

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Création d'un matériel pédagogique permettant de développer les compétences en lecture chez les élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire en intégrant des concepts de l'éducation musicale

par

Véronique Pilotte-Charron

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Département de l'adaptation scolaire et sociale – cheminement en orthopédagogie

Août 2021

© Véronique Pilotte-Charron, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Création d'un matériel pédagogique permettant de développer les compétences en lecture chez les élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire en intégrant des concepts de l'éducation musicale

par

Véronique Pilotte-Charron

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Gérardo Restrepo, Ph.D.  
Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

Amanda Lucero Lopez Lopez  
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Essai accepté le 23 août 2021

## SOMMAIRE

De nos jours, l'apprentissage de la langue écrite est une compétence primordiale à développer pour devenir un individu fonctionnel dans la vie quotidienne. Sachant son importance dans le développement chez les élèves, il faut alors prévoir des interventions pour la réussite de tous. Pour certains, malgré une intervention préventive, l'apprentissage de la lecture demeure tout un défi. Dans la littérature scientifique, certains auteurs mentionnent que l'intégration de la musique en lecture aurait un effet positif sur la performance de celle-ci. L'idée d'intégrer la musique dans des situations d'apprentissage en lecture dans un contexte orthopédagogique prend tout son sens dans cet essai.

La recherche-développement s'intéresse à l'apprentissage de la lecture et à l'éducation musicale. Le matériel pédagogique est conçu pour les orthopédagogues qui travaillent avec des élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Les activités proposées dans le cadre de la création de ce matériel intègre les éléments de l'éducation musicale ainsi que les composantes de la lecture. Ainsi, les trois séquences d'apprentissage créées permettent de développer notamment la compétence du programme de formation de l'école québécoise *Lire des textes variés*. Chacune des séquences d'apprentissage est divisée en trois périodes. Le matériel pédagogique créé a été évalué par quatre experts qui travaillent dans le domaine de l'éducation. Leurs évaluations diverses ont permis d'améliorer les activités pour une mise à l'essai éventuelle.

**Mots-clés** : lecture, dyslexie, matériel pédagogique, orthopédagogie, primaire et éducation musicale.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>2</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
1. LE CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE .....	4
1.1 La lecture.....	4
1.2 Les difficultés en lecture .....	6
1.3 L'éducation musicale .....	7
2. LA PROBLÉMATIQUE.....	8
2.1 L'importance de la situation problématique .....	9
3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE .....	12
4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	14
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>15</b>
1. LES SCIENCES COGNITIVES .....	15
1.1 Les théories du traitement de l'information.....	16
1.1.1 Le modèle à double voie .....	16
2. LES COMPOSANTES DE LA LECTURE.....	17
3. LA DYSLEXIE .....	19
3.1 La dyslexie phonologique .....	21
3.2 La dyslexie de surface.....	22
3.3 La dyslexie mixte.....	22
4. L'ÉDUCATION MUSICALE.....	22
4.1 L'approche Orff-Schulwerk.....	24
5. LA MISE EN RELATION DES CONCEPTS.....	25
6. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	25
<b>TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>27</b>
1. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .....	27
2. DEVIS DE RECHERCHE ET TYPE D'ESSAI .....	27
2.1 Choix et justification du support et du format du matériel pédagogique.....	28
2.2 Création des activités d'apprentissage .....	29

2.2.1	Choix des compétences à développer chez l'élève .....	29
2.2.2	Développer les composantes de la voie d'assemblage.....	29
2.2.3	Développer les composantes de la voie d'adressage.....	30
2.2.4	Élaboration des activités d'apprentissage .....	30
2.3	Évaluation par les experts .....	31
3.	MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES.....	31
3.1	Choix des experts .....	31
4.	ANALYSE DES DONNÉES .....	33
5.	AMÉLIORATION DU MATÉRIEL .....	34
6.	CONSIDÉRATIONS DES ENJEUX ÉTHIQUES .....	34
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DU MATÉRIEL .....</b>	<b>36</b>
1.	DESCRIPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE CRÉÉ.....	36
2.	LIENS ENTRE LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE CRÉÉ ET LE CADRE CONCEPTUEL.....	37
2.1	Justification de l'activité 1.1 .....	38
2.2	Justification de l'activité 1.2 .....	38
2.3	Justification de l'activité 1.3 .....	40
2.4	Justification de l'activité 2.1 .....	40
2.5	Justification de l'activité 2.2 .....	41
2.6	Justification de l'activité 2.3 .....	42
2.7	Justification de l'activité 3.1 .....	43
	<b>CINQUIÈME CHAPITRE. ANALYSE DES EXPERTS .....</b>	<b>45</b>
1.	ANALYSE DES COMMENTAIRES DES EXPERTS.....	45
1.1	Critère 1 : La clarté des activités.....	45
1.1.1	Échelle de jugement Likert .....	46
1.2	Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités.....	46
1.2.1	Échelle de jugement Likert .....	46
1.3	Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités .....	47
1.3.1	Échelle de jugement Likert .....	47
1.4	Points à améliorer.....	49
1.5	Points forts .....	51

1.6	Commentaires généraux.....	51
2.	SYNTHÈSE CRITIQUE DES COMMENTAIRES .....	52
3.	LIMITES DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE .....	53
4.	AMÉLIORATIONS DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE.....	54
4.1	Guide de l'orthopédagogue.....	55
4.2	Modifications concernant certaines activités .....	55
4.2.1	Activité 1.2.1 .....	56
4.2.2	Activités 1.1.2, 2.1.2 et 3.1.2 .....	56
4.2.3	Activités 1.2.3, 2.2.3 et 3.2.3 .....	56
4.2.4	Activités 1.3, 2.3 et 3.3 .....	57
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>58</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>60</b>
	<b>ANNEXE A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>72</b>
	<b>ANNEXE B. MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE – GUIDE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE .....</b>	<b>75</b>
	<b>ANNEXE C. MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE – GUIDE DE L'ÉLÈVE .....</b>	<b>102</b>
	<b>ANNEXE D. MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE – DOCUMENTS MULTIMÉDIA .....</b>	<b>106</b>
	<b>ANNEXE E. QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE COMPLÉTÉ PAR LES EXPERTS .....</b>	<b>139</b>
	<b>ANNEXE F. TABLEAU SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE PAR LES EXPERTS.....</b>	<b>159</b>
	<b>ANNEXE G. VERSION AMÉLIORÉE DU GUIDE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE .....</b>	<b>168</b>
	<b>ANNEXE H. VERSION AMÉLIORÉE DES DOCUMENTS MULTIMÉDIA .....</b>	<b>203</b>
1.1.2	Activité 1.2.1 .....	203
1.1.3	Activité 1.1.2.....	204
1.1.4	Activité 2.1.2.....	204
1.1.5	Activité 2.1.2.....	204

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

MEESSQ    Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur

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

PFEQ      Programme de formation de l'école québécoise

VOT        *Voice onset time*

*La musique mérite d'être la seconde langue obligatoire de toutes les écoles du monde.*

*- Paul Carvel*

## REMERCIEMENTS

D'abord, je tiens à remercier mon directeur de recherche, Monsieur Gérardo Restrepo, professeur au département d'études sur l'adaptation scolaire à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, responsable des études de deuxième cycle et coresponsable de la Clinique Pierre-H. Ruel, pour m'avoir soutenue tout au long de ce projet. Ses conseils judicieux m'ont permis de rendre possible cet essai.

Je remercie les quatre experts qui ont accepté, malgré leur horaire chargé, de participer à ce projet. La participation de chacun a apporté un regard critique sur l'élaboration de ce matériel pédagogique.

J'aimerais remercier ma famille qui tout au long de mon parcours a cru en moi et m'a aidée. Un remerciement particulier à mon conjoint Erik qui a su m'apporter de précieux conseils tout au long de mes études.

En terminant, un remerciement tout particulier à mes deux enfants. D'abord, à mon fils Louis-Philippe, qui à sa manière, a su m'encourager à persévérer dans mes études. À ma fille Maud-Elizabeth qui m'a donné l'énergie nécessaire pour terminer ce projet afin de réaliser un de mes rêves.

## INTRODUCTION

L'intégration de la musique en salle de classe fait de plus en plus partie des champs d'intérêt des chercheurs dans le domaine de l'éducation. Effectivement, depuis plusieurs années déjà, de nombreuses recherches étudient la pertinence d'intégrer les concepts de l'éducation musicale dans l'apprentissage de la lecture. Selon Bolduc et Rondeau (2015), l'intégration de la musique dans les situations d'apprentissage en lecture est une approche complémentaire intéressante à exploiter avec les élèves dyslexiques. En effet, les recherches démontrent la pertinence d'intégrer la musique dans les apprentissages de la lecture d'autant plus que son aspect ludique rend l'apprentissage plus accessible et stimulant pour les élèves. Outre l'aspect ludique, l'intégration de la musique permet notamment de développer certaines habiletés à l'oral chez les élèves.

Cet essai s'intéresse à l'intégration des concepts de l'éducation musicale dans l'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire dans un contexte orthopédagogique. Essentiellement, les différentes idées maitresses de cet essai sont en lien avec les sciences cognitives, les composantes de la lecture, la dyslexie et l'éducation musicale. Le devis retenu est la recherche-crédation. Ainsi, l'objectif de cette recherche est la création de nouveau matériel pédagogique. Les retombées de cet essai tenteront de démontrer que l'utilisation de l'éducation musicale dans un contexte orthopédagogique peut être pertinente et bénéfique pour les élèves dyslexiques.

L'essai se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre relate la problématique. Dans cette partie, les concepts centraux tels que la lecture et l'éducation musicale sont définis. Par la suite, le

contexte de l'essai, soit les difficultés en lecture des élèves dyslexiques sont expliquées. Dans le but de mieux saisir l'importance de cette problématique, la problématisation suit cette première partie. L'identification du problème ainsi que la question générale clôturent ce premier chapitre.

Quant au second chapitre, celui-ci concerne le cadre théorique. Les concepts clés tels que les sciences cognitives, les composantes de la lecture, la dyslexie et l'éducation musicale sont définis. Les différents concepts sont mis en relation afin de comprendre les liens qui les unissent. Ce chapitre se termine avec l'explicitation de l'objectif général et des objectifs spécifiques de l'essai.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie retenue pour la création du matériel pédagogique. D'abord, le devis et le type d'essai retenu sont présentés. Par la suite, la démarche suivie pour la création du matériel est décrite. Pour conclure cette partie, la démarche d'évaluation du matériel par les experts ainsi que l'outil de collecte des données sont expliqués.

Le quatrième chapitre présente le matériel pédagogique créé. Chacune des séquences d'apprentissage est présentée et justifiée en fonction du cadre de référence.

Quant au cinquième chapitre, celui-ci propose l'analyse des commentaires émis par les experts lors de l'évaluation du matériel pédagogique. Les points forts, les points à améliorer, les limites ainsi que les suggestions d'amélioration sont présentés.

## **PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE**

Dans ce premier chapitre, une vue globale des défis liés à l'apprentissage de la lecture au primaire au Québec est d'abord présentée afin de mieux définir le sujet central de ladite recherche. La problématique s'intéresse aux défis en lecture chez les élèves dyslexiques. En terminant, le problème ainsi que la question générale du projet de recherche sont énoncés.

### **1. LE CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE**

Les difficultés d'apprentissage touchent un grand nombre d'élèves dans le milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2003). Ce projet d'essai s'inscrit dans une problématique dite éducative. Pour plusieurs élèves, la lecture demeure un défi. En effet, la lecture est au cœur de la réussite scolaire. Considérant son importance dans l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, il importe que les élèves apprennent à lire, et ce, malgré le fait qu'ils puissent rencontrer des difficultés d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2005). Dans cet essai, nous n'aborderons que le volet réceptif du langage écrit soit la lecture.

#### **1.1 La lecture**

Dès son jeune âge, l'élève apprend à lire et à écrire. Dans notre société actuelle, la lecture et l'écriture sont au cœur de la communication. Le développement des compétences en littératie est alors nécessaire pour devenir fonctionnel dans la vie quotidienne. Les deux composantes du langage écrit sont la lecture et l'écriture. La lecture fait référence au volet réceptif tandis que l'écriture fait référence au volet expressif (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Giroux, 2010).

Selon les documents officiels, il a été démontré « que tout au long de leur scolarité, la lecture joue un rôle essentiel et constitue une clé importante de leur réussite. » (Gouvernement du Québec, 2018, p.1). Considérant l'importance de cette compétence, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur (MEESQ) se dote, depuis plusieurs années, d'un plan d'action concernant la lecture dans les écoles québécoises. L'objectif est de donner le goût aux élèves de lire afin qu'ils développent de bonnes stratégies et qu'ils deviennent de meilleurs lecteurs. Selon certaines recherches (Johnsson-Smaragdi et Jönsson, 2006), il semblerait que plus les élèves progressent dans leurs apprentissages, moins ceux-ci lisent, ce qui peut expliquer de faibles performances en lecture. Selon les résultats obtenus (Morin, Labrecque, Nootens, Bolduc et Migneault, 2014), le sentiment d'efficacité personnelle en lecture semble diminuer au fur et à mesure que les élèves progressent. Une diminution est remarquée durant le passage du primaire au secondaire. Le modèle interactif étendu proposé par Giasson (2011) permet de mieux comprendre ce phénomène. Effectivement, dans ce modèle interactif, celui-ci prend en considération les structures cognitives et affectives dans la compréhension (Giasson, 2011). L'attitude ainsi que la motivation qu'à l'élève devant les tâches de cette compétence sont des facteurs essentiels à prendre en considération étant donné que la motivation est un levier important dans l'apprentissage de la lecture. Selon Potvin (2012), les élèves démotivés sont malheureusement plus à risque de décrochage scolaire. Outre la motivation scolaire, Lacroix et Potvin (2009) mentionnent que les difficultés scolaires sont également reconnues comme étant un facteur du décrochage scolaire, d'où l'importance d'intervenir rapidement auprès des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

## 1.2 Les difficultés en lecture

Plusieurs élèves éprouvent des difficultés en lecture (Gouvernement du Québec, 2005). Malheureusement, les difficultés à lire dès l'âge de 7 ans sont un indicateur d'un risque de décrocher l'école secondaire (Janosz et al., 2013). Considérant ce fait, il est primordial d'intervenir rapidement auprès des élèves afin de les aider à acquérir les compétences nécessaires pour devenir de meilleurs lecteurs. Par contre, pour certains élèves, malgré un soutien constant, les difficultés en lecture demeurent importantes. Néanmoins, de nombreuses causes de difficultés peuvent être observées. Dans le cadre de cet essai, nous aborderons la dyslexie comme étant l'une des causes. Selon Dumont (2015), la dyslexie toucherait environ 6 % à 8 % des enfants et adultes de tous les pays.

La dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture d'origine neurodéveloppementale persistant qui nuit à l'acquisition et à l'automatisation de la lecture (Rief et Stern, 2011; Lussier et Flessas, 2009). L'élève dyslexique développe ses compétences en littératie, toutefois sa vitesse de lecture et ses méprises peuvent affecter le sens de celle-ci. Contrairement à l'élève qui n'est pas dyslexique, une tâche en lecture pour un élève dyslexique lui demande beaucoup d'effort (Dumont, 2015). Malgré l'aide apportée pour soutenir l'élève dyslexique à maîtriser les mécanismes de la lecture, cette dernière peut demeurer lente et hésitante. Les difficultés rencontrées lors de la lecture d'un élève dyslexique seraient dues notamment à un déficit de la conscience phonologique (Demont et Botzung, 2003; Magnan, Ecalle et Veuillet, 2005).

D'un point de vue de la neuropsychologie, l'apprentissage de la lecture pour les jeunes élèves dyslexiques demeure tout un défi pour eux à cause de leurs caractéristiques corticales

atypiques dans la région pariéto-temporale postérieure gauche et la région occipito-temporelle postérieure gauche (Shaywitz et Shaywitz, 2005). Cela signifie que les représentations phonémiques des élèves dyslexiques semblent être imprécises. En effet, ces derniers éprouvent de la difficulté à manipuler les phonèmes (OCDE, 2007). Il importe donc de poursuivre le développement des habiletés en lecture en offrant des activités de rééducation corrective malgré un moyen compensatoire qui peut être offert tel que l'utilisation d'un ordinateur avec la fonction de synthèse vocale.

### **1.3 L'éducation musicale**

Dans le but de maintenir la motivation chez les élèves dans l'apprentissage de la lecture, des approches complémentaires peuvent être alors proposées. Selon Peretz (2018), une intervention axée sur le rythme améliore la lecture chez les élèves en difficulté. Notons que selon Tierney et Kraus (2013), la capacité de lecture est liée à la capacité que l'élève a de taper des mains en suivant un rythme et de distinguer les différents modèles rythmiques. C'est pourquoi l'éducation musicale est une approche à privilégier dans le domaine de l'éducation.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'éducation musicale dans les dernières années. De nombreux effets positifs ont été soulevés dans les recherches. Selon une étude réalisée par Tierney et Kraus (2013), les fonctions exécutives telles que la planification, la mémoire de travail, l'inhibition et la concentration se seraient améliorées lors de l'apprentissage de la lecture à la suite d'une intervention en éducation musicale. Quant aux résultats obtenus par Register, Darrow, Standley et Swedberg (2007, cités dans Bolduc, Lavoie et Fleuret, 2009), de belles améliorations ont été notées en ce qui concerne la connaissance des mots, le décodage et la compréhension en

lecture chez les élèves ayant des difficultés en lecture en réponse à une intervention musicale. Considérant les résultats de recherches antérieures, les programmes expérimentaux qui combinent musique et langue semblent être efficaces pour travailler avec les élèves en difficulté (Bolduc et al., 2009). Selon Tierney et Kraus (2013), la musique est bénéfique autant pour les élèves dyslexiques que pour les autres élèves lorsque ceux-ci développent leur compétence en littératie. C'est pourquoi l'éducation musicale est une approche complémentaire intéressante à proposer aux élèves.

## 2. LA PROBLÉMATIQUE

Comme mentionné précédemment, la musique est certainement une approche plus ludique pour l'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques. L'intégration de la musique dans les tâches de lecture est un sujet qui intéresse plusieurs chercheurs. Effectivement, depuis plusieurs années, un nombre grandissant de recherches, réalisées un peu partout à travers le monde montre l'intérêt. Toutefois, malgré l'intérêt ressenti pour l'éducation musicale, nous remarquons que l'approche complémentaire d'intégrer la musique dans l'apprentissage de la lecture semble encore peu exploitée. De plus, nous observons que les résultats des recherches divergent.

Selon les résultats obtenus dans la revue de littérature de Lessard et Bolduc (2011), les études corrélationnelles ont démontré un lien existant entre certaines capacités musicales et la lecture. Par contre, les résultats obtenus dans les études quasi expérimentales diffèrent. Des études soulèvent des différences entre les groupes témoins et les groupes expérimentaux dans les résultats en lecture tandis que d'autres n'ont pas observé de différence entre les deux groupes (Stanley, 2008). Bref, on y mentionne qu'il est parfois difficile d'associer des compétences

musicales précises à des compétences en lecture. Malgré des résultats divergents, Stanley (2008) croit que les interventions musicales ont des effets positifs et significatifs sur l'enseignement de la lecture. En somme, la musique semble avoir un effet lors de la lecture des mots irréguliers (Moreno et al., 2008).

