligne. <<http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-107.htm>>. Consulté le 22 mars 2017.
- Hattie (2009). *Hatties et ses stratégies efficaces d'enseignement*. En ligne. <<http://rire.ctreq.qc.ca/2015/07/strategies-efficaces-enseignement/>>. Consulté le 24 septembre 2017.
- Hong, S. (2005). *Cognitive effects of chess instruction on students at risk for academic failure*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Minnesota, United States-Minnesota.
- Houle, V. (2016). *Fondements didactiques pour une intervention orthopédagogique sur la notion de fraction*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal, Qc. En ligne. <<http://www.archipel.uqam.ca/10649/1/D3115.pdf>>. Consulté le 20 décembre 2017.
- Huerre, P. (2007). *Place au jeu!* France : Nathan.
- Institut de réadaptation en déficience physique (IRDQP) (2016). *Banque d'activités en ergothérapie*. En ligne. <<http://www.irdpq.qc.ca/expertise-et-formation/centre-de-documentation/publications-de-lirdpq/banque-dactivites-en>>. Consulté le 12 novembre 2016.
- Kinnear, P., et Gray, C. (2005). *SPSS Facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : maîtrise le traitement de données*. Bruxelles : De Boeck.

- Landry, S. (2006). *Favoriser le développement spatiotemporel en maternelle 5 ans par des activités ludiques d'apprentissage liées au domaine des arts*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- Landry, S., Pagé, P. et Bouchard, C. (2015). *Jeu, apprentissage et développement de l'enfant : Que nous apprend la perspective historico-culturelle?* En ligne. <[https://lel.crires.ulaval.ca/public/bouchard\\_charron\\_bigras\\_2015.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/public/bouchard_charron_bigras_2015.pdf)>. Consulté le 10 octobre 2017.
- Laplante (2012). *L'historique de l'orthopédagogie au Québec*. Vie pédagogique, numéro 160. En ligne. < <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2101109>>. Consulté 20 avril 2017.
- Larivée, S. J. (2004). *Les compétences professionnelles attendues des éducatrices et des enseignants intervenant auprès d'enfants d'âge préscolaire (4-6 ans)*. Thèse de doctorat inédite, UQAM.
- Larivée, S. J. et Terrisse, B. (2010). *Jeu et apprentissage à la maternelle : entre finalités, intentions et pratiques éducatives*. Dans Bédard, J, et Brougère, G., *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (pp.203-223). Montréal, Qc : CRP.
- Larivée, S. J., Bédard, J. Larose, F., et Terrisse, B. (2015). *Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention*. En ligne. < [https://lel.crires.ulaval.ca/public/bouchard\\_charron\\_bigras\\_2015.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/public/bouchard_charron_bigras_2015.pdf)>. Consulté le 20 mars 2017.
- Lebeaume, J., Follain, O., et Diaz, C. (2000). *Jeux d'étiquettes, jeux de Kim, jeux de familles. Puzzles ou devinettes à l'école*. En ligne. < <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA031-09.pdf>>. Consulté le 20 mars 2017.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation (3<sup>e</sup> éd.)*. Montréal, Qc : Guérin.
- 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*. En ligne. <[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10971/Marcoux\\_Dominique\\_2013\\_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10971/Marcoux_Dominique_2013_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y)>. Consulté le 20 octobre 2017.