La recension des écrits a permis de constater que plusieurs études anglophones intégrant la musique et la lecture (Forgeard et al., 2008; Colwell et Murlless, 2002; Thomson, Leong et Goswami, 2012; Bhide, Power et Goswami, 2013) avaient été réalisées dans les dernières années. Notons qu'une minorité des études seulement est réalisée dans un contexte francophone.

## **2.1 L'importance de la situation problématique**

Très peu d'études en éducation musicale ont été réalisées dans un contexte francophone. L'étude réalisée par Lessard et Bolduc (2016) avait pour objectif d'évaluer les effets de deux programmes soit un intégrant seulement la lecture et l'autre qui combinait la lecture et la musique. Ce sont des élèves francophones de la 2<sup>e</sup> année qui ont participé à la recherche. Toutefois, les effets chez les élèves dyslexiques n'ont pas été mesurés. Dans cette étude ayant un devis quasi expérimental, les élèves ont été divisés en trois groupes. Les auteurs mentionnent que les résultats des trois groupes se sont améliorés de façon similaire. Par contre, au volet réceptif, le seul groupe qui s'est amélioré significativement est le groupe combinant la musique et la lecture. Les résultats de ce groupe sont légèrement plus élevés que les résultats des deux autres groupes. Bref, les chercheurs ont constaté que tous les élèves se sont améliorés significativement en ce qui concerne le déchiffrement, la compréhension et la vitesse de lecture. Toutefois, notons que seulement les deux groupes expérimentaux se sont significativement améliorés dans la précision en lecture. Les

auteurs pensent que l'intégration d'une mélodie ou d'un rythme dans l'apprentissage du vocabulaire pourrait aider les élèves à mieux mémoriser un mot.

En France, Habib et al. (2013) mentionnent qu'il y a que très peu d'études qui ont examiné l'effet d'un entraînement musical chez des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Dans cette première étude, ce sont des élèves ayant une dyslexie sévère qui y ont participé. Ils ont entre 8,2 et 11,7 ans et ils sont tous scolarisés dans des classes spécialisées. Le groupe contrôle est composé de 12 enfants appariées en âge de lecture. Les résultats de l'étude ressortent que le VOT (*voice onset time*) et la durée de la perception des sons sont les variables les plus altérées chez les élèves dyslexiques. Le VOT est un paramètre phonologique qui permet de faire la distinction entre les consonnes voisées et les non-voisées. « On appelle consonnes sourdes ou dévoisées les consonnes dont l'articulation se fait sans la vibration des cordes vocales, et consonnes sonores ou voisées, celles dont l'articulation implique au contraire cette vibration. » (Office québécois de la langue française, 2018). Selon les chercheurs, il est alors primordial de travailler les caractéristiques temporelles des sons lors de la rééducation. Dans une deuxième étude, les chercheurs ont proposé différentes tâches aux élèves telles que des tâches de lecture, des comparaisons de séquences de lettres et des tâches phonologiques à un groupe de 12 élèves ayant des difficultés en lecture. Ils ont été séparés en trois groupes selon les critères fournis par l'enseignante. Habib et al. (2013) soulèvent qu'après leur entraînement, une amélioration de 20 % a été notée et que celle-ci a été maintenue après les six semaines d'entraînement. Des améliorations durant la période d'entraînement musical ont été observées en ce qui concerne les tâches d'attention auditive, de conscience phonologique et de lecture. L'imagerie cérébrale chez les enfants dyslexiques montre un défaut de connectivité entre différentes régions du cortex cérébral

et des régions corticales et sous-corticales (Habib et al., 2013). Ainsi, le trouble de discrimination des phonèmes serait alors dû à une incapacité des régions corticales frontales à se faire des représentations phonémiques adéquates. Les auteurs suggèrent alors de proposer des activités de rééducation qui ne se centrent pas seulement sur les représentations phonologiques. Donc, l'utilisation d'un matériel rééducatif musical qui vise à travailler spécifiquement l'intégration entre les différentes modalités sensori-motrices serait bénéfique pour les élèves dyslexiques.

Pour leur part, Colwell et Murlless (2002) se sont intéressés aux effets de la musique sur la précision en lecture des élèves dyslexiques dans un contexte anglophone. Ce sont des élèves qui ont au moins un an de retard en lecture comparativement aux élèves de leur âge. L'étude a été réalisée auprès de cinq élèves du primaire durant une période de quatre semaines. Ils rencontraient l'orthopédagogue quatre fois par semaine durant une période de 30 minutes. Le groupe a été séparé en deux à partir de la deuxième semaine. Les tâches proposées ont été les mêmes, sauf que celles-ci ont été proposées à des moments distincts. Ce qui ressort dans les résultats de cette étude est que la précision de la lecture des participants s'est améliorée à la suite des interventions musicales. Les chercheurs mentionnent que la discrimination des sons musicaux a comme effet d'influencer la performance en lecture (Lamb et Gregory, 1993, cités dans Colwell et Murlless, 2002). De plus, les résultats démontrent que le développement des compétences musicales permet d'améliorer les compétences en lecture telles que la compréhension, l'orthographe et la conscience auditive.

Quant à eux, Chobert et Besson (2011) ont montré qu'il y a une différence dans les résultats obtenus entre les enfants musiciens et les non-musiciens. Dans cette étude, 24 élèves dyslexiques âgés de 10 ans en moyenne et 24 élèves âgés de 8 ans en moyenne ont été sélectionnés. Les

chercheurs ont évalué la discrimination inter-catégorielle au niveau attentif. Ces résultats montrent que l'éducation musicale « améliore le traitement pré-attentif de la durée des syllabes et du VOT » chez les élèves dyslexiques (Chobert et Besson, 2011, p.12). Chez les dyslexiques, la perception de la durée du VOT est déficitaire, ce qui engendre des difficultés à distinguer les lettres /b/et/p/ (Habib et al., 2013). Un défaut d'intégration dans les représentations auditives des phonèmes est une cause d'un déficit de la correspondance graphème-phonème (Habib et al., 2013). Cette correspondance est cruciale dans l'acquisition de la lecture. Bref, Chobert et Besson (2011) mentionnent que l'apprentissage de la musique permet d'améliorer la sensibilité aux paramètres acoustiques chez les élèves autant en musique que dans le langage. Cela a comme effet d'augmenter la sensibilité aux paramètres phonologiques.

Quant aux études réalisées au Québec, celles-ci étaient principalement des études réalisées auprès des élèves de la maternelle ou auprès de jeunes élèves sans faire la distinction avec les élèves en difficulté d'apprentissage (Lessard et Bolduc, 2012). Nous constatons qu'il existe encore très peu d'études sur ce sujet et les écrits francophones demeurent rares. Les études ne suffisent pas pour suggérer l'efficacité des interventions. À notre connaissance, aucune étude francophone n'a été réalisée dans un contexte orthopédagogique.

### 3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

L'intégration de la musique dans des tâches de lecture est un sujet qui intéresse plusieurs chercheurs. En effet, nous pouvons remarquer que plusieurs auteurs se sont intéressés à ce sujet depuis quelques années, et ce, dans différents pays. Les avantages de l'intégration de l'éducation musicale dans l'apprentissage de la lecture ont été soulevés par différents chercheurs (Habib, 2018;

Habib et al., 2013; Charpentier, 2012). Toutefois, plusieurs études ont été réalisées dans un contexte anglophone. Considérant que la langue française diffère de la langue anglaise, il est possible que certains éléments diffèrent dans ces recherches. Comme le mentionne Lessard (2012), les langues ont chacune leurs particularités, ce qui fait l'importance de mener une recherche dans un contexte francophone. Contrairement à l'anglais, l'accentuation rythmique de la langue française est basée sur les syllabes (Lessard, 2012). Celle-ci comporte plusieurs particularités, ce qui fait en sorte que ce n'est pas une langue transparente (Dumont, 2015). Une langue est dite transparente lorsque les lettres ou les groupes de lettres se prononcent toujours de la même manière et qu'un même phonème s'écrit de la même façon. À titre d'exemple, l'allemand, l'italien ou l'espagnol sont des langues transparentes (Leonova et Grilo, 2009). À l'inverse, certaines sont dites opaques, car les lettres ou les groupes de lettres peuvent être prononcés de plusieurs façons et un même phonème peut avoir plusieurs orthographes. L'anglais et le danois sont des langues opaques (Leonova et Grilo, 2009). Quant à la langue française, celle-ci se situe entre les langues opaques et les langues transparentes. En ce qui concerne la lecture, le français se rapproche davantage des langues transparentes tandis qu'en ce qui concerne l'orthographe, le français se rapproche plus des langues opaques (Leonova et Grilo, 2009). Notons qu'en lecture, la correspondance entre les lettres et les sons peut diverger d'un mot à l'autre et sont plus irréguliers, car elle ne permet pas de relier un à un le son et le phonème (Jacquier, 2008; Sprenger-Charolles et Serniclaes, 2003). Tous ces constats nous ont permis de proposer la question générale de recherche pour le présent essai.

#### 4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Les récentes études démontrent l'intérêt et la pertinence d'intégrer l'éducation musicale dans l'apprentissage de la lecture. Il demeure tout un défi pour les orthopédagogues d'inclure la musique dans les tâches de lecture considérant que peu de matériel est disponible dans un contexte francophone. Intégrer l'éducation musicale à sa pratique professionnelle en orthopédagogie exige alors beaucoup de travail.

La question générale de recherche est : dans le contexte d'intervention orthopédagogique, comment stimuler l'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire à partir de l'éducation musicale?

Le prochain chapitre présente le cadre conceptuel que sous-tend cet essai.

## DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

Dans le second chapitre, les concepts abordés dans le présent projet sont définis. L'objectif de recherche ainsi que les questions spécifiques sont formulés. Considérant le sujet d'étude, les concepts qui y sont rattachés sont expliqués, soit l'apprentissage de la lecture, la dyslexie, ainsi que l'éducation musicale. Le rapport de similitude entre l'apprentissage de la lecture et de la musique ainsi que les difficultés spécifiques d'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques sont précisés.

Afin de recenser les différentes études portant sur le sujet, les mots suivants ont été utilisés pour la recherche. Les mots clés étaient dyslexie, musique, apprentissage, éducation musicale, élèves, *music*, *music education*, *dyslexia and students*. Les deux opérateurs booléens utilisés sont *et*, *and*. Seules les recherches comprises entre 2000 et 2018 ont été sélectionnées. Les bases de données qui ont été consultées sont *érudit*, *eric*, *music periodicals database* et *music index*. Au total, une vingtaine de recherches ont été retenues. Le critère d'exclusion était le terme autisme.

### 1. LES SCIENCES COGNITIVES

Dans le domaine des sciences de l'éducation, il existe différents modèles théoriques qui sont à la base de la lecture et de l'écriture. Parmi les différentes théories, on y retrouve les théories des sciences cognitives. Ces dernières ont pour but de décrire les mécanismes cognitifs de l'élève lorsque celui-ci est sollicité dans les tâches de lecture (St-Pierre et al., 2010).

## 1.1 Les théories du traitement de l'information

Les théories du traitement de l'information tentent de comprendre les procédures que l'élève utilise lors de sa lecture. On y retrouve deux modèles dans les modèles d'architecture fonctionnelle. L'un de ceux-ci est le modèle à double de voie de Coltheart (1978) tandis que l'autre est le modèle de Lecours (1996).

### 1.1.1 *Le modèle à double voie*

Deux types de voies peuvent être utilisées par le lecteur expert lors de sa lecture selon le modèle de la double voie (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon et Ziegler, 2001). Le lecteur peut soit reconnaître les mots par la voie d'adressage aussi appelée la voie directe ou soit par la voie d'assemblage appelée la voie indirecte.

Lorsque le lecteur utilise la voie d'adressage, il fait une reconnaissance globale du mot qui est stocké dans sa mémoire à long terme. Cette reconnaissance l'amène vers le système sémantique du mot s'il en connaît la signification. Il construit donc son lexique orthographique à partir des représentations orthographiques des mots connus (St-Pierre et al., 2010). Ce lexique se construit en fonction de la fréquence d'occurrence des mots ainsi que de l'exposition aux mots écrits. Un enseignement des règles de conversion spécifique est nécessaire afin que le lecteur arrive à mémoriser les mots irréguliers. Une fois mémorisés, ceux-ci seront traités par la procédure d'adressage (St-Pierre et al., 2010).

Quant à elle, la voie d'assemblage est utilisée par le lecteur lorsque celui-ci ne reconnaît pas le mot. Il procède par segmentation du mot en utilisant la conversion grapho-phonologique afin d'assembler tous les segments phonologiques (Bois Parriaud, 2006).

## 2. LES COMPOSANTES DE LA LECTURE

L'apprentissage de la lecture est une compétence complexe. Selon le point de vue des modèles cognitifs, la lecture intègre plusieurs habiletés qui se développeraient à des rythmes différents dont certaines seraient avant l'apprentissage formel de la lecture (Desrochers, Carson et Daigle, 2012). La lecture est une compétence évolutive, ce qui veut dire que le lecteur la développe tout au long de son parcours scolaire.

La lecture fait référence au processus réceptif de la communication. Afin d'arriver à comprendre le message écrit, le lecteur doit faire appel à trois compétences majeures telles que le traitement visuel, l'identification des mots et la compréhension (St-Pierre et al., 2010).

Le traitement visuel est la première composante nécessaire qui permet de percevoir les lettres lors de la lecture. Les processus perceptuels et attentionnels sont sollicités, car il faut que le lecteur soit capable de retenir dans sa mémoire de travail les lettres et de séparer son attention sur toutes les lettres que le mot comporte. L'attention visuelle sélective ainsi que l'empan visuel jouent un rôle très important dans le traitement visuel (St-Pierre et al., 2010).

Ensuite, la deuxième composante est l'identification des mots. Cette composante fait référence à la capacité du lecteur de reconnaître ou d'identifier les mots écrits (St-Pierre et al., 2010). Pour y arriver, il utilisera soit la voie d'adressage ou la voie d'assemblage.

La voie d'adressage est utilisée pour la lecture des mots fréquents et des mots irréguliers (Billard et Delteil-Pinton, 2010). La langue française comporte une multitude de mots dits irréguliers. Ce sont des mots où les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes ne respectent pas la conversion graphème-phonème. L'apprentissage de ce type de mots est plus difficile chez le jeune lecteur considérant leur faible d'apparition.

La voie d'assemblage est utilisée lorsque le lecteur décode un mot régulier nouveau à l'aide des correspondances graphème-phonème ou lors de la lecture d'un mot peu fréquent. Un mot régulier est un mot où toutes les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes sont consistantes. Pour lire, cette voie exploite les informations phonologiques qui sont associées aux graphèmes (St-Pierre et al., 2010). Selon la complexité graphophonologique du mot, la vitesse de lecture est plus lente lorsqu'il utilise la voie d'assemblage (Mazeau et Pouhet, 2014, cités dans Restrepo, 2017).

Afin de consolider l'automatisation de l'identification des mots, il est important de développer les systèmes lexicaux et sémantiques (St-Pierre et al., 2010). La lecture pourra devenir plus automatisée lorsqu'il sera capable de reconnaître rapidement et exactement les mots. Giasson (2003) mentionne qu'une exposition fréquente est nécessaire pour les reconnaître globalement. L'automation de l'identification des mots permet au lecteur de lire avec une meilleure fluidité. Cette reconnaissance est essentielle dans la compréhension du texte, mais ne suffit pas à elle-même pour le comprendre (Demont et Gombert, 2004).

La dernière composante est la compréhension en lecture. Afin d'arriver à comprendre, l'élève doit être capable d'identifier les mots lus. Toutefois, outre le fait de les identifier, il doit

également être en mesure de dégager le contenu du texte. Pour ce faire, il doit faire appel à d'autres connaissances telles que ses compétences langagières, attentionnelles, mnésiques et métacognitives (St-Pierre et al., 2010).

Pour certains lecteurs, l'automatisation de l'identification des mots demeure un défi. En effet, ils rencontrent des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent, car les processus menant à la compréhension ne peuvent pas être utilisés simultanément si l'élève tente de reconnaître les mots (Demont et Gombert, 2004). C'est pour cette raison qu'il faut automatiser le processus d'identification des mots pour réduire la charge attentionnelle.

### 3. LA DYSLEXIE

La dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture d'origine neuropsychologique (Rief et Stern, 2011). Il existe plusieurs hypothèses quant aux difficultés qui peuvent être rencontrées en lecture. L'une d'entre elles serait due à des déficits cognitifs qui sont présents sur le plan phonologique (Ramus, 2003). Le déficit de traitement phonologique aurait alors un impact sur le développement de la procédure d'assemblage (St-Pierre et al., 2010). Le manque d'automatisation des conversions entre les graphèmes et les phonèmes peut expliquer les difficultés rencontrées lorsque l'élève dyslexique utilise la voie d'assemblage. Si les difficultés concernent la voie d'assemblage avec un déficit phonologique, la perception auditive, l'identification et la conscience phonologique sont des éléments à travailler à travers des activités de segmentation, de manipulation et de fusion (Dumont, 2015).

Une autre hypothèse soulevée pour expliquer les difficultés serait un déficit du traitement auditif temporel (Habib, 2018). Cette hypothèse ressemble à celle d'un déficit phonologique, mais contrairement au déficit phonologique, les difficultés rencontrées avec les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes seraient dues à un déficit du traitement dans le système auditif. Ce système aurait de la difficulté à traiter les changements brefs et rapides des sons (St-Pierre et al., 2010; Tierney et Kraus, 2013). Comme le mentionnent Tierney et Kraus (2013), aussi peu que dix millisecondes permettent de distinguer la syllabe /da/ de la syllabe /ta/. Paula Tallal, neuroscientifique, amène l'hypothèse que les difficultés rencontrées en lecture chez les élèves dyslexiques seraient dues à un déficit dans le traitement auditif général (1980, citée dans Magnan et al., 2005). Les élèves dyslexiques auraient de la difficulté à traiter des stimuli auditifs à cause d'un défaut de développement de l'enveloppe d'amplitude de la parole. Cette déficience mène à des difficultés dans le développement du système phonologique, notamment en ce qui concerne les aspects prosodiques de la langue (Habib et al., 2013).

Considérant qu'un déficit du traitement de la durée des syllabes et du VOT est présent chez les enfants dyslexiques, l'intégration de la musique est alors bénéfique pour les élèves dyslexiques. Dans les résultats de leur étude, Habib et al. (2013) constatent que les élèves dyslexiques ont un déficit de perception auditive. Donc, un élève dyslexique éprouve de grandes difficultés à discriminer les sons proches tels que les sons /p et b/, /f et v/, /ch et j/, /d et t/, /s et z/ et /k et g/. Ces difficultés l'empêchent de faire la distinction entre les lettres et les sons (Habib, 2018). En rééducation, ils suggèrent de travailler les caractéristiques temporelles des sons avec des activités qui combinent le rythme, le tempo et des sons non linguistiques. Cela a comme objectif de travailler la discrimination des sons proches, la discrimination des hauteurs des sons ainsi que la

durée des sons. Bref, l'entraînement musical permettrait aux élèves dyslexiques d'améliorer leur réponse neurologique lors de stimuli auditifs (Tierney et Kraus, 2013).

Il existe plusieurs types de dyslexie, mais dans le cadre de cet essai, seulement trois types de dyslexie développementale seront présentés. Nous aborderons la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte (Myre-Bisaillon, 2009).

### **3.1 La dyslexie phonologique**

Le taux de prévalence de la dyslexie phonologique est de 67 % chez les personnes dyslexiques (Lussier et Flessas, 2009). Plusieurs erreurs telles que la confusion entre certaines lettres, l'omission des consonnes ou des syllabes dans les mots ou l'inversion des séquences de lettres sont observées dans la dyslexie phonologique (Lussier et Flessas, 2009). Pour l'élève ayant une dyslexie phonologique, la voie indirecte est difficile d'accès à cause d'un déficit dans le traitement phonologique (Demont et Botzung, 2003). Rappelons que la voie d'assemblage est celle utilisée pour décoder un mot nouveau à l'aide des correspondances graphème-phonème ou un lire un mot peu fréquent. L'élève ayant une dyslexie phonologique décode plus facilement les mots que les non-mots (Myre-Bisaillon, 2009). C'est ce que l'on appelle un effet de lexicalité. Les non-mots ou les pseudo-mots ressemblent à un mot existant, mais ils n'ont aucun sens pour l'élève. Un effet de fréquence est observé étant donné que l'élève identifie plus facilement les mots fréquents que les mots rares (Myre-Bisaillon, 2009). Par contre, l'effet de régularité n'est pas observé, car les mots réguliers et les mots irréguliers sont bien identifiés (Myre-Bisaillon, 2009).

### **3.2 La dyslexie de surface**

La dyslexie de surface est l'inverse de la dyslexie phonologique. Son taux de prévalence est d'environ 10 % (Lussier et Flessas, 2009). La lecture des mots irréguliers est plus difficile que la lecture des mots réguliers. L'élève ayant une dyslexie de surface est capable d'identifier autant les non-mots que les mots (Myre-Bisaillon, 2009). Les non-mots sont décodés, car ceux-ci respectent la correspondance graphème-phonème. Ce type de dyslexie engendre de la difficulté à identifier directement le mot. La voie d'adressage est très peu utilisée, ce sera davantage la voie d'assemblage qui sera sollicitée (Dumont, 2015; Lussier et Flessas, 2009).

### **3.3 La dyslexie mixte**

Dans le cas d'une dyslexie mixte, des difficultés sont remarquées autant pour le décodage des mots réguliers que pour reconnaître les mots irréguliers (Rief et Stern, 2011). De plus, des difficultés sont observées autant dans la voie d'assemblage que dans la voie d'adressage (Dumont, 2015).

## **4. L'ÉDUCATION MUSICALE**

La musique est une discipline qui permet de travailler la mémoire phonologique chez les élèves tout en y intégrant un aspect ludique (Bolduc, 2007; Charpentier, 2012). L'éducation musicale développe diverses compétences telles que la conscience phonologique, la conscience phonémique, la conscience orthographique et la fluidité (Tierney et Kraus, 2013). La conscience phonologique est une habileté essentielle à faire émerger chez les jeunes lecteurs, car c'est l'une des conditions pour l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes

(Demont et Botzung, 2003; Desrochers, Cormier et Thompson, 2005; Desrochers, Kirby et Thompson, 2008).

En plus de permettre une diversité dans les tâches proposées à l'enfant, l'éducation musicale permet de développer trois autres habiletés essentielles telles que la perception auditive, la mémoire verbale et les habiletés métacognitives (Ho, Cheung et Chan, 2003; Register, 2001). Selon Lessard et Bolduc (2012), ces trois habiletés sont essentielles à la lecture.

Selon une étude, les enfants qui réussissent mieux à distinguer les sons ou les rimes ont des capacités musicales supérieures, et cela influence leurs résultats en lecture (Peynircioglu, Durgunoglu et Oney-Kusefoglul, 2012). Quant à eux, les élèves dyslexiques auraient davantage des difficultés à identifier les rimes ou à manipuler les sons (Habib, 2018). L'apprentissage musical permet également d'améliorer la compétence à discriminer les sons. Sachant que cette compétence est importante à travailler pour développer de meilleures compétences en phonologie, Chobert et Besson (2011) proposent d'intégrer des activités musicales pour les élèves dyslexiques afin d'améliorer leur traitement pré-attentif du VOT.

Du point de vue des neurosciences, des chercheurs proposent l'hypothèse que la musique amènerait à une plasticité du cerveau (Patel, 2011; Tierney et Kraus, 2013). En effet, les réseaux neuronaux impliqués dans le traitement de l'information auditive seraient très plastiques donc un traitement phonologique pourrait aider les élèves dyslexiques à développer leurs circuits neuronaux dans les zones cérébrales destinées à la lecture (Shaywitz, 2003, cité dans OCDE, 2007).

Selon Bigand (2018), on y retrouve trois caractéristiques dans la dimension temporelle de la musique. Ce sont le rythme, la mesure et le tempo. Le rythme fait référence à la durée des notes, la mesure quant à elle réfère à la pulsation régulière tandis que le tempo fait référence à la vitesse d'exécution. Dans le but de renforcer l'entrée auditive des élèves dyslexiques, il est suggéré d'intégrer des activités intégrant le rythme et la durée des sons.

En éducation musicale, il existe plusieurs approches de l'enseignement de la musique. Les approches Kodály, Jaques-Dalcroze et Orff-Schulwerk sont les trois principales approches qui sont reconnues comme étant des approches actives (Shehan, 1986, cité dans Gaboury, 2015). Une approche active est une approche qui prend en considération le développement global de l'apprenant et qui sollicite, par le fait même, sa participation et son engagement (Lessard, 2012). Dans le cas de cet essai, nous retenons l'approche Orff-Schulwerk.

#### **4.1 L'approche Orff-Schulwerk**

L'approche Orff-Schulwerk est celle qui s'intègre le mieux dans l'apprentissage de la lecture. C'est une approche qui valorise davantage la pratique en y intégrant des activités collectives de collaboration. Le formateur est d'abord un modèle pour les apprenants. C'est lui qui amorce les activités en salle de classe. Ensuite, son rôle est d'accompagner les élèves afin que ceux-ci explorent, découvrent et créent des œuvres collectives (Gaboury, 2015).

Le langage parlé, le chant ainsi que le rythme par l'entremise des percussions corporelles sont les méthodes privilégiées dans cette approche (Bolduc, 2011). Les percussions corporelles par imitation permettent de travailler le rythme avec les élèves. Donc, ils travaillent les activités

rythmiques en frappant des mains, sur les cuisses, des pieds et en claquant des doigts (Gaboury, 2015). Le chant est travaillé par le biais des comptines présentées aux élèves. L'intégration des percussions corporelles lors du chant est possible lorsqu'ils maîtrisent bien chacune des deux actions séparément.

## 5. LA MISE EN RELATION DES CONCEPTS

Selon Patel (2011), la musique ainsi que la parole se ressemblent sur le plan de la succession de sons. La musique et le langage partageraient, selon certains auteurs (Chobert et Besson, 2011; Sappey-Marinier, 2015-2016), les mêmes paramètres acoustiques tels que la fréquence, la durée, l'intensité et le timbre. En effet, « il existe des processus communs au langage et à la musique dans le traitement cognitif des règles qui gouvernent la structuration de séquence de mots ou de notes. » (Charpentier, 2012, p.15).

De plus, Tardif et Doudin (2016) font ressortir plusieurs résultats d'études variées mentionnant que la pratique de la musique est bénéfique particulièrement pour les élèves dyslexiques considérant leurs difficultés à discriminer les phonèmes, à segmenter la parole et à lire. Pour toutes ces raisons, nous considérons que l'éducation musicale est un aspect important à intégrer dans l'apprentissage de la lecture des élèves dyslexiques.

## 6. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

À notre connaissance, aucune recherche francophone ne s'est intéressée à l'intégration de la musique dans un contexte orthopédagogique. Considérant que les élèves dyslexiques éprouvent de grandes difficultés en lecture et qu'il est redondant de faire des tâches semblables en lecture,

l'éducation musicale semble être alors une possibilité intéressante pour développer des compétences nécessaires à la lecture (Bolduc, 2009).

L'objectif général du présent essai est de développer un nouveau matériel pédagogique afin de favoriser l'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire tout en y intégrant des concepts de l'éducation musicale. La création de ce matériel pédagogique a pour objectif de travailler les composantes de la lecture en y intégrant les aspects de l'éducation musicale chez les élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire dans un contexte orthopédagogique. Les composantes de la voie d'assemblage et de la voie d'adressages sont les deux aspects de la lecture qui seront travaillés.

Les objectifs spécifiques de cet essai sont les suivants :

1. Concevoir trois situations d'apprentissage en lecture pour des élèves dyslexiques en y intégrant des interventions musicales dans un contexte orthopédagogique;
2. Faire valider les différentes situations d'apprentissage auprès d'experts dans le domaine de l'orthopédagogie et musical.
3. Améliorer les situations d'apprentissage dans le but d'une éventuelle mise à l'essai.

Le chapitre qui suit présente la méthodologie utilisée afin d'atteindre les objectifs spécifiques de la recherche.

## **TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour répondre aux objectifs ciblés de cet essai. Dans cette partie, les étapes de la démarche de création sont expliquées. Tout d'abord, la posture épistémologique que sous-tend ce présent essai est présentée. Par la suite, le devis de recherche et le type d'essai sont exposés. Nous y retrouvons également la méthode de collecte des données et l'analyse des données. La démarche utilisée pour la création du nouveau matériel ainsi que la démarche utilisée pour l'évaluation par les experts sont expliquées. En terminant, les considérations éthiques sont décrites.

### **1. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

Cet essai vise le développement d'un matériel pédagogique intégrant l'apprentissage de la lecture et l'éducation musicale dans le but d'une intervention orthopédagogique auprès d'élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire.

### **2. DEVIS DE RECHERCHE ET TYPE D'ESSAI**

La création du matériel pédagogique de cet essai s'inscrit dans une démarche de recherche à devis qualitative. Pour ce faire, le développement du matériel pédagogique s'inscrit dans la vision d'une recherche-développement. Il importe de mentionner que la recherche-développement inclut la création de matériel ainsi que son analyse pour sa mise en application (Harvey et Loïselle, 2009). Le modèle de recherche proposé par Paillé (2007) est celui retenu dans cet essai. Ce choix de modèle se justifie par le fait qu'il assure un caractère scientifique à la création du matériel

pédagogique (Paillé, 2007). Ce type de devis comprend sept étapes. D'abord, l'élaboration d'un cadre conceptuel expliquant les concepts-clés de l'essai constitue la première étape. Ensuite, dans la deuxième étape et la troisième, l'explication des choix du support du matériel et le format doivent être justifiés. Par la suite, les activités pédagogiques sont mises en forme et la justification de celles-ci repose sur des bases théoriques, stratégiques et pratiques dans la quatrième et la cinquième étape. La sixième étape constitue l'évaluation par les pairs. Celle-ci permet de valider le matériel pédagogique. Finalement, la septième étape exige une réflexion sur l'activité de production de matériel.

## **2.1 Choix et justification du support et du format du matériel pédagogique**

Ce matériel pédagogique est destiné aux orthopédagogues travaillant avec des élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Le rôle de l'orthopédagogue est d'intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage notamment auprès des élèves qui ont un trouble d'apprentissage (l'Association des orthopédagogues du Québec, 2013). Le matériel est conçu pour ce groupe d'âge considérant que peu d'élèves reçoivent un diagnostic de dyslexie au premier cycle.

L'aspect ludique de la musique est présent dans les trois sessions d'apprentissage. En effet, la musique rend l'apprentissage plus accessible et plus motivant pour les élèves. De plus, un support numérique est conçu pour eux. Durant les activités, celui-ci sera affiché au tableau interactif durant l'enseignement. Un cahier pour l'élève ainsi qu'un guide en format papier sont prévus pour l'orthopédagogue.

## 2.2 Création des activités d'apprentissage

Nous expliquons, dans cette partie, le choix de la compétence à développer chez l'élève en fonction du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ainsi que les composantes de la lecture qui sont travaillées. Par la suite, la description des activités suit.

### 2.2.1 *Choix des compétences à développer chez l'élève*

La compétence *Lire des textes variés* (Gouvernement du Québec, 2006) est choisie considérant son importance dans le PFEQ. Afin de développer sa compétence de lecteur, l'élève doit être capable de reconnaître et d'identifier rapidement les mots lors de sa lecture. Il importe donc de construire des bases solides en lecture considérant que celle-ci est présente tout au long de la vie. Le matériel pédagogique conçu intègre l'apprentissage de lecture ainsi que les différents éléments de l'éducation musicale.

### 2.2.2 *Développer les composantes de la voie d'assemblage*

Comme mentionné dans le cadre conceptuel, la voie d'assemblage est la voie qui permet à l'élève de lire de nouveaux mots, des mots peu fréquents et des mots réguliers. Selon la difficulté de l'apprenant, la voie d'assemblage est plus difficile d'accès, principalement pour un élève ayant une dyslexie phonologique. Considérant que les élèves dyslexiques ont un déficit de perception auditive, Habib et al. (2013) suggèrent de travailler les caractéristiques temporelles des sons avec des activités qui combinent le rythme et le tempo. Cela a comme objectif de travailler la discrimination des sons proches tels que les sons p/b, f/v et d/t. Pour ce faire, des activités d'amplification des sons et d'allongement de ceux-ci sont priorisées.

### 2.2.3 Développer les composantes de la voie d'adressage

La voie d'adressage, comme mentionné dans le cadre conceptuel, est la voie qui permet à l'élève de reconnaître globalement les mots appris et les mots fréquents irréguliers. Les élèves dyslexiques, principalement les élèves ayant une dyslexie de surface, peuvent avoir de la difficulté à lire correctement les mots irréguliers. Ce sera le même principe que lors de la lecture des mots *flash*. Ainsi, un mot à la fois sera présenté aux élèves par l'entremise d'une présentation *PowerPoint*. Ce mot apparaît à trois reprises et sa fréquence d'apparition du mot à l'écran diminue afin que l'élève le lise le plus rapidement possible.

### 2.2.4 Élaboration des activités d'apprentissage

Avant de commencer la lecture de la chanson, les mots ciblés sont travaillés selon leur catégorie. À titre d'exemple, lors de la première période, les mots contenant des sons proches phonétiquement sont travaillés. Outre les activités présentées en lecture, des activités de mémoire et de reproduction rythmique sont travaillées avec les élèves. Une séquence est produite une première fois par l'orthopédagogue et les élèves doivent la mémoriser et la reproduire. Pour ce faire, les séquences choisies intègrent les percussions corporelles et les tempos connus par les élèves, car ce sont les séquences de la chanson.

Par la suite, lors d'une deuxième rencontre, ce sont les mots peu fréquents et les mots nouveaux ciblés qui sont vus. Ceux-ci sont travaillés à l'aide du tempo et de la discrimination de la hauteur des sons. Le tempo permet alors de les segmenter à l'oral, et par le fait même, de varier la hauteur des sons. Dans cette même rencontre, les mots irréguliers sont travaillés en lecture *flash*.

Cette technique de lecture est favorisée pour aider les élèves à reconnaître rapidement les mots irréguliers considérant le fait que ceux-ci ne doivent pas être segmentés.

En dernier, lors des deux dernières rencontres, une chanson comprenant les mots travaillés est présentée aux élèves. Les couplets et le refrain sont travaillés séparément. Pour ce faire, les élèves commencent par chanter un couplet. Une fois celui-ci bien maîtrisé, les percussions corporelles sont intégrées.

### **2.3 Évaluation par les experts**

Afin d'assurer la valeur pédagogique de ce nouveau matériel, des professionnels du milieu scolaire sont choisis pour analyser le matériel. Le travail des experts consiste à commenter le matériel pédagogique. Pour ce faire, ils doivent lire les situations d'apprentissage avec les explications qui sont fournies dans le guide de l'orthopédagogue. Ils doivent analyser et émettre leurs commentaires et leurs questionnements sur les questionnaires qui leur sont fournis. Les experts ont accès à la grille d'analyse qui est mise en ligne dans le logiciel *OneDrive* de la suite Microsoft pendant une période de quatre semaines suivant la réception des activités.

## **3. MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES**

### **3.1 Choix des experts**

La création d'activité d'apprentissage en y intégrant la musique est l'objectif principal de ce projet. Pour ce faire, nous avons demandé la participation à huit experts, dont six orthopédagogues et deux enseignantes de musique. Ceux-ci ont été contactés par courriel à leur

adresse professionnelle. Parmi les participants qui ont manifesté leur intérêt pour participer au projet, trois orthopédagogues ainsi qu'une enseignante de musique ont été sélectionnés.

L'expérience de travail des quatre experts a permis de recevoir des commentaires constructifs quant à l'utilisation de ce matériel pédagogique. Considérant que le but de ce projet est de mettre en application le matériel créé dans un contexte d'orthopédagogie, les différents avis des orthopédagogues étaient nécessaires et pertinents. D'autre part, l'avis de l'enseignante de musique était essentiel pour valider le choix des activités musicales.

L'orthopédagogue A a plus de 16 années d'expérience dans le domaine. Elle a travaillé autant au primaire qu'au secondaire. Quant à elles, les orthopédagogues B et C exercent depuis plus de 22 ans au niveau primaire. L'enseignante de musique A cumule une dizaine d'années comme enseignante de musique.

Pour la validation du matériel pédagogique, deux outils de collecte de données ont été choisis. D'abord, les experts annotaient leurs commentaires ou leurs questionnements directement dans une version électronique des fiches d'activités pédagogiques qui étaient accessibles dans le logiciel *OneDrive* de la suite Microsoft. Chaque expert avait accès à un dossier personnalisé dans le logiciel *OneDrive*.

De plus, une grille d'analyse sous forme de questionnaire a été remplie par chacun des experts. Comme le mentionnent Harvey et Loiselle (2009), il est possible de recueillir les informations nécessaires par le biais de questionnaires dans le cas d'une recherche-développement. Les critères définis étaient les suivants : la clarté des activités, la pertinence et la quantité suffisante

des activités et l'adéquation de la conception des activités. Le questionnaire présenté à l'annexe D permet d'évaluer ces critères à partir d'une échelle Likert à cinq échelons (5 : tout à fait d'accord; 4 : d'accord; 3 : sans avis; 2 : en désaccord; 1 : tout à fait en désaccord). Ce type d'échelle permettait aux experts d'accorder une appréciation des différents critères (Côté et al., s.d.). Dans cette même grille, un espace a été réservé pour que les experts puissent émettre leurs commentaires généraux ainsi que les points forts et les points à améliorer.