- Martin, O. (2012). *L'enquête et ses méthodes : L'analyse quantitative des données*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école – Prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1997). *Skillstreaming the elementary child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (2003). *Skillstreaming in early childhood: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. En ligne.  
<[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)>. Consulté le 20 octobre 2016.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000a). *Évolution de la population des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000b). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. En ligne.  
<<http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>>. Consulté le 20 avril 2017.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. En ligne.  
<[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)>. Consulté le 10 décembre 2017.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2016a). *Conseil d'établissement*. En ligne. <<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/administratif/conseilsetablissement/questions-et-reponses/conseil-detablissement-dune-ecole/modifications-portees-a-la-loi/>>. Consulté le 30 octobre 2016.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2016b). *Conseil d'établissement*. En ligne. <<http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/etablissements-scolaires-publics-et-privés/conseils-etablissement/questions-et-reponses/conseil-detablissement-dune-ecole/modifications-apportees-a-la-loi/>>. Consulté le 30 novembre 2017.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2018). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système d'éducation*. En ligne. <[http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-gestion-axee-sur-les-resultats-guides-daccompagnement/?no\\_cache=1&cHash=6b2dfabf27b887fb9c7d2d6ab73e5bfa](http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-gestion-axee-sur-les-resultats-guides-daccompagnement/?no_cache=1&cHash=6b2dfabf27b887fb9c7d2d6ab73e5bfa)>. Consulté le 25 mars 2018.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. En ligne. <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)>. Consulté le 2 janvier 2017.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009a). *À la même école - Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. En ligne. <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA_f.pdf)>. Consulté le 8 avril 2017.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009b). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lecole-jy-tiens-tous-ensemble-pour-la-reussite-scolaire/>>. Consulté le 8 avril 2017.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009c). *Progression des apprentissages*. En ligne. <<http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/mathematique/index.asp?page=statistique>>. Consulté le 10 janvier 2017.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Mémoire – Écoles québécoises en ligne: Un monde de possibilités pour l'éducation en langue anglaise*. Gouvernement du Québec. En ligne. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/autres/organismes/C\\_ELA\\_Ecoles-queb-en-ligne\\_FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/organismes/C_ELA_Ecoles-queb-en-ligne_FR.pdf). Consulté le 20 décembre 2017.
- Moreau, A.C. (2003). *Enseignante et enseignant inclusifs*. En ligne. <<http://w4.uqo.ca/moreau/documents/role03.pdf>>. Consulté le 10 octobre 2017.
- Moscovici, S., & Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Naître et grandir. (2016). *Jeux de cartes*. Fondation Lucie et André Chagnon. En ligne. <<http://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/apprentissage-jeux/fiche.aspx?doc=jouer-aux-cartes>>. Consulté le 10 novembre 2016.
- Office des professions du Québec (2014). *Rapport : La situation des orthopédagogues au Québec*. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage, Gouvernement du Québec. En ligne. <[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)>. Consulté le 8 avril 2017.
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal, Qc : Guérin.
- Paradis, P. (2013). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Qc : Guérin.
- Pelay, N. (2012). *Jeu et apprentissages mathématiques : élaboration du concept didactique et ludique en contexte d'animation scientifique*. Thèse de doctorat. Université Claude Bernard-Lyon I, France. En ligne. <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00665076/document>>. Consulté le 20 décembre 2017.
- Pelletier, A. (2009). *Guide des jeux de société pour apprendre en s'amusant*. Québec, Qc : Septembre.

- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- Pourtois, J., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre, Belgique : Éditions Mardaga.
- Rajotte, T. (2009). *L'effet d'un programme scolaire d'enseignement des échecs sur le développement des habiletés en résolution de problèmes mathématiques et sur le sentiment d'appartenance des élèves de cinquième année du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis).
- Raver, C.C. (2003). *Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness*. Society for Research in Child Development's Social Policy Report, 16(3), (pp.3-19).
- Retschitzki, J., & Wicht, C. (2010). *L'apport des jeux de plateau à l'enseignement*. Dans Bédard, J, et Brougère, G., *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (pp.145-170). Montréal, Qc : CRP.
- Roy, J. M. (2003). *Les interventions des orthopédagogues et le développement d'habiletés de lecture chez les élèves à risque de première année*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Royer, E., Morand, C., & Gendron, M. (2005). *Programme PEC - Pratiquons Ensemble nos Compétences : un programme basé sur les forces des adolescents et de leurs parents*. Donnacona, Qc : Centre de santé et de services sociaux de Portneuf, Programme Famille-enfance-jeunesse et santé mentale.
- Saint-Laurent, L. (2007). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J., Royer, É., et collab. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). *Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage*. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), (pp.89-107).
- Schmidt, S. (2009). *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire : regards multiples*. Québec, Qc : PUQ.