#### 4. ANALYSE DES DONNÉES

Les résultats ont été compilés et analysés dans un document semblable à celui de la grille d'analyse avec les mêmes échelles descriptives. Selon Fortin (2010), les questions fermées permettent d'analyser plus rapidement les réponses et de les comparer. Alors, dans chacune des colonnes, le nombre de réponses correspondant à un critère a été inscrit. À titre d'exemple, si à la première question quatre experts ont répondu « d'accord », nous avons inscrit le nombre quatre dans cette colonne.

Afin de prendre en considération les commentaires et les questionnements des experts, ceux-ci ont été compilés dans une autre grille prévue à cet effet. Celle-ci était divisée en trois sections soit une première avec les points forts, une autre pour les aspects à améliorer et une dernière pour les commentaires généraux. Une grille différente a été utilisée pour chacune des séquences d'apprentissage. Les commentaires étaient consignés en y inscrivant la lettre correspondante à l'expert. En procédant de cette façon, cela permet de les prendre en considération plus facilement. Par la suite, chacun des commentaires a été retranscrit dans le tableau afin de dresser le bilan des réponses. Les catégories retenues respectaient certains critères tels que

l'exclusivité, l'exhaustivité, la pertinence, la neutralité et l'évidence (Lacour, 1995). De plus, la fréquence d'apparition de chacun des commentaires a été consignée (Lacour, 1995) dans le tableau.

## 5. AMÉLIORATION DU MATÉRIEL

Les réponses obtenues ont été compilées et analysées qualitativement. L'analyse des données a permis de connaître les aspects à améliorer ainsi que les commentaires généraux. Pour ce faire, les modifications suggérées par le groupe d'experts ont été prises en considération. Celles-ci seront décrites dans le prochain chapitre.

## 6. CONSIDÉRATIONS DES ENJEUX ÉTHIQUES

Dans le cas de cet essai, les enjeux éthiques de la recherche ont été considérés. Un formulaire de consentement éclairé présenté à l'annexe A a été rempli par tous les participants. Ces derniers l'ont signé en sachant que leur participation était sur une base volontaire et qu'ils pouvaient se retirer à tout moment du projet. Les documents ont été conservés dans un site sécurisé et seulement l'étudiante-chercheuse et le directeur ont accès aux données. Les documents seront détruits six mois après la recherche.

De plus, tout au long de la recherche, des mesures pour protéger l'identité et l'anonymat des participants ont été mises en place. Des données normatives ont été utilisées pour décrire les résultats. Aucun détail qui permettrait de connaître l'identité des participants n'a été fourni.

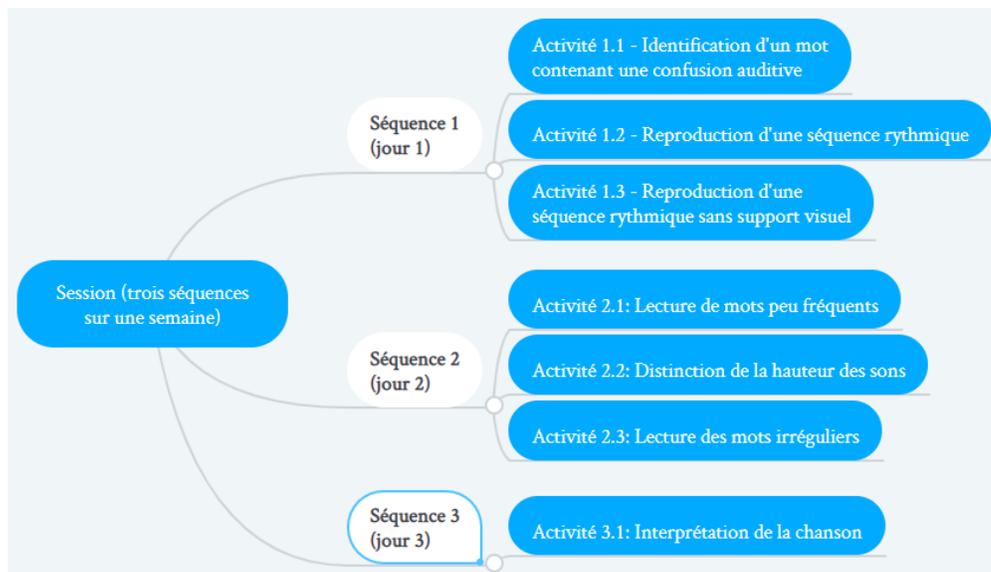
Le prochain chapitre explique les résultats de la recherche. Le matériel pédagogique conçu est présenté tout en y établissant les liens entre celui-ci et le cadre de référence de cet essai.

## QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DU MATÉRIEL

Ce quatrième chapitre présente le matériel pédagogique créé. D’abord, une description est présentée pour mieux comprendre les activités. Ensuite, les liens qui unissent la justification des choix et le cadre de référence sont expliqués.

### 1. DESCRIPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE CRÉÉ

Le matériel pédagogique comporte trois sessions constituées chacune de trois séquences d’intervention, celles-ci s’étalant sur une période de trois semaines pour l’ensemble des activités présenté aux annexes B, C et D. Chaque semaine, une confusion auditive différente est travaillée pendant une période de 40 minutes, et ce, à quatre reprises. La forme et la structure des activités sont les mêmes chaque semaine. Chacune des sessions comporte sept activités. La figure 1 ci-dessous représente une session s’échelonnant pendant une semaine.



Les activités proposées durant la semaine ont comme objectif de travailler les mots présents dans la chanson et les percussions corporelles afin que les élèves puissent être en mesure de la chanter lors des deux dernières séquences d'intervention.

Durant les deux premières séquences d'intervention, une attention particulière est mise sur l'enseignement des mots contenant des confusions auditives, sur les mots nouveaux ainsi que sur les mots peu fréquents que l'on retrouve dans les paroles de la chanson. Toutes les activités musicales qui intègrent des séquences rythmiques ou des activités de discrimination des sons sont travaillées en amont.

Lors de la troisième séquence d'intervention, les élèves chantent les paroles de la chanson tout en y intégrant les percussions corporelles. L'objectif du chant est de permettre aux élèves de relire les mots vus précédemment.

Au fur et à mesure que les activités sont proposées de semaine en semaine, celles-ci demeurent les mêmes tout en se complexifiant progressivement.

## 2. LIENS ENTRE LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE CRÉÉ ET LE CADRE CONCEPTUEL

Durant la création du matériel pédagogique, une attention particulière a été apportée afin de prendre en considération les éléments présentés dans le cadre conceptuel. Les activités ont été conçues afin que celles-ci puissent être exploitées dans un contexte orthopédagogique. Dans la section qui suit, la justification des activités proposées est présentée.

## 2.1 Justification de l'activité 1.1

Dans la première activité de la session présentée à l'annexe B, les élèves ont à choisir entre deux mots qui se ressemblent auditivement. Ils doivent identifier le mot entendu, et ce, pour dix mots différents. Le logiciel *Audacity* a été utilisé pour allonger les sons entendus. L'allongement artificiel de la durée d'un signal est une technique utilisée qui permet de développer le système perceptif des élèves dyslexiques (Habib, 2018; Habib, s.d.).

Comme le mentionnent Magnan et al., (2005), l'entraînement audio-visuel est une alternative intéressante qui travaille la discrimination du trait phonétique de voisement chez les élèves dyslexiques. Au total, trois paires de confusions auditives sont choisies. On y retrouve les phonèmes bilabiaux occlusifs sourd et sonore (b/p), les phonèmes labiodentaux fricatifs : sourd et sonore (f/v/) et les phonèmes alvéodentals : occlusifs sourd et sonore (d/t) (Groulx, 2012).

Durant les deux premières sessions, les confusions auditives se trouvent seulement au début des mots proposés. Afin d'augmenter la complexité de la tâche, à la dernière session, certaines confusions auditives se retrouvent à l'intérieur des mots. Dans la présentation *Powerpoint*, l'orthopédagogue clique sur l'image correspondante au numéro voulu pour le faire entendre aux élèves. Une voix enregistrée dit le mot qu'ils doivent identifier. Au besoin, elle peut faire réentendre le mot.

## 2.2 Justification de l'activité 1.2

Dans la seconde activité, les élèves doivent reproduire la séquence rythmique illustrée dans la présentation *Powerpoint*. Les séquences rythmiques combinent la valeur des notes musicales

ainsi que des percussions corporelles. En effet, l'intégration des percussions corporelles en éducation musicale est favorisée dans l'approche Orff-Schulwerk.

Avant de commencer cette activité, il est important d'enseigner la valeur des quatre notes musicales ainsi que les pictogrammes des percussions corporelles. Nous y retrouvons le claquement des doigts, des mains, le frappement sur les cuisses et des pieds.

Durant l'activité, cinq séquences rythmiques sont travaillées. Ce sont cinq séquences rythmiques différentes qui se retrouvent dans la composition de la chanson de la semaine. Le but de l'activité est d'amener les élèves à se familiariser avec celles-ci. Dans toutes les activités, la même séquence est travaillée cinq fois. La forme de l'activité demeure identique. Comme le propose Bolduc et Rondeau (2015), les élèves reproduisent la séquence rythmique en tapant des mains. Par la suite, ils la refont en claquant des doigts. Ils la reproduisent une autre fois en tapant sur leurs genoux pour ensuite la refaire en tapant du pied. En terminant, la cinquième fois, la séquence intègre différentes percussions corporelles. Le fait de les combiner permet de complexifier la tâche tout en y travaillant et développant la mémoire auditive des élèves (Bolduc et Rondeau, 2015).

Durant la première semaine, ce sont seulement deux niveaux de percussions corporelles qui sont demandés. À la deuxième semaine, ce sont trois niveaux de percussions corporelles tandis qu'à la dernière semaine, ce sont les quatre niveaux qui sont intégrés dans le but de complexifier l'activité.

### **2.3 Justification de l'activité 1.3**

La troisième activité est semblable à la présente. Toutefois, cette fois-ci, les élèves doivent reproduire la séquence rythmique sans avoir de support visuel. L'orthopédagogue exécute une séquence à la fois. Par la suite, les élèves reproduisent la séquence exécutée par l'orthopédagogue en respectant les percussions corporelles et le rythme exécuté. Au total, cinq séquences sont à reproduire. L'objectif de cette activité est de travailler la mémoire auditive tout en y travaillant le rythme (Sappey-Marinier, 2015-2016).

Tout comme l'activité précédente, durant la première semaine, ce sont seulement deux niveaux de percussions corporelles qui sont demandés. Aux deux dernières semaines, nous y retrouvons trois niveaux de percussions corporelles.

### **2.4 Justification de l'activité 2.1**

Les mots peu fréquents sont présentés aux élèves lors de la première activité de la deuxième journée. Dans un premier temps, l'orthopédagogue segmente les mots à l'aide du glockenspiel en alternant les sons aigus et les sons graves. Un glockenspiel est un métallophone, ce qui veut dire que c'est un instrument composé de lames de métal à la différence d'un xylophone qui est construit de blocs de bois. L'orthopédagogue segmente les mots en variant la tonalité. À leur tour, les élèves lisent la syllabe en variant le ton de leur voix. En effet, les activités de segmentation permettent aux élèves dyslexiques d'identifier les sons entendus au début ou à la fin du mot (Rief et Stern, 2011). Cette technique est reconnue comme étant un enseignement efficace dans l'apprentissage de la conscience phonologique (Rief et Stern, 2011).

Le but de l'activité est de faire prendre conscience aux élèves que les mots sont constitués de syllabes. Chacune des syllabes est segmentée par la variation de la hauteur d'un son (Charpentier, 2012). Ils sont amenés à discriminer le son dans le but de le reproduire lorsqu'il segmente le mot. Lors de la première semaine, l'orthopédagogue projette la présentation *Powerpoint* afin de les aider. Au cours des deux prochaines semaines, aucune présentation n'est offerte aux élèves afin que ceux-ci développent leur capacité à discriminer les sons oralement (Gaboury et al., 2015).

Les mots peu fréquents ont été choisis à l'aide du logiciel *Manuelex*. La mesure utilisée est la fréquence estimée d'usage pour un million de mots (U) considérant que cette mesure est considérée comme étant le meilleur estimateur de la vraie fréquence par million. Tous les mots choisis se situent entre 1,23 à 174,55 pour leur fréquence d'usage.

## **2.5 Justification de l'activité 2.2**

Dans la seconde activité, les élèves doivent détecter et distinguer les sons aigus et graves. L'orthopédagogue joue du glockenspiel en choisissant deux notes, l'une plus grave que l'autre. À l'aide de leurs cartons, les élèves montrent le carton correspondant au premier son entendu. L'activité de reconnaissance de la hauteur des sons permet aux élèves de développer davantage leurs capacités sur le plan métalinguistique (Bolduc, 2009). Les écarts entre les sons sont plus grands au début de l'intervention. Durant la première semaine, les notes choisies sont deux notes identiques dans des gammes différentes afin de bien différencier les notes aigües des graves. Durant la seconde semaine, ce sont deux notes différentes dans des gammes différentes tandis que durant la dernière semaine, ce sont deux notes dans la même gamme.

## 2.6 Justification de l'activité 2.3

Dans la troisième activité, il s'agit de la lecture des mots irréguliers en présentation *Flash*. Ceux-ci ont la particularité qu'ils ne peuvent pas être lus par décodage. La voie d'adressage est alors utilisée. La lecture *flash* est privilégiée afin que le mot puisse être lu que par le traitement global (Valdois, 2010; Rief et Stern, 2011). La globalisation permet aux élèves de lire plus rapidement les mots appris, car ceux-ci se retrouvent dans leur lexique orthographique (Rief et Stern, 2011).

Dans cette activité, l'orthopédagogue commence par présenter chaque mot une première fois à l'aide d'une présentation *Powerpoint*. Durant cette première lecture, elle fournit aux élèves l'information phonologique pendant que ceux-ci traitent l'information orthographique (Rééducation orthopédagogique du langage écrit, 2021). Par la suite, les mots irréguliers défilent à tour de rôle et les élèves doivent les lire oralement. Ces derniers reviennent trois fois. La durée d'apparition diminue au fur et à mesure. Le but de l'activité est d'amener les élèves à exercer leur capacité à reconnaître rapidement les mots (Bois Parriaud, 2006).

Bois Parriaud (2010) propose des listes de mots irréguliers à pratiquer dans le but de développer la voie d'adressage chez les élèves dyslexiques. Les mots irréguliers choisis proviennent soit de la liste des mots faciles ou de celle des mots difficiles. Également, les mots choisis dans les chansons sont tous des mots qui sont proposés dans la liste orthographique du MELS. Donc, les élèves savent les orthographier ou ils les apprendront plus tard durant leur parcours à l'école primaire.

## 2.7 Justification de l'activité 3.1

Cette dernière activité se déroule durant la dernière période. D'abord, une première écoute de la chanson est nécessaire avant de commencer l'activité. Par la suite, les élèves sont invités à chanter deux fois les paroles de la première diapositive avec le soutien de la bande sonore. Celle-ci permet alors à l'orthopédagogue de ne pas chanter en même temps que les élèves afin qu'elle puisse bien entendre les mots prononcés par eux (Bolduc et Rondeau, 2015). Cela facilite la tâche pour intervenir auprès d'un élève lorsque nécessaire.

Sur chacune des diapositives, il y a entre quatre à cinq phrases de la chanson. Le chant permet, entre autres, d'aider à favoriser les capacités mnésiques (Sappey-Marinier, 2015-2016). Cela signifie que pratiquer le chant permet d'augmenter la performance de la mémoire immédiate chez tous les élèves, et ce, principalement pour ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage (Sappey-Marinier, 2015-2016). Bolduc et Rondeau (2015) proposent de travailler les rythmes dans les séquences musicales en y intégrant les percussions corporelles afin de développer la mémoire auditive.

Bolduc et Rondeau (2015) mentionne l'importance de maîtriser les différentes parties de la chanson avant de la chanter au complet. Lorsque l'extrait est chanté deux fois, les élèves pratiquent les séquences musicales en y intégrant les percussions corporelles. Une fois que les séquences rythmiques de la diapositive sont maîtrisées, ils chantent et reproduisent les percussions corporelles. Quand l'extrait est bien acquis par les élèves, l'orthopédagogue leur présente la seconde diapositive en procédant de la même façon. Cette activité termine la première session d'apprentissage.

Le chapitre qui suit présente l'analyse des experts ainsi que la synthèse de leurs commentaires.

## **CINQUIÈME CHAPITRE. ANALYSE DES EXPERTS**

Dans ce cinquième chapitre, l'analyse des quatre experts qui ont évalué le matériel pédagogique est présentée. D'abord, la première partie est consacrée à l'analyse des commentaires de tous les experts. Par la suite, une synthèse des commentaires critiques est proposée dans le but de porter un regard général sur le matériel pédagogique créé pour ainsi proposer des suggestions dans le but de l'améliorer. Les limites du matériel ainsi que les améliorations apportées à celui-ci terminent ce chapitre.

### **1. ANALYSE DES COMMENTAIRES DES EXPERTS**

Dans cette partie, les réponses et les commentaires émis par les experts dans le questionnaire sont analysés. Les grilles d'évaluations se retrouvent à l'annexe E. Les critères d'évaluations portent sur trois critères définis tels que la clarté des activités, la pertinence et la quantité suffisante des activités ainsi que l'adéquation de la conception des activités. Notons que le jugement des experts, les points forts, les points à améliorer ainsi que les commentaires généraux sont également expliqués.

#### **1.1 Critère 1 : La clarté des activités**

Le premier critère du questionnaire concerne la clarté des activités. Ce critère contient deux questions.

### 1.1.1 Échelle de jugement Likert

D'abord, en ce qui concerne la précision des consignes dans le guide de l'orthopédagogue, deux des quatre experts ont attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord* tandis que les deux autres experts ont attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord*. Les résultats sont identiques pour les trois sessions d'apprentissage.

Ensuite, en ce qui concerne l'explication des activités, deux des quatre experts ont attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord* tandis que les deux autres experts ont attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord*. Les résultats sont les mêmes pour les trois sessions d'apprentissage.

## 1.2 Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités

Le deuxième critère dans le questionnaire correspond à la pertinence et à la quantité suffisante des activités proposées. Les experts ont répondu à trois questions pour ce critère.

### 1.2.1 Échelle de jugement Likert

La première question de ce critère fait référence à la motivation des élèves. Deux des quatre experts ont attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'abord* et les deux autres experts ont attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord*. Les résultats sont identiques pour les deux premières sessions d'apprentissage. En ce qui concerne la troisième session, trois des quatre experts ont attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'abord*. Quant au dernier expert, celui-ci a attribué une note de 4, ce qui correspond à *d'accord*.

La deuxième question quant à elle fait référence au nombre suffisant d'activités proposées. Les résultats sont semblables pour les trois sessions d'apprentissage. Un expert a attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord*, deux experts ont attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord* et le dernier expert a attribué la note de 2, ce qui correspond à *en désaccord*.

La troisième question fait référence au respect du rythme d'apprentissage des élèves. Pour la première session, deux experts ont attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord*, un expert a attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord* et le dernier expert a attribué la note de 2, ce qui correspond à *en désaccord*. Les réponses divergent légèrement pour les deux dernières sessions. Un expert a attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord*, deux experts ont attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord* et le dernier expert a attribué la note de 2, ce qui correspond à *en désaccord*.

### **1.3 Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités**

Le dernier critère dans le questionnaire concerne l'adéquation de la conception des activités. Les experts ont répondu à cinq questions dans ce critère.

#### *1.3.1 Échelle de jugement Likert*

La première question consiste à savoir si les activités sont significatives et complexes pour les élèves. Pour la première session ainsi que la troisième, un expert a attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord* et trois experts ont attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord*. En ce qui concerne la deuxième session d'apprentissage, les résultats divergent. Deux

experts ont attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord*, un expert a attribué la note de 2, ce qui correspond à *en désaccord* tandis qu'un expert n'a pas répondu à la question.

La deuxième question consiste à savoir si les activités proposées sont réalisables pour les élèves dyslexiques. Pour la première session, trois experts ont attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord* et le dernier expert a attribué la note de 3, ce qui correspond à *sans avis*. Les résultats divergent pour la deuxième session. Un expert a attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord*, deux experts ont attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord* et le dernier expert a attribué la note de 3, ce qui correspond à *sans avis*. Pour la troisième session, les résultats divergent légèrement de la deuxième session. Un expert a attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord*, deux experts ont attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord* et le dernier expert a attribué la note de 2, ce qui correspond à *en désaccord*.

La troisième question consiste à savoir si les activités proposées sont en lien avec la compétence *Lire des textes variés* du programme de formation. Trois des quatre experts ont attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord* et un expert a attribué la note de 3, ce qui correspond à *sans avis*. Les résultats sont identiques pour les trois sessions d'apprentissage.

La quatrième question demandée aux experts concerne l'intégration des concepts de l'éducation musicale. Pour les trois sessions d'apprentissages, deux experts ont attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord*, un expert a attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord* et un expert a attribué la note de 3, ce qui correspond à *sans avis*.

Quant à la dernière question, celle-ci est à savoir si les activités favorisent la participation active des élèves. En ce qui concerne la deuxième session et la troisième, les quatre experts ont attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord* tandis que pour la première session, trois experts ont attribué la note de 5, ce qui correspond à *tout à fait d'accord* et un expert a attribué la note de 4, ce qui correspond à *d'accord*.

#### **1.4 Points à améliorer**

Les experts ont soulevé certains points à améliorer dans le matériel. D'abord, en ce qui concerne l'activité 1.2.3, les trois orthopédagogues proposent de répéter les mots irréguliers de façon aléatoire dans la présentation *Powerpoint*. En effet, la présentation aléatoire augmenterait le niveau de complexité de la tâche considérant le fait que l'élève ne connaît pas le mot qui suit.

Dans les activités 1.1.2, 2.1.2 et 3.1.2, la première diapositive semble porter à confusion pour l'orthopédagogue B. Elle associe les notes de musique aux percussions corporelles. Selon cet expert, cette association entre les deux n'est pas souhaitable. La diapositive sera modifiée pour éviter la confusion.

Quelques commentaires concernant les objectifs des activités ont été soulevés par les trois orthopédagogues. Certaines précisions quant à la tâche demandée n'étaient pas suffisamment détaillées. À titre d'exemple, dans l'activité 2.2.3, l'orthopédagogue B se demandait pourquoi le premier mot n'est pas segmenté en couleur tout comme dans l'activité précédente. L'objectif de cette activité n'est pas la segmentation du mot, mais la globalisation des mots irréguliers. Donc,

l'ajout des objectifs dans le guide de l'orthopédagogue permettra de mieux comprendre le but de la tâche.

L'orthopédagogue A suggère d'ajouter une annexe avec les mots choisis dans les activités. Elle mentionne que cela est pertinent pour faire le transfert dans une nouvelle activité. De plus, elle suggère l'ajout d'une activité de transfert afin d'évaluer la réponse à l'intervention. En terminant, elle fait mention qu'il manque une information importante dans le guide de l'orthopédagogue. En effet, dans le guide, aucune mention de la clientèle n'est inscrite.

Quant à l'orthopédagogue B, celle-ci soulève un questionnement quant à l'importance d'effectuer les percussions corporelles en même temps que de chanter. Elle trouve que cela augmente beaucoup le niveau de difficulté pour les élèves.

L'orthopédagogue C mentionne que les pictogrammes *frapper sur les cuisses et frapper du pied* se ressemblent et qu'ils portent parfois à confusion. De plus, elle mentionne que les chansons doivent être répétées plus souvent pour être mieux maîtrisées par les élèves. Elle trouve que les chansons ont un débit trop rapide pour les élèves dyslexiques, car elle a fait l'expérimentation avec eux. Également, elle fait mention que la voix grave dans l'une des chansons est plus difficile à bien comprendre.

L'enseignante de musique A mentionne qu'il serait préférable d'avoir un rythme en quatre temps, car c'est plus facile pour les élèves. Elle soulève le fait qu'il serait possiblement plus difficile pour les élèves de reproduire les croches seules dans l'activité 1.1.2. Elle suggère alors de mettre deux croches liées avec une croche seule au lieu de toutes les mettre seules.

## 1.5 Points forts

Dans leur évaluation respective, les orthopédagogues B et C mentionnent que la segmentation des mots avec des couleurs est une pratique aidante pour les élèves. Ils apprécient que les lettres muettes soient en grises. L'orthopédagogue C mentionne que l'activité 1.2.3 est un excellent moyen de pratiquer les mots irréguliers. Quant à elle, l'orthopédagogue B trouve que les mots à lire ont bien été choisis dans cette activité. Elle trouve que le choix des mots pour les confusions auditives est pertinent. De plus, elle apprécie l'activité dans laquelle les mots irréguliers sont travaillés. Cette dernière souligne que c'est une bonne idée de lire les mots irréguliers avant de les retrouver dans la chanson.

Les orthopédagogues A et C mentionnent que le matériel est attrayant et visuellement très beau. De plus, elles mentionnent que les tâches sont motivantes et pas trop longues, ce qui favorise l'attention et la concentration des élèves. L'orthopédagogue A souligne que les activités sont variées. De plus, elle apprécie que les différentes entrées soient sollicitées chez les élèves. Quant à elle, l'orthopédagogue C mentionne que les élèves ont aimé travailler avec le glockenspiel. Celle-ci apprécie le fait qu'il a une bonne quantité de mots irréguliers à lire.

L'enseignante de musique A souligne qu'elle trouve les activités et les consignes claires et précises, ce qui ne laisse pas de place à l'interprétation.

## 1.6 Commentaires généraux

Les orthopédagogues A et B mentionnent que les tâches semblent demander beaucoup de coordination pour l'intervenant. Donc, il faut prévoir un temps avant les séquences pour pratiquer

les percussions corporelles. Quant à elle, l'orthopédagogue C souligne que c'est difficile de faire les gestes de la chanson, car ils ne sont pas suffisamment intégrés. Le commentaire de l'orthopédagogue B ressemble à celui de l'orthopédagogue C. Elle mentionne qu'il est plus ardu de décoder et de faire les percussions corporelles dans la chanson.

Dans le guide de l'orthopédagogue, aucune mention ne fait référence à la clientèle visée pour le matériel pédagogique. Cette observation a été faite par l'orthopédagogue A.

L'orthopédagogue B fait mention qu'elle ne comprend pas la pertinence de l'activité 2.2.2. Elle propose alors d'écrire l'objectif de l'intervention afin de mieux comprendre la pertinence de l'activité.

## 2. SYNTHÈSE CRITIQUE DES COMMENTAIRES

Dans le cadre de cet essai qui porte sur la production de matériel pédagogique, l'évaluation des experts est une étape importante, car elle remplace la mise à l'essai du matériel pédagogique (Paillé, 2007). Les experts ont mentionné des points positifs, des points à améliorer ainsi que commentaires généraux sur le matériel. Un tableau synthèse se trouve à l'annexe F.

De manière générale, chez les experts, il est possible de constater qu'ils apprécient le matériel pédagogique créé. De façon plus précise, ce qui ressort comme les points forts concernent la clarté des activités et l'adéquation de la conception des activités en lien avec le programme de formation de l'école québécoise et la participation active chez les élèves.

Le deuxième critère ne fait pas l'unanimité chez les experts. Celui-ci fait référence à la pertinence et à la quantité suffisante des activités proposées. En effet, un expert parmi les quatre est en désaccord en ce qui concerne le nombre suffisant d'activités et en ce qui concerne le respect du rythme d'apprentissage des élèves. Le constat est le même pour les trois sessions d'apprentissage.

Quant aux aspects à améliorer, l'évaluation des experts a fait ressortir un manque de temps pour réaliser la dernière activité dans la troisième journée. D'ailleurs, cet aspect s'agit d'un élément qui sera abordé comme étant une limite un peu plus loin dans cette partie. De plus, ce qui ressort des points à améliorer est la clarté des objectifs d'apprentissage dans le guide de l'orthopédagogue.

### 3. LIMITES DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Lors de la création de ce matériel pédagogique, plusieurs aspects théoriques ont été pris en considération. Par contre, il demeure que certaines limites ont été soulevées. Les différents commentaires des experts ont alors permis de soulever trois limites à ce matériel, soit l'expérimentation auprès d'un groupe d'élèves, les connaissances préalables de certaines notions en éducation musicale chez les orthopédagogues ainsi que le temps de réalisation de la dernière activité.

D'abord, l'une des limites est le fait que ce matériel n'a pas été expérimenté dans un contexte orthopédagogique dans le cadre de cet essai. Selon Paillé (2007), la mise à l'essai du matériel peut être remplacée par l'évaluation par les pairs. Cette étape fait référence à l'étape 6 de la production de matériel pédagogique. Toutefois, cette limite est importante à prendre en

considération puisque l'expérimentation auprès des élèves permet d'avoir un regard différent sur le matériel pédagogique.

De plus, l'évaluation des experts a permis de soulever un élément important dans cet essai. Les experts ont soulevé comme limite le fait qu'il faut avoir certaines connaissances préalables en éducation musicale pour l'utilisation du matériel. Les experts mentionnent qu'elles devraient se pratiquer avant de l'expérimenter avec les élèves, car certaines percussions corporelles semblent être difficiles à exécuter.

La dernière limite concerne la réalisation de la dernière activité de la session. L'évaluation soulève le fait qu'une seule période de 40 minutes pour travailler la chanson n'est pas suffisante. Il faudrait alors prévoir une période supplémentaire. Par contre, nous sommes conscients que dans la réalité scolaire, la fréquence d'intervention est d'environ trois fois par semaine dans un contexte orthopédagogique.

#### 4. AMÉLIORATIONS DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

L'analyse des commentaires et des suggestions de la part des quatre experts a permis d'apporter des améliorations au matériel pédagogique. Les modifications portent principalement sur l'ajout des objectifs spécifiques dans le guide de l'orthopédagogue, sur certaines modifications dans les activités proposées aux élèves dyslexiques afin de mieux respecter leur rythme d'apprentissage et sur la quantité d'activités proposées. Le travail amélioré se retrouve à l'annexe G.

#### **4.1 Guide de l'orthopédagogue**

Suite aux différents commentaires reçus des experts, le guide de l'orthopédagogue a été bonifié. Quelques explications supplémentaires sont pertinentes à ajouter afin d'apporter des précisions sur les objectifs et les attentes du matériel. D'abord, à la première page, un schéma explicatif de la structure des activités a été ajouté pour mieux comprendre la structure du programme qui se déroule durant la semaine. De plus, comme mentionné par l'orthopédagogue A, les orthopédagogues ne connaissent pas la clientèle ciblée par le matériel. Pour ce faire, à la première page, la clientèle ciblée a été ajoutée dans les notes.

Certains commentaires des orthopédagogues A et B mentionnent qu'elles ne comprenaient pas toujours le but de l'activité ou qu'elles se questionnaient sur certains choix. Pour ce faire, pour chacune des activités, l'objectif spécifique de l'activité a été ajouté afin que l'orthopédagogue comprenne l'objectif de l'activité. À la suite de la suggestion de l'orthopédagogue A, les mots contenant les confusions auditives, les mots irréguliers et les mots peu fréquents ont été ajoutés en annexe du guide de l'orthopédagogue. Comme mentionné par cet expert, cela est pertinent si l'intervenant souhaite faire le transfert dans une autre tâche de lecture.

#### **4.2 Modifications concernant certaines activités**

Plusieurs commentaires émis par les experts mentionnent des suggestions à apporter au matériel afin que celui-ci soit mieux adapté pour les besoins des élèves dyslexiques. Les modifications ont été apportées à certaines activités proposées.

#### 4.2.1 *Activité 1.2.1*

Dans l'activité 1.2.1, une diapositive a été modifiée. Il s'agit de la segmentation du mot *affirment*. L'orthopédagogue A propose de le segmenter *affirment* au lieu de le segmenter *af/fir/ment* afin de respecter la syllabe orale. Effectivement, dans les autres diapositives, la segmentation des mots respecte la syllabe orale.

#### 4.2.2 *Activités 1.1.2, 2.1.2 et 3.1.2*

Dans les activités 1.1.2, 2.1.2 et 3.1.2, deux diapositives ont été modifiées. La première diapositive dans laquelle les notes de musiques et les percussions corporelles sont présentées semblait porter à confusion. L'orthopédagogue B mentionne qu'elle ne comprenait pas la raison que les mains sont associées à la note blanche dans cette diapositive, mais pas dans les autres. Effectivement, cela porte à confusion, d'autant plus qu'il n'y a pas d'association à faire avec les percussions corporelles et les notes de musique. Pour ce faire, pour éviter une confusion, le matériel visuel a été modifié. Il y a maintenant deux diapositives distinctes.

De plus, considérant le commentaire de l'enseignante de musique, certaines notes de musique ont été modifiées. Au lieu de retrouver trois croches individuelles, on y retrouve maintenant deux croches liées et une croche seule dans les présentations.

#### 4.2.3 *Activités 1.2.3, 2.2.3 et 3.2.3*

Dans cette activité, les élèves doivent lire les mots irréguliers. Les mots reviennent trois fois de suite, mais la fréquence d'apparition diminue pour complexifier la tâche. Toutefois, la

suggestion apportée par les trois orthopédagogues est de modifier l'ordre d'apparition des mots pour que ceux-ci soient aléatoires afin de rendre la tâche plus complexe. Donc, les diapositives des activités 1.2.3, 2.2.3 et 3.3.3 ont été modifiées afin que les mots soient présentés dans un ordre différent.

De plus, l'orthopédagogue B mentionne que la consigne de l'activité manquait de clarté. La consigne a été modifiée afin de clarifier que l'orthopédagogue doit, dans un premier temps, lire le mot aux élèves, et qu'ensuite, ce sont seulement eux qui lisent les mots présentés.

#### 4.2.4 Activités 1.3, 2.3 et 3.3

Les experts ont proposé des modifications aux activités 1.3, 2.3 et 3.3. D'abord, les orthopédagogues B et C mentionnent qu'il est difficile de faire les percussions corporelles et de chanter en même temps, car ils ont eu peu de temps pour se pratiquer. La suggestion apportée est d'offrir plus de temps. La modification apportée pour cette activité est d'ajouter une séquence d'apprentissage à la semaine. Donc, cette activité se déroule sur deux périodes de 40 minutes au lieu d'une seule.

De plus, il a été mentionné par l'orthopédagogue C que le rythme des chansons est trop rapide pour les élèves dyslexiques ainsi que la voix grave ne permet pas de bien entendre les paroles. Donc, à l'aide du logiciel *Audacity* la vitesse des chansons ainsi que la voix grave ont été modifiées.

## CONCLUSION

Considérant les difficultés en lecture rencontrées chez certains élèves à l'école primaire, cet essai s'est intéressé à l'intégration de l'éducation musicale lors de l'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques dans un contexte orthopédagogique. L'aspect ludique de la musique se veut motivant pour les apprenants. La musique est une approche alors intéressante dans le sens qu'elle leur permet d'apprendre dans un cadre différent.

Ce matériel pédagogique a été conçu dans le but d'aider les élèves dyslexiques à développer leurs compétences en lecture. Pour y arriver, nous nous sommes appuyés sur les fondements de l'éducation musicale ainsi que sur les différentes recherches concernant les difficultés rencontrées chez les élèves dyslexiques. Chaque activité d'apprentissage a été construite dans le but de travailler la voie d'adressage et la voie d'assemblage tout en y intégrant le rythme, la hauteur des sons et la discrimination des sons. Le matériel pédagogique créé a été validé par quatre experts qui œuvrent dans le domaine de l'éducation depuis plusieurs années.

Le matériel conçu comporte certaines limites. D'abord, considérant que la création de ce matériel a été créée dans le cadre d'un essai de maîtrise, le matériel n'a pas été expérimenté auprès des élèves dans un contexte orthopédagogique. Ce matériel permettrait aux orthopédagogues d'intégrer l'éducation musicale à leur pratique quotidienne. Une autre limite de ce matériel pédagogique est le fait que l'utilisation de ce matériel nécessite une certaine connaissance de notions en éducation musicale. En terminant, la troisième limite concerne le temps de réalisation des activités dans la dernière rencontre. Une quatrième période est nécessaire afin que les élèves

puissent bien maîtriser les paroles de la chanson ainsi que les percussions corporelles. L'organisation d'un horaire en orthopédagogie est parfois complexe, et nous sommes conscients que l'ajout d'une période est parfois impossible.

À moyen terme, il serait pertinent que la validation de ce nouveau matériel puisse être réalisée dans différentes écoles ainsi que dans différents milieux scolaires du Québec.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris, France : Berlin éditeur.

Bhide, A., Power, A. et Goswami, U. (2013). A rhythmic musical intervention for poor readers : A comparison of efficacy with a letter-based intervention. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 113-123. Repéré à <https://web-b-ebshost-com.ezproxy.usherbrooke.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=670371a9-e128-4a4d-88d2-1333dbf032c9%40pdc-v-sessmgr01>

Bois Parriaud, F. (2006). *Rééducation cognitive de la lecture. Voie lexicale & voie phonologique*. Isbergues, France: Ortho Édition.

Bois Parriaud, F. (2010). *Rééducation cognitive de la lecture 2. Voie lexicale & voie phonologique*. Isbergues, France: Ortho Édition.

Bolduc, J. (2007). Musique et langue. *Québec français*, 146, 82-83.

Bolduc, J. (2009). La production de notations musicales inventées : une autre façon d'approcher l'écrit à la période préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 107-126.