- Service national du RÉCIT en adaptation scolaire (2016a). *Définitions EHDAA - Troubles du comportement*. Gouvernement du Québec, Québec. En ligne. <<http://www.recitadaptscol.qc.ca/spip.php?article113>>. Consulté le 3 janvier 2017.
- Smith, J. P. (1998). *A quantitative analysis of the effects of chess instruction on the mathematics achievement of southern, rural, black secondary students*. Unpublished Ed.D., Louisiana Tech University, United States-Louisiana.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). En ligne. <[http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu\\_hse-rhe/article/view/970/1112](http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/970/1112)>. Consulté le 25 novembre 2017.
- Théoret, M. (2009). Le sentiment d'efficacité d'enseignantes du primaire dans la prise en charge de l'enseignement des sciences et des technologies. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal, Qc. En ligne. <<http://www.archipel.uqam.ca/2538/1/M11096.pdf>>. Consulté le 20 octobre 2017.
- Tremblay, P. (2015). *Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés*. La nouvelle revue de l'adaptation scolaire et de la scolarisation 2015/2 (N°70-71), p.107-119. En ligne. <<http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-107.htm>>. Consulté le 22 mars 2017.
- Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service*. Montréal, Qc : Éditions Nouvelles.
- Trépanier, N. et, Dessureault, D. (2014). *Le cadre organisationnel et légal de l'intervention*. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école : diagnostic et intervention* (2<sup>e</sup> éd.) (pp.247-262). Montréal (Qc) : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Université de Montréal (2016). *Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire - Cheminement type - Structure du programme (1-857-1-0)*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. En ligne. <<https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-enseignement-en-adaptation-scolaire/structure-du-programme/>>. Consulté le 8 septembre 2016.



- Université de Sherbrooke (2016). *Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale - Extrait de l'Annuaire général 2016 - 2017*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. En ligne.  
<[http://www.usherbrooke.ca/programmes/fileadmin/sites/programmes/documents/Programmes\\_et\\_activites\\_pedagogiques/Education/b\\_adaptation\\_scolaire.pdf](http://www.usherbrooke.ca/programmes/fileadmin/sites/programmes/documents/Programmes_et_activites_pedagogiques/Education/b_adaptation_scolaire.pdf)>.  
Consulté le 8 septembre 2016.
- Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) (2016). *Programmes - Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale*. En ligne. <<http://programmes.uqac.ca/7080>>. Consulté le 8 septembre 2016.
- Université du Québec à Montréal (UQAM) (2016). *Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale*. Faculté des sciences de l'éducation, UQAM. En ligne. <<http://www.etudier.uqam.ca/tap/?noprog=7088etversion=20161>>.  
Consulté le 8 septembre 2016.
- Université du Québec à Rimouski (UQAR) (2016). *Programmes d'études - Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (7080)*. Département des sciences de l'éducation, UQAR. En ligne.  
<[http://www.uqar.ca/uqar/etudes/programmes\\_detudes/pdf/7080.pdf](http://www.uqar.ca/uqar/etudes/programmes_detudes/pdf/7080.pdf)>. Consulté le 8 septembre 2016.
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2016). *Répertoire des programmes d'études - Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale : primaire (7088)*. Département des sciences de l'éducation, UQTR. En ligne.  
<[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa\\_type\\_rech=Oetowa\\_type=Petowa\\_apercu=Netowa\\_valeur\\_rech=EDetowa\\_cd\\_pgm=7088](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_type_rech=Oetowa_type=Petowa_apercu=Netowa_valeur_rech=EDetowa_cd_pgm=7088)>. Consulté le 8 septembre 2016.
- Université du Québec en Outaouais (UQO) (2016). *Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (profil primaire) - 7180*. Secteur disciplinaire : Éducation. En ligne. <<http://etudier.uqo.ca/programmes/7180>>. Consulté le 8 septembre 2016.
- Université Laval (2017). *PISTES, Projets interdisciplinaires : sciences, technologie, environnement, société*. En ligne.  
<[https://www.pistes.fse.ulaval.ca/sae/?onglet=contenu&no\\_version=1952](https://www.pistes.fse.ulaval.ca/sae/?onglet=contenu&no_version=1952)>. Consulté le 10 novembre 2017.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre*. Montréal, Qc : Les Éditions du Renouveau pédagogique.

- Vienneau, R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p.7 à 32). En ligne. <[https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=QEfrS1wR\\_iIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=transformation+des+pratiques+%C3%A9ducatives%2BVienneau&ots=TeJ\\_MFTA62&sig=dkM3LHhZBfcphkkFdsZoTWpqQ24#v=onepage&q=transformation%20des%20pratiques%20%C3%A9ducatives%2BVienneau&f=false](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=QEfrS1wR_iIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=transformation+des+pratiques+%C3%A9ducatives%2BVienneau&ots=TeJ_MFTA62&sig=dkM3LHhZBfcphkkFdsZoTWpqQ24#v=onepage&q=transformation%20des%20pratiques%20%C3%A9ducatives%2BVienneau&f=false)>. Consulté le 25 novembre 2017.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Wikipédia (2017). *Jérôme Bruner*. En ligne. <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner)> Consulté le 15 décembre 2017.