Bolduc, J. (2009). Musique et habiletés cognitives au préscolaire. *Recherche en éducation musicale*. Repéré à <https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2020-11/REEM-27-Musique.pdf>

- Bolduc, J. (2011). Les influences de l'approche d'éducation musicale Orff-Schulwerk sur les connaissances musicales et les compétences pédagogiques d'étudiants inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (12), 65-80. Repéré à [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/12\\_files/07\\_bolduc.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/12_files/07_bolduc.pdf)
- Bolduc, J., Lavoie, N. et Fleuret, C. (2009). Les effets de la musique auprès d'élèves du début du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture : recension des écrits. *McGill Journal of Education*, 44(2), 163-175.
- Bolduc, J. et Rondeau, J. (2015). Rythmons les apprentissages ! *Langage et pratiques*, 56, 15-22. Repéré à <https://www.mus-alpha.com/upload/LP56BolducetRondeau.pdf>
- Billard, C. et Delteil-Pinton, F. (2010). Clinique de la dyslexie – Dyslexia : clinical characteristics. *Archives de pédiatrie* 17. 1734-1743.
- Charpentier, C. (2012). *Le bénéfique de la musique sur l'apprentissage de la lecture*. (Mémoire de maîtrise). Villeneuve d'Ascq, France. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735245/document>
- Chobert, J. et Besson, M. (2011). *Influence de l'apprentissage de la musique sur la perception des syllabes chez les enfants normolecteurs et dyslexiques* (Thèse de doctorat inédite). École Doctorale Sciences de la Vie et de la Santé, Marseille, France.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. Dans G. Underwood (dir.), *Strategies of Information Processing*. London: Academic Press.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. et Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. Repéré à <https://web-b-ebshost-com.ezproxy.usherbrooke.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=dfb53341-6d21-4a3b-9949-650941cee42c%40pdc-v-sessmgr04>

Colwell, C.M. et Murlless, K. (2002). Music activities (singing vs. chanting) as a vehicle for reading accuracy of children with learning disabilities: A pilot study. *Music Therapy Perspectives*, 20(1), 13-19.

Côté, R., Tardif, J. et Munn, J. (s.d.). *Élaboration d'une grille d'évaluation, atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires*. Repéré à <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD-2VF3/ED0220a%20%C3%89laboration%20d%27une%20grille%20d%27%C3%A9valuation.pdf>

Demont, E. et Botzung, A. (2003). Contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture : étude auprès d'enfants dyslexiques et apprentis lecteurs. *L'année psychologique*, 104, 377-410. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_2003\\_num\\_103\\_3\\_29642](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2003_num_103_3_29642)

- Demont, E. et Gombert, J-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Presses universitaires de France*, 56(3), 245-257.
- Desrochers, A., Cormier, P. et Thompson, G. (2005). La sensibilité phonologique et l'apprentissage de la lecture. *La Parole* 34, 113–138.
- Desrochers, A., Kirby, J. et Thompson, G. (2008). Le développement de la lecture orale chez l'enfant. *Psychologie canadienne* 49(2), 111-117.
- Desrochers, A., Carson, R. et Daigle, D. (2012). Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Enfance en difficulté*, 1, 47-83. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/enfance/2012-v1-enfance0259/1012123ar.pdf>
- Dumont, A. (2015). *Idées reçues sur la dyslexie*. Paris, France : Le cavalier bleu.
- Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U. et Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception*, 25(4), 383-390.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 1996).
- Gaboury, V. (2015). *Éducation musicale et écriture chez des élèves de deuxième année du primaire : un programme qui contribue à l'apprentissage de l'orthographe* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada. Repéré à [http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1172/1/Veronique\\_Gaboury\\_decembre2015.pdf](http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1172/1/Veronique_Gaboury_decembre2015.pdf)

Gaboury, V., Lavoie, N., Lessard, A. et Bolduc, J. (2015). Combiner musique et écriture pour l'apprentissage de l'orthographe. *Langage et pratiques* 56, 23-32.

Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Gaëtan Morin. (Ouvrage original publié en 1995).

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école Cadre de référence pour guider l'intervention, version abrégée*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.

Repéré à  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7051-01\\_01.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051-01_01.pdf)

Gouvernement du Québec. (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du

Loisir et du Sport. Repéré à  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/lec\\_sec\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/lec_sec_fr.pdf)

Gouvernement du Québec. (2018). *Lecture*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

- Groulx, S. (2012). *Étude de la perception phonétique du voisement et du lieu d'articulation chez les jeunes lecteurs dyslexiques francophones*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Habib, M. (2018). Dyslexie de développement. *EMC-Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 1-12. Repéré à <https://www.resodys.org/IMG/pdf/37-81436.pdf>
- Habib, M. (s.d.). Bases neurologiques des troubles spécifiques d'apprentissage. Repéré le 1<sup>er</sup> mars 2021 à <http://www.cufef.univ-avignon.fr/documents/txt/habib1.pdf>
- Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J. et Besson, M. (2013). Musique et dyslexie : vers une rééducation cognitivo-musicale intermodalitaire des « troubles dys ». *Développements*, 3(16-17), 36-60.
- Harvey, S. et Loisele, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Ho, Y.-C., Cheung, M.-C. et Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439–450. Repéré à <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>
- Jacquier, C. (2008). *Étude d'indices acoustiques dans le traitement temporel de la parole chez des adultes normo-lecteurs et des adultes dyslexique*. (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Institut de la statistique Québec* 7(2). Repéré à <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/daccrochage.pdf>

Johnsson-Smaragdi, U et Jönsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519–540. Repéré à <https://web-b-ebsohost-com.ezproxy.usherbrooke.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=504cb0b2-dbd3-41b6-af56-4e9ceb59d4f2%40pdc-v-sessmgr03>

Lacour, L. (1995). L'analyse de contenu. Dans L. Lacour, J. Provost et A. Saumier (dir.), *Méthodologie de la recherche en sciences humaines : une initiation par la pratique. Fascicule 1*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Lacroix, M.-É. et Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire-Version intégrale*. Repéré le 5 décembre 2020 à <http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochage-scolaire-version-integrale/>

L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2013, 26 octobre). *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue?* Repéré à <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>

Lecours, A.R. (1996). *Langage écrit. Histoire. Théorie et maladie*. Lille: Deporter.

Leonova, T. et Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité? *L'Année psychologique* 109(3), 431-462.

- Lessard, A. (2012). *Les effets de deux programmes sur le développement d'habiletés de lecture, de musique et de mémoire chez des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire au Québec* (Thèse de doctorat inédit). Université d'Ottawa, Ontario, Canada. Repéré à [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/22795/1/Lessard\\_Andree\\_2012\\_these.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/22795/1/Lessard_Andree_2012_these.pdf)
- Lessard, A. et Bolduc, J. (2011). Links between musical learning and reading for first to third grade students : A literature review. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 109-118.
- Lessard, A. et Bolduc, J. (2012). Les effets de deux programmes d'entraînement sur le développement d'habiletés de compréhension, de déchiffrement et de fluidité en lecture d'élèves francophones de deuxième année du primaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 137-155.
- Lessard, A. et Bolduc, J. (2016). Les effets d'un programme d'entraînement lecture-musique sur le développement du vocabulaire et de la morphosyntaxe d'élèves francophones de 2<sup>e</sup> année. *McGill Journal of Education*, 51(2), 715-731.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant (2<sup>e</sup> éd.) : Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod. (Ouvrage original publié en 2005)
- Magnan, A., Ecalle, M. et Veillet, É. (2005). Habiletés phonologiques, identification de mots écrits et déficits auditifs perceptifs chez les enfants dyslexiques : effet d'un entraînement audio-visuel. *Revue française de pédagogie*, 152(1), 29-39.

- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S.L. et Besson, M. (2008). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712-723. Repéré à <https://academic.oup.com/cercor/article/19/3/712/436400>
- Morin, M.-F., Labrecque, A.-M., Nootens, P., Bolduc, G. et Migneault, R. (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1<sup>re</sup> année du primaire à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Rapport de recherche, Université de Sherbrooke, Canada. Repéré à [https://lecturecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-final\\_portrait-lecteur\\_2014.pdf](https://lecturecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-final_portrait-lecteur_2014.pdf)
- Myre-Bisaillon, J. (2009). Identification des mots écrits chez les dyslexiques phonologiques : mise à l'essai d'un programme d'intervention compensatoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 65-84.
- OCDE. (2007). Littératie et cerveau. Dans *Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage* (p.89-101). Paris, France : Éditions OCDE.
- Office québécoise de la langue française (2018). *Banque de dépannage linguistique – assimilation des consonnes*. Repéré à [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?id=4503](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4503)
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives* 27(2), 133-151. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)

Patel, A.D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Front Psychol*, 2(142). Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3128244/#:~:text=OPERA%20holds%20that%20for%20musical,for%20adequate%20communication%20to%20occur>.

Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique. Nouvelles des neurosciences*. Paris, France : Odile Jacob.

Peynircioglu, Z.F., Durgunoglu, A.Y. et Oney-Kusefoglu B. (2012). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68-80. Repéré à <https://web-b-ebscohost-com.ezproxy.usherbrooke.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=7dd29769-1c62-411f-a3ad-6146746f307b%40pdc-v-sessmgr05>

Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil, Canada : Béliveau.

Ramus, F. (2003). La dyslexie développementale : déficit phonologique spécifique ou trouble sensori-moteur global. *Médecine & enfance*, 6-9. Repéré à <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/m&e03.pdf>

Rééducation orthopédagogique du langage écrit (2021). *Traitement logographique*. Repéré le 5 février 2021 à <https://role.quebec/traitement/traitement-logographique#:~:text=%2D%20Privil%C3%A9gier%20les%20mots%20irr%C3%A9guliers%20fr%C3%A9quents,le%20biais%20du%20traitement%20orthographique>

- Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing. *Journal of Music Therapy*, 38(3), 239-248.
- Restrepo, G. (2017). *MAS850 : Neuropsychologie scolaire. Cours 3*. [Présentation PowerPoint].  
Repéré dans l'environnement Moodle : <http://www.usherbrooke.ca/moodle>.
- Rief, S.F. et Stern, J. (2011). *La dyslexie. Guide pratique pour les parents et les enseignants*.  
Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Sappey-Marinier, A. (2015-2016). *Entraînement musical et lecture à voix haute. La musique au secours des apprentissages*. (Mémoire de maîtrise). Université Paris-Est, Créteil Val de Marne, France. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02290585/document>
- Shaywitz, E. et Shaywitz, A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Sprenger-Charolles, L. et Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature. *Revue française de linguistique appliquée VIII*(1), 63-90.  
Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-63.htm?contenu=article>
- Stanley, J.M. (2008). Does music instruction help children learn to read?: Evidence of a meta-analysis. *Update : Applications or Research in Music Education* 27(1), 17-32. Repéré à <https://web-b-ebsohost-com.ezproxy.usherbrooke.ca/ehost/detail/detail?vid=3&sid=d70f85c5-22e9-473b-a205->

c6bec26b69f0%40pdc-v-

sessmgr02&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=eric&AN=EJ811673

St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P. et Giroux, C. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture. Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Tardif, É. et Doudin, P.-A. (2016). *Neurosciences et cognition : perspectives pour les sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Tierney, A. et Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. Dans M.M Merzenich, M. Nahum et T.M. Van Vleet (dir.), *Changing brains. Applying brain plasticity to advance and recover human ability* (p.209-241). Elsevier.

Thomson, J.M., Leong, V. et Goswami, U. (2012). Auditory processing interventions and developmental dyslexia: a comparison of phonemic and rhythmic approaches. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 26(2), 139-161.

Valdois, S. (2010). Évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture. *Revue française de linguistique appliquée* XV(1), 89-103.

## ANNEXE A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Bonjour,

Vous êtes invitée à participer à un projet de recherche dans le cadre d'un essai. Ce document vous renseigne sur les modalités de ce projet d'essai. Si vous acceptez de participer à ce projet, vous devrez signer ce document et nous le retourner. Une copie signée et datée vous sera renvoyée. Au besoin, n'hésitez pas à poser des questions s'il y a des mots ou des parties dans ce document que vous ne comprenez pas.

### **Titre du projet de recherche**

Création d'un matériel pédagogique permettant de développer les compétences en lecture chez les élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire en intégrant des concepts de l'éducation musicale.

### **Personnes responsables du projet de recherche**

Véronique Pilotte-Charron est la personne responsable de ce projet. Cet essai est en vue de l'obtention du grade de maître en éducation (M.Éd.) du département de l'adaptation scolaire et sociale, cheminement en orthopédagogie. Monsieur Gerardo Restrepo, professeur agrégé au département d'études sur l'adaptation scolaire à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, est le directeur d'essai de cet essai.

### **Objectifs du projet de recherche**

L'objectif général de ce projet est de développer un nouveau matériel pédagogique afin de favoriser l'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques du 2<sup>e</sup> cycle du primaire tout en y intégrant des concepts de l'éducation musicale. La création, la validation et l'amélioration des séquences d'apprentissage sont les objectifs spécifiques du projet de recherche.

### **Raison et nature de la participation**

Nous sollicitons votre participation à ce projet pour valider le choix des activités. Vous recevrez par courriel les trois séquences d'apprentissage créées. Votre participation sera requise pour une rencontre d'environ quinze minutes afin de vous expliquer le matériel. Il faudra prévoir trois heures pour faire l'analyse du matériel en fonction de vos disponibilités. Ensuite, vous aurez à répondre à trois questionnaires, d'une durée d'environ

trente minutes chacun. Vous aurez une période de quatre semaines pour analyser le matériel pédagogique.

### **Avantages pouvant découler de la participation**

Vous ne retirerez aucun avantage direct à participer à ce projet. Toutefois, votre participation aidera à bonifier et à améliorer le matériel pédagogique dans le but d'en faire une mise à l'essai éventuellement.

### **Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

Votre participation à ce projet ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs.

### **Participation volontaire et possibilité de retrait**

Votre participation est sur une base volontaire. Vous êtes libre de refuser de participer. Noter que vous pouvez également vous retirer à tout moment du projet de recherche.

### **Compensation financière**

Aucune compensation financière ne sera offerte pour votre participation à ce projet.

### **Confidentialité, partage, surveillance et publications**

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse responsable recueillera les documents nécessaires. Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels. Ces documents seront conservés dans un site sécurisé et seulement la chercheuse et le directeur auront accès aux données. Les documents seront détruits après la recherche. Des données alphanumériques seront utilisées pour décrire les résultats. Aucun détail ne sera fourni qui permettrait de connaître votre identité.

### **Résultats de la recherche**

Si vous souhaitez obtenir un résumé des résultats généraux de la recherche, veuillez indiquer une adresse où nous pourrions vous le faire parvenir :

Adresse électronique : \_\_\_\_\_

**Coordonnées de la personne-ressource**

Vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheuse, Véronique Pilotte-Charron soit par téléphone ou par courriel.

**Signature de la personne participante**

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Le projet de recherche et le présent formulaire d'information et de consentement m'ont été présentés. J'ai eu assez de temps pour prendre ma décision et après réflexion, je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.

---

Nom de la personne participante

---

Signature

**Signature de la personne responsable de l'obtention du consentement**

J'ai expliqué au participant le projet de recherche et le présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

---

Nom de la personne qui obtient le consentement

---

Signature

## ANNEXE B. MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE – GUIDE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE



### **Session 1 : Les confusions auditives b et p**

**But :** Le but de cette session est d'amener l'élève à travailler les mots qui contiennent des sons proches phonétiquement. Les graphèmes /b/ et /p/ seront les sons travaillés durant cette première session.

#### **Objectifs :**

- Développer les composantes de la voie d'assemblage et de la voie d'adressage;
- Distinguer certains graphèmes qui sont proches sur le plan phonologique;
- Développer la discrimination des sons.

### **Première séance d'intervention**

Lors de cette première rencontre, l'orthopédagogue présente l'objectif du programme musical aux élèves.

« Lors des trois prochaines semaines, nous allons intégrer la musique à la lecture. Il y aura différentes activités proposées qui te permettront de travailler la lecture. L'objectif à la fin de la semaine sera de chanter et d'intégrer les percussions corporelles à la chanson. Alors, durant la semaine, nous allons travailler les mots qui se retrouvent dans la chanson. Certains sons se ressemblent beaucoup et il est possible qu'on les confonde. Est-ce que tu trouves que le phonème /b/ et le phonème /p/ se ressemblent lorsque tu les entends? Effectivement, ce sont deux phonèmes qui se ressemblent beaucoup et qui peuvent être confondus. C'est ce que nous allons travailler ensemble. Es-tu prêt? »



### Activité 1.1.1

**Durée prévue** : 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>	
	Cahier de l'élève – Fiche 1.1.1
	Présentation Power point – Document 1.1.1
	Guide de l'orthopédagogue – Corrigé – Page 2



**Consignes** : Dans la première activité, l'élève doit identifier le mot entendu. Dans la présentation *Powerpoint*, l'orthopédagogue clique sur le numéro correspondant pour que les élèves entendent le mot dit. Au besoin, il est possible d'entendre une deuxième fois. Dans son cahier, l'élève encercle la bonne réponse.

### **Confusions auditives b et p - Corrigé de l'activité 1.1.1**

Mots contenant des sons /b/ et /p/			Mot à identifier
<b>1</b>	bain	pain	<b>bain</b>
<b>2</b>	balai	palais	<b>balai</b>
<b>3</b>	boule	poule	<b>poule</b>
<b>4</b>	bonbon	pompon	<b>bonbon</b>
<b>5</b>	banc	paon	<b>paon</b>
<b>6</b>	bois	pois	<b>pois</b>
<b>7</b>	boulet	poulet	<b>poulet</b>
<b>8</b>	boue	pou	<b>boue</b>
<b>9</b>	bond	pont	<b>bond</b>
<b>10</b>	beau	pot	<b>pot</b>



## **Activité 1.1.2**

**Durée prévue** : 10 minutes

<b>Matériel requis :</b>
--------------------------



Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 1.1.2
---



**Consignes :** Dans cette deuxième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique présentée au tableau blanc. La présentation *Powerpoint* (document 1.1.2) permet aux élèves de suivre la séquence rythmique.

**Important :** Avant de commencer, l'orthopédaogogue présente aux élèves la durée de chacune des notes dans la présentation *Powerpoint* (document 1.1.2) ainsi que les mouvements des percussions corporelles.

- Demandez aux élèves de reproduire la formule rythmique avec les élèves en commençant par le claquement des mains.
- Une fois que l'exercice est bien maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en claquant des doigts.
- Lorsque maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en frappant sur leurs cuisses.
- En terminant, demandez-leur de répéter en frappant des pieds tout en les alternant.

Lorsque les élèves maîtrisent bien chacun des niveaux corporels, deux percussions corporelles différentes seront combinées dans la séquence musicale.



### **Activité 1.1.3**

**Durée prévue** : 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>
--------------------------

 Guide de l'orthopédagogue – Page 4
--



**Consignes :** Dans cette troisième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique interprétée par l'orthopédagogue, et ce, **sans support visuel.**

\* Au besoin, vous pouvez utiliser un métronome.

 = 2 temps     
  = 1 temps     
  = 1/2 temps

Les cinq séquences sont décrites ci-dessous.

Image retirée pour respect du droit d'auteur

\* Cette activité termine la première rencontre.



## Session 1 : Les confusions auditives b et p

### Deuxième séance d'intervention



#### Activité 1.2.1

**Durée prévue** : 10 minutes

<b>Matériel requis :</b>
--------------------------

 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 1.2.1
---



**Consignes :** Dans cette activité, les mots peu fréquents seront présentés aux élèves.

- 1) Dans un premier temps, l'orthopédagogue segmente les mots à l'aide du glockenspiel en alternant les sons aigus et les sons graves. La présentation *Powerpoint* (document 1.2.1) présente chacun des mots ainsi que la tonalité attendue pour chacune des syllabes.
- 2) Par la suite, l'orthopédagogue recommence la segmentation à l'aide du glockenspiel et à chacun des coups, les élèves doivent lire la syllabe en variant le ton de leur voix. Les consignes sont dans la présentation *Powerpoint* (document 1.2.1).

**Important :** Dans cette activité, le but est de travailler la segmentation des mots à l'oral seulement.



## Activité 1.2.2

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

Matériel requis :	
	Guide de l'orthopédagogue – Page 7
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 1.2.2
	Cahier de l'élève – Fiche 1.2.2



**Consignes :** Dans cette deuxième activité, il s'agit pour l'élève de détecter et de distinguer les sons graves ou aigus. L'orthopédagogue joue du glockenspiel en choisissant deux notes identiques dans des gammes différentes afin de bien différencier les notes aiguës des notes graves. À l'aide de ses cartons (fiche 1.2.2), celui-ci montrera le carton correspond au premier **son entendu**. Donc, il doit déterminer en fonction des deux sons entendus la tonalité du premier son.

**Important :** Présenter la présentation *Powerpoint* (document 1.2.2) avant de commencer l'activité. En cliquant sur le haut-parleur, vous pouvez entendre le son aigu ou le son grave.

À titre informatif :



**\* Il est à noter que l'élève doit, au préalable, découper les deux cartons qui se trouvent dans son cahier.**

## Discrimination des hauteurs - **Consignes pour l'activité 1.2.2**



Au besoin, l'orthopédagogue peut reproduire la séquence sur le glockenspiel pour permettre aux élèves de la réentendre.

Sons aigus et sons graves			Réponse attendue par l'élève
<b>1</b>	sol grave	sol aigu	<b>son grave</b>
<b>2</b>	ré aigu	ré grave	<b>son aigu</b>
<b>3</b>	si aigu	si grave	<b>son aigu</b>
<b>4</b>	mi grave	mi aigu	<b>son grave</b>
<b>5</b>	do aigu	do grave	<b>son aigu</b>
<b>6</b>	ré grave	ré aigu	<b>son grave</b>
<b>7</b>	la grave	la aigu	<b>son grave</b>
<b>8</b>	fa aigu	fa grave	<b>son aigu</b>
<b>9</b>	do grave	do aigu	<b>son grave</b>
<b>10</b>	sol aigu	sol grave	<b>son aigu</b>



### **Activité 1.2.3**

**Durée prévue** : 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>	
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 1.2.3
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 1.2.3 Élèves



**Consignes** : Dans cette troisième activité, il s'agit pour l'élève de lire les mots irréguliers. Dans un premier temps, l'orthopédagogue présente la présentation *Powerpoint* (document 1.2.3). Elle présente chaque mot une première fois aux élèves. Dans un second temps, l'orthopédagogue présente la présentation *Powerpoint* (document 1.2.3 Élèves). C'est au tour des élèves de lire les mots présentés.

**Important** : Chaque mot revient trois fois. La durée d'apparition diminue au fur et à mesure. La présentation est conçue pour avancer les diapositives automatiquement lorsqu'elle est en mode présentation.

**\* Cette activité termine la première rencontre.**



## Session 1 : Les confusions auditives b et p

### Troisième séance d'intervention



#### Activité 1.3

Durée prévue : 40 minutes/séance

#### **Matériel requis :**



Présentation *Powerpoint* – Document 1.3



**Consignes :** Dans cette activité, il s'agit pour l'élève d'écouter une première fois la chanson. L'orthopédagogue présente une diapositive à la fois. Elle clique sur le bouton haut-parleur pour entendre la chanson.

Une fois toute la chanson entendue, les élèves sont invités à chanter la chanson avec la bande sonore, une diapositive à la fois.

Après avoir chanté deux fois l'extrait de la chanson, les élèves doivent pratiquer la percussion corporelle, mais sans chanter. La bande sonore peut être utilisée pour les aider avec le rythme. Une fois que la séquence rythmique de la diapositive est maîtrisée, les élèves chantent et reproduisent les percussions corporelles.

**Important :** Dans le but de faciliter la tâche, il est recommandé de travailler une diapositive à la fois. Voici la séquence recommandée :

- Écouter la chanson dans son ensemble
  
- 1) Chanter les paroles de la première diapositive (2 fois avec la bande sonore)
- 2) Reproduire les percussions corporelles (2 fois)
- 3) Chanter et reproduire les percussions corporelles (2 fois)
  
- Répéter les étapes 1 à 3 avec la prochaine diapositive

**\* L'activité est prévue sur 3 périodes. Pour ce faire, prévoir de travailler environ 2 diapositives par période.**



## Session 2 : Les confusions auditives f et v

### Première séance d'intervention

**But :** Le but de cette session est d'amener l'élève à travailler les mots qui contiennent des sons proches phonétiquement. Les graphèmes /f/ et /v/ seront les sons travaillés durant cette session.



#### Activité 2.1.1

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>	
	Cahier de l'élève – Fiche 2.1.1
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.1.1
	Guide de l'orthopédagogue – Corrigé – Page 11



**Consignes :** L'élève doit identifier le mot entendu. Dans la présentation *Powerpoint*, l'orthopédagogue clique sur le numéro correspondant pour que les élèves entendent le mot dit. Au besoin, il est possible d'entendre une deuxième fois. Dans son cahier, l'élève encercle la bonne réponse.

## Confusions auditives f et v - **Corrigé de l'activité 2.1.1**

Mots contenant des sons /f/ et /v/ avec confusions auditives			Mot à identifier
<b>1</b>	fin	vingt	<b>vingt</b>
<b>2</b>	feuilles	veille	<b>veille</b>
<b>3</b>	fendu	vendu	<b>fendu</b>
<b>4</b>	fois	voix	<b>voix</b>
<b>5</b>	faim	vin	<b>faim</b>
<b>6</b>	fou	vous	<b>fou</b>
<b>7</b>	fer	verre	<b>verre</b>
<b>8</b>	file	ville	<b>file</b>
<b>9</b>	faux	veau	<b>faux</b>
<b>10</b>	feu	vœu	<b>feu</b>



### **Activité 2.1.2**

**Durée prévue** : 10 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.1.2

 **Consignes** : Dans cette deuxième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique présentée au tableau blanc. La présentation *Powerpoint* (document 2.1.2) permet aux élèves de suivre la séquence rythmique.

**Important** : Avant de commencer, l'orthopédagogue présente aux élèves la durée de chacune des notes dans la présentation *Powerpoint* (document 2.1.2) ainsi que les mouvements des percussions corporelles.

- Demandez aux élèves de reproduire la formule rythmique avec les élèves en commençant par le claquement des mains.
- Une fois que l'exercice est bien maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en claquant des doigts.
- Lorsque maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en frappant sur leurs cuisses.
- En terminant, demandez-leur de répéter en frappant des pieds tout en les alternant.

Lorsque les élèves maîtrisent bien chacun des niveaux corporels, deux ou trois percussions corporelles différentes seront combinées dans la séquence musicale.



### **Activité 2.1.3**

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>
--------------------------



Guide de l'orthopédagogue – Page 13
-------------------------------------



**Consignes :** Dans cette troisième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique interprétée par l'orthopédagogue, et ce, **sans support visuel.**

\* Au besoin, vous pouvez utiliser un métronome.

 = 2 temps

 = 1 temps

 = 1/2 temps

Les cinq séquences sont décrites ci-dessous.

Image retirée pour respect du droit d'auteur

\* Cette activité termine la rencontre.



## Session 2 : Les confusions auditives f et v

### Deuxième séance d'intervention



#### Activité 2.2.1

**Durée prévue** : 10 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.2.1




**Consignes :** Dans cette activité, les mots peu fréquents seront présentés aux élèves.

- 1) Dans un premier temps, l'orthopédagogue segmente les mots à l'aide du glockenspiel en variant les sons aigus et les sons graves. La présentation *Powerpoint* (document 2.2.1) présente chacun des mots ainsi que la tonalité attendue pour chacune des syllabes.
- 2) Par la suite, l'orthopédagogue recommence la segmentation à l'aide du glockenspiel et à chacun des coups, les élèves doivent lire la syllabe en variant le ton de leur voix. Les consignes sont dans la présentation *Powerpoint* (document 2.2.1).

**Important :** Dans cette activité, le but est de travailler la segmentation des mots à l'oral seulement.



### Activité 2.2.2

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>	
	Guide de l'orthopédagogue – Page 16
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.2.2
	Affiches pour les élèves (son aigu ou son grave)



**Consignes :** Dans cette deuxième activité, il s'agit pour l'élève de détecter et de distinguer les sons graves ou aigus. L'orthopédagogue joue du glockenspiel en choisissant deux notes identiques dans des gammes différentes afin de bien différencier les notes aiguës des notes graves. À l'aide de ses cartons, celui-ci montrera le carton correspond au premier **son entendu**. Donc, il doit déterminer en fonction des deux sons entendus la tonalité du premier son.

**IMPORTANT :** Dans cette activité, il est important de changer de gamme pour faciliter la discrimination des sons.

Voici un exemple :



### Discrimination des hauteurs - **Consignes pour l'activité 2.2.2**



Au besoin, l'orthopédaogogue peut reproduire la séquence sur le glockenspiel pour permettre aux élèves de la réentendre.

Sons aigus et sons graves pour le glockenspiel			Réponse attendue par l'élève
<b>1</b>	sol aigu	la grave	<b>son aigu</b>
<b>2</b>	do grave	fa aigu	<b>son grave</b>
<b>3</b>	mi aigu	sol grave	<b>son aigu</b>
<b>4</b>	si grave	la aigu	<b>son grave</b>
<b>5</b>	ré grave	sol aigu	<b>son grave</b>
<b>6</b>	fa grave	la aigu	<b>son grave</b>
<b>7</b>	ré aigu	do grave	<b>son aigu</b>
<b>8</b>	la aigu	si grave	<b>son aigu</b>
<b>9</b>	la grave	ré aigu	<b>son grave</b>
<b>10</b>	si aigu	ré grave	<b>son aigu</b>



### **Activité 2.2.3**

**Durée prévue** : 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>	
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.2.3
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.2.3 Élèves



**Consignes** : Dans cette troisième activité, il s'agit pour l'élève de lire les mots irréguliers.

- 1) Dans un premier temps, l'orthopédaogogue présente la présentation *Powerpoint* (document 2.2.3). Elle présente chaque mot une première fois aux élèves.
- 2) Dans un second temps, l'orthopédaogogue présente la présentation *Powerpoint* (document 1.2.3 Élèves). C'est au tour des élèves de lire les mots présentés.

**Important** : Chaque mot revient trois fois. La durée d'apparition diminue au fur et à mesure. La présentation est conçue pour avancer les diapositives automatiquement lorsqu'elle est en mode présentation.

**\* Cette activité termine la rencontre.**



## Session 2 : Les confusions auditives f et v

### Troisième séance d'intervention



#### **Activité 2.3**

**Durée prévue :** 40 minutes/séance

#### **Matériel requis :**



Présentation Powerpoint – Document 2.3



**Consignes :** Dans cette activité, il s'agit pour l'élève d'écouter une première fois la chanson. L'orthopédagogue présente une diapositive à la fois. Elle clique sur le bouton haut-parleur pour entendre la chanson.

Une fois toute la chanson entendue, les élèves sont invités à chanter la chanson avec la bande sonore, une diapositive à la fois.

Après avoir chanté deux fois l'extrait de la chanson, les élèves doivent pratiquer la percussion corporelle, mais sans chanter. La bande sonore peut être utilisée pour les aider avec le rythme. Une fois que la séquence rythmique de la diapositive est maîtrisée, les élèves chantent et reproduisent les percussions corporelles.

**Important :** Dans le but de faciliter la tâche, il est recommandé de travailler une diapositive à la fois. Voici la séquence recommandée :

- Écouter la chanson dans son ensemble
- 1) Chanter les paroles de la première diapositive (2 fois avec la bande sonore)
- 2) Reproduire les percussions corporelles (2 fois)
- 3) Chanter et reproduire les percussions corporelles (2 fois)
- Répéter les étapes 1 à 3 avec la prochaine diapositive

**\* L'activité est prévue sur 3 périodes. Pour ce faire, prévoir de travailler environ 2 diapositives par période.**



## Session 3 : Les confusions auditives d et t

### Première séance d'intervention

**But :** Le but de cette session est d'amener l'élève à travailler les mots qui contiennent des sons proches phonétiquement. Les graphèmes /d/ et /t/ seront les sons travaillés durant cette session.



#### Activité 3.1.1

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>	
	Cahier de l'élève – Fiche 3.1.1
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.1.1
	Guide de l'orthopédagogue – Corrigé – Page 20



**Consignes :** L'élève doit identifier le mot entendu. Dans la présentation *Powerpoint*, l'orthopédagogue clique sur le numéro correspondant pour que les élèves entendent le mot dit. Au besoin, il est possible d'entendre une deuxième fois. Dans son cahier, l'élève encercle la bonne réponse.

### Confusions auditives d et t - Corrigé de l'activité 3.1.1

Mots contenant des sons /d/ et /t/ avec confusions auditives			Mot à identifier
<b>1</b>	tordue	tortue	<b>tortue</b>
<b>2</b>	doigt	toi	<b>doigt</b>
<b>3</b>	dans	temps	<b>temps</b>
<b>4</b>	pédale	pétale	<b>pétale</b>
<b>5</b>	dé	thé	<b>thé</b>
<b>6</b>	vide	vite	<b>vide</b>
<b>7</b>	douche	touche	<b>touche</b>
<b>8</b>	radeau	râteau	<b>radeau</b>
<b>9</b>	doux	tout	<b>doux</b>
<b>10</b>	droit	Troie	<b>droit</b>



### Activité 3.1.2

**Durée prévue** : 10 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.1.2



**Consignes** : Dans cette deuxième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique présentée au tableau blanc. La présentation *Powerpoint* (document 1.1.2) permet aux élèves de suivre la séquence rythmique.

**Important** : Avant de commencer, l'orthopédaogogue présente aux élèves la durée de chacune des notes dans la présentation *Powerpoint* (document 3.1.2) ainsi que les mouvements des percussions corporelles.

- Demandez aux élèves de reproduire la formule rythmique avec les élèves en commençant par le claquement des mains.
- Une fois que l'exercice est bien maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en claquant des doigts.
- Lorsque maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en frappant sur leurs cuisses.
- En terminant, demandez-leur de répéter en frappant des pieds tout en les alternant.

Lorsque les élèves maîtrisent bien chacun des niveaux corporels, trois ou quatre percussions corporelles différentes seront combinées dans la séquence musicale.



### **Activité 3.1.3**

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>
--------------------------



Guide de l'orthopédagogue – Page 22
-------------------------------------



**Consignes :** Dans cette troisième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique interprétée par l'orthopédagogue, et ce, **sans support visuel.**

\* Au besoin, vous pouvez utiliser un métronome.

 = 2 temps

 = 1 temps

 = ½ temps

Les cinq séquences sont décrites ci-dessous.

Image retirée pour respect du droit d'auteur

\* Cette activité termine la rencontre.



## Session 3 : Les confusions auditives b et p

### Deuxième séance d'intervention



#### Activité 3.2.1

**Durée prévue** : 10 minutes

<b>Matériel requis :</b>
--------------------------



Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.2.1
---



**Consignes :** Dans cette activité, les mots peu fréquents seront présentés aux élèves.

- 1) Dans un premier temps, l'orthopédaogogue segmente les mots à l'aide du glockenspiel en variant les sons aigus et les sons graves. La présentation *Powerpoint* (document 3.2.1) présente chacun des mots ainsi que la tonalité attendue pour chacune des syllabes.
- 2) Par la suite, l'orthopédaogogue recommence la segmentation à l'aide du glockenspiel et à chacun des coups, les élèves doivent lire la syllabe en variant le ton de leur voix. Les consignes sont dans la présentation *Powerpoint* (document 3.2.1).

**Important :** Dans cette activité, le but est de travailler la segmentation des mots à l'oral seulement.



## Activité 3.2.2

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>	
	Guide de l'orthopédagogue – Page 25
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.2.2
	Affiches pour les élèves (son aigu ou son grave)



**Consignes :** Dans cette deuxième activité, il s'agit pour l'élève de détecter et de distinguer les sons graves ou aigus. L'orthopédagogue joue du glockenspiel en choisissant deux notes identiques dans des gammes différentes afin de bien différencier les notes aiguës des notes graves. À l'aide de ses cartons, celui-ci montrera le carton correspond au premier **son entendu**. Donc, il doit déterminer en fonction des deux sons entendus la tonalité du premier son.

**IMPORTANT :** Dans cette activité, il est important de rester dans la même gamme. Cela a comme objectif de rendre la tâche de discrimination plus difficile pour les élèves.

Voici un exemple :



## Discrimination des hauteurs - **Consignes pour l'activité 3.2.2**



Au besoin, l'orthopédagogue peut faire la séquence une deuxième fois pour permettre aux élèves de la réentendre.

Sons aigus et sons graves pour le glockenspiel			Réponse attendue par l'élève
<b>1</b>	la aigu	do grave	<b>son aigu</b>
<b>2</b>	si grave	la aigu	<b>son grave</b>
<b>3</b>	do grave	si aigu	<b>son grave</b>
<b>4</b>	fa aigu	sol grave	<b>son aigu</b>
<b>5</b>	do aigu	ré grave	<b>son aigu</b>
<b>6</b>	mi grave	ré aigu	<b>son grave</b>
<b>7</b>	mi aigu	la grave	<b>son aigu</b>
<b>8</b>	fa grave	ré aigu	<b>son grave</b>
<b>9</b>	sol aigu	la grave	<b>son aigu</b>
<b>10</b>	sol grave	fa aigu	<b>son grave</b>



### **Activité 3.2.3**

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>	
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.2.3
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.2.3 Élèves



**Consignes :** Dans cette troisième activité, il s'agit pour l'élève de lire les mots irréguliers.

- 1) Dans un premier temps, l'orthopédaogogue présente la présentation *Powerpoint* (document 3.2.3). Elle présente chaque mot une première fois aux élèves.
- 2) Dans un second temps, l'orthopédaogogue présente la présentation *Powerpoint* (document 3.2.3 Élèves). C'est au tour des élèves de lire les mots présentés.

**Important :** Chaque mot revient trois fois. La durée d'apparition diminue au fur et à mesure. La présentation est conçue pour avancer les diapositives automatiquement lorsqu'elle est en mode présentation.

**\* Cette activité termine la rencontre.**



## Session 3 : Les confusions auditives d et t

### Troisième séance d'intervention



#### Activité 3.3

**Durée prévue** : 40 minutes/séance

<b>Matériel requis :</b>
--------------------------

 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.3
---



**Consignes** : Dans cette activité, il s'agit pour l'élève d'écouter une première fois la chanson. L'orthopédagogue présente une diapositive à la fois. Elle clique sur le bouton haut-parleur pour entendre la chanson.

Une fois toute la chanson entendue, les élèves sont invités à chanter la chanson avec la bande sonore, une diapositive à la fois.

Après avoir chanté deux fois l'extrait de la chanson, les élèves doivent pratiquer la percussion corporelle, mais sans chanter. La bande sonore peut être utilisée pour les aider avec le rythme. Une fois que la séquence rythmique de la diapositive est maîtrisée, les élèves chantent et reproduisent les percussions corporelles.

**Important** : Dans le but de faciliter la tâche, il est recommandé de travailler une diapositive à la fois. Voici la séquence recommandée :

- Écouter la chanson dans son ensemble
  
- 1) Chanter les paroles de la première diapositive (2 fois avec la bande sonore)
- 2) Reproduire les percussions corporelles (2 fois)
- 3) Chanter et reproduire les percussions corporelles (2 fois)
  
- Répéter les étapes 1 à 3 avec la prochaine diapositive

**\* L'activité est prévue sur 3 périodes. Pour ce faire, prévoir de travailler environ 2 diapositives par période.**

## ANNEXE C. MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE – GUIDE DE L'ÉLÈVE



## Session 1 : Les confusions auditives b et p

Activité 1.1.1

 Encerle le mot correspond au mot que tu as entendu.		
<b>1</b>	bain	pain
<b>2</b>	balai	palais
<b>3</b>	boule	poule
<b>4</b>	bonbon	pompon
<b>5</b>	banc	paon
<b>6</b>	bois	pois
<b>7</b>	boulet	poulet
<b>8</b>	boue	pou
<b>9</b>	bond	pont
<b>10</b>	beau	pot



## Session 1 : Les confusions auditives b et p

### Activité 1.2.1



Découpe les deux images suivantes.

**IMPORTANT** : Conserve tes images. Tu les réutiliseras dans les prochaines semaines.

Document retiré pour respect du droit d'auteur



## Session 2 : Les confusions auditives f et v

### Activité 2.1.1

 Encerle le mot correspond au mot que tu as entendu.

<b>1</b>	fin	vingt
<b>2</b>	feuilles	veille
<b>3</b>	fendu	vendu
<b>4</b>	fois	voix
<b>5</b>	faim	vin
<b>6</b>	fou	vous
<b>7</b>	fer	verre
<b>8</b>	file	ville
<b>9</b>	faux	veau
<b>10</b>	feu	vœu



## Session 3 : Les confusions auditives d et t

### Activité 3.1.1

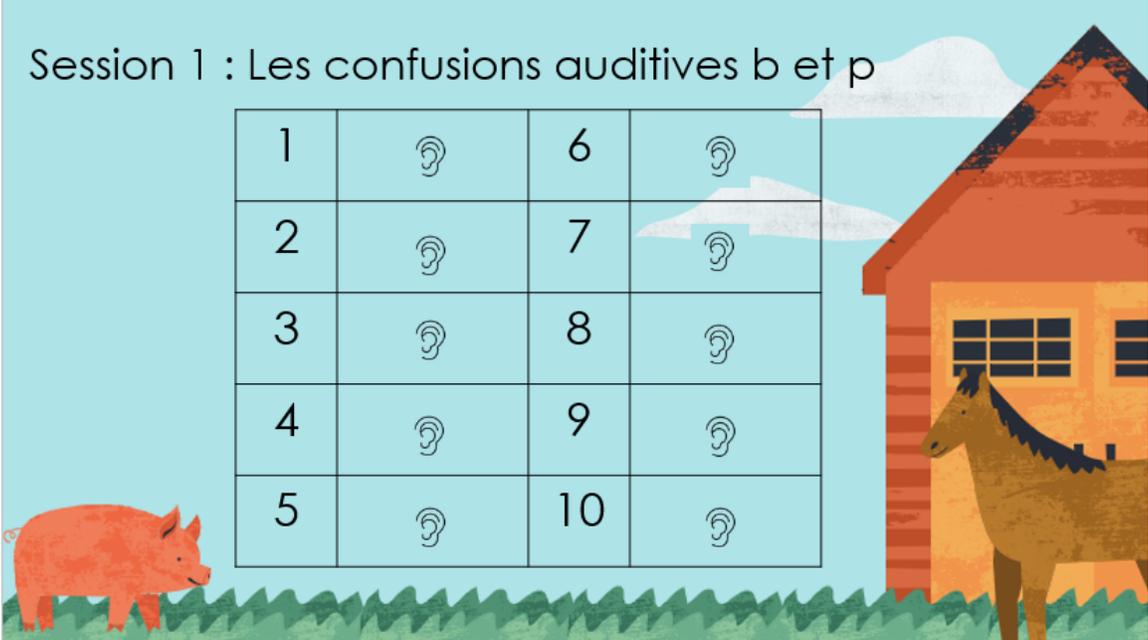
 Encerle le mot correspond au mot que tu as entendu.		
<b>1</b>	tordue	tortue
<b>2</b>	doigt	toi
<b>3</b>	dans	temps
<b>4</b>	pédale	pétale
<b>5</b>	dé	thé
<b>6</b>	vide	vite
<b>7</b>	douche	touche
<b>8</b>	radeau	râteau
<b>9</b>	doux	tout
<b>10</b>	droit	Troie

**Activité 1.1.1**

Diapositive 1

Session 1 : Les confusions auditives b et p

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	



**Activité 1.1.2**

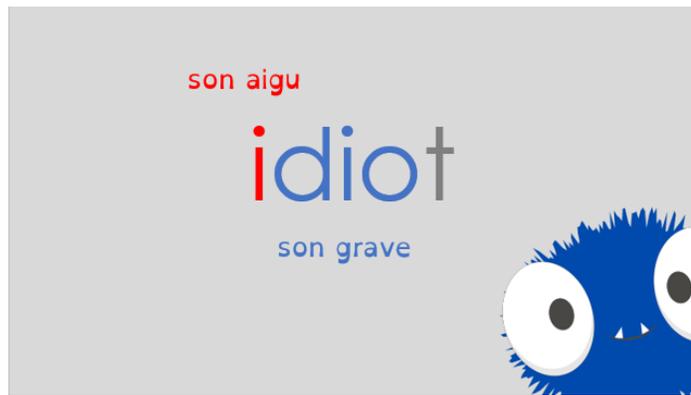
Document retiré pour respect du droit d'auteur

Activité 1.2.1

Diapositive 1



Diapositive 2



Diapositive 3



Diapositive 4



Diapositive 5



Diapositive 6



Diapositive 7

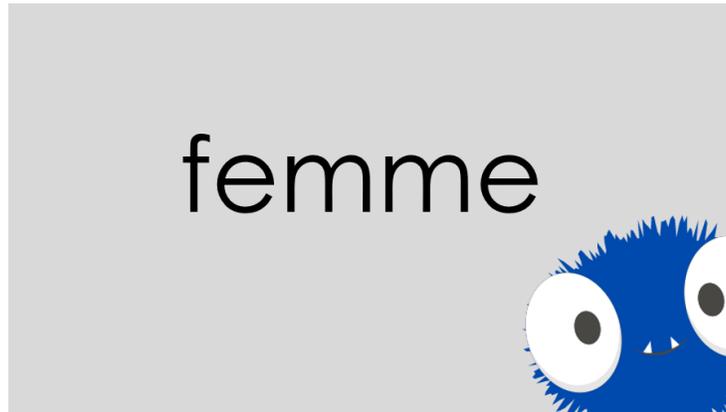


**Activité 1.2.2**

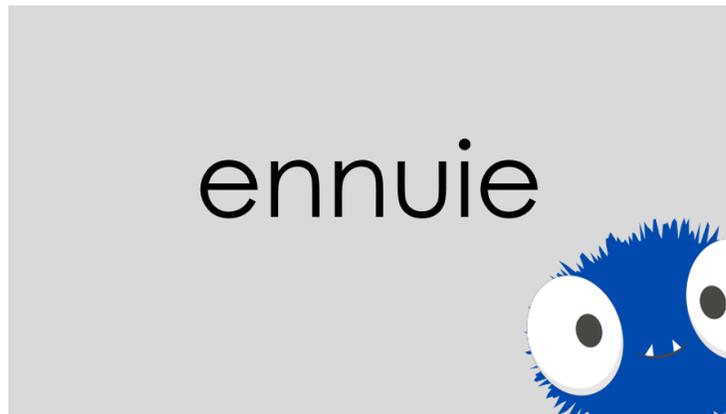
Document retiré pour respect du droit d'auteur

Activité 1.2.3

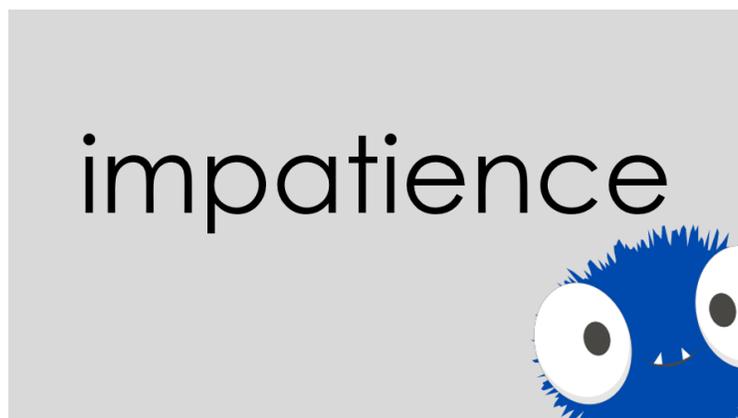
Diapositive 1



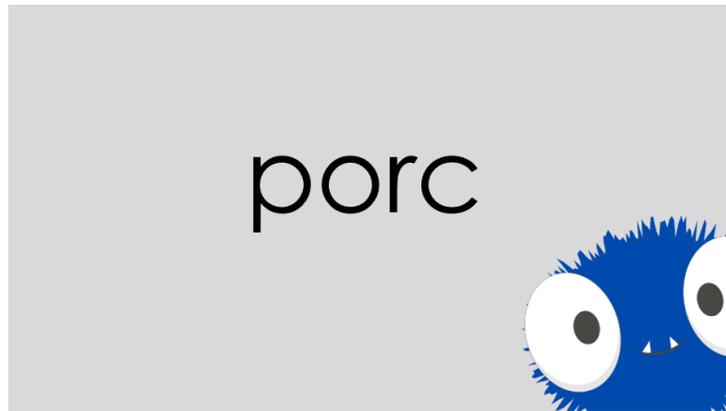
Diapositive 2



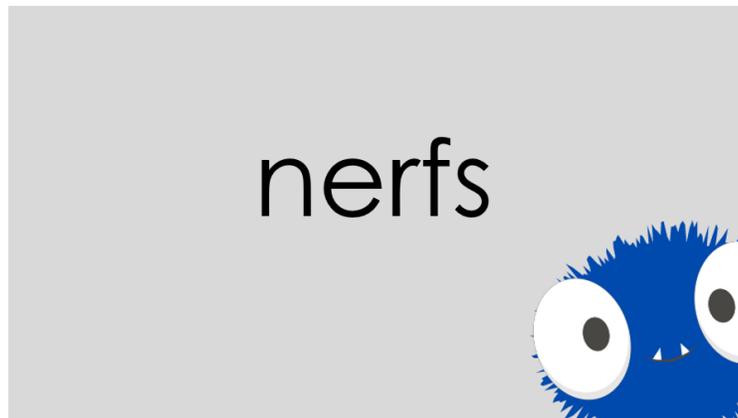
Diapositive 3



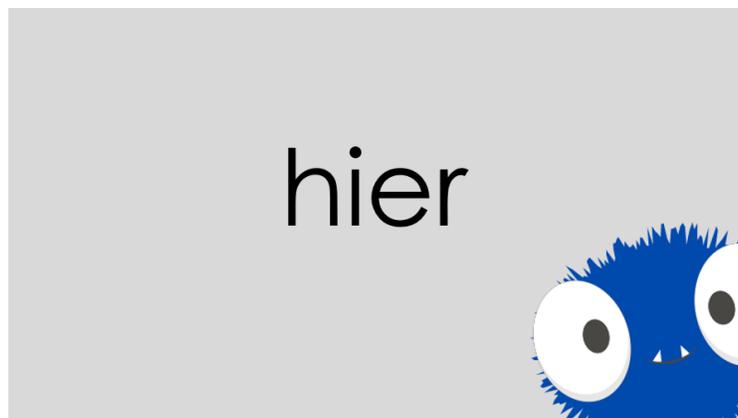
Diapositive 4



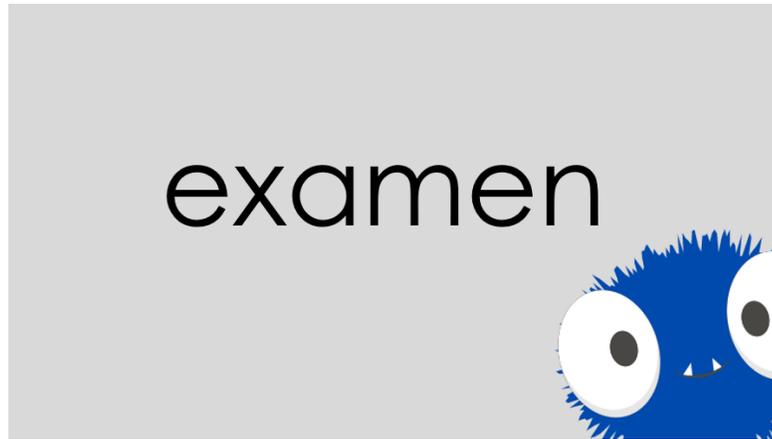
Diapositive 5



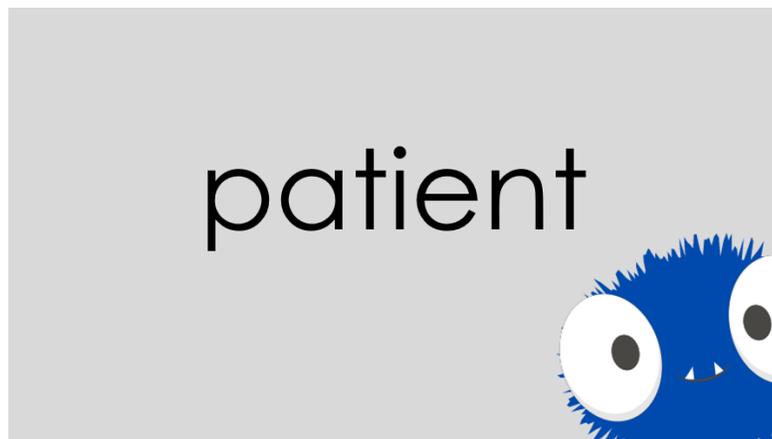
Diapositive 6



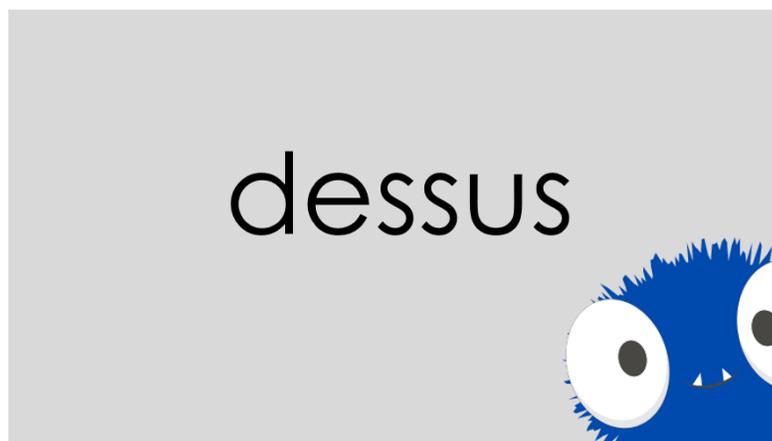
Diapositive 7



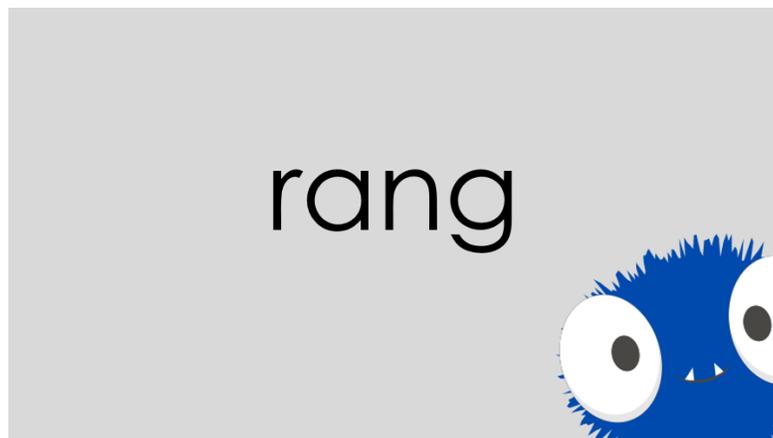
Diapositive 8



Diapositive 9



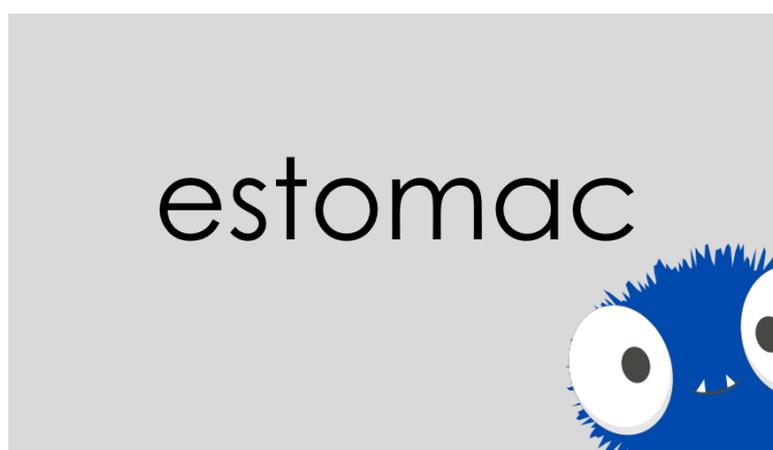
Diapositive 10



Diapositive 11



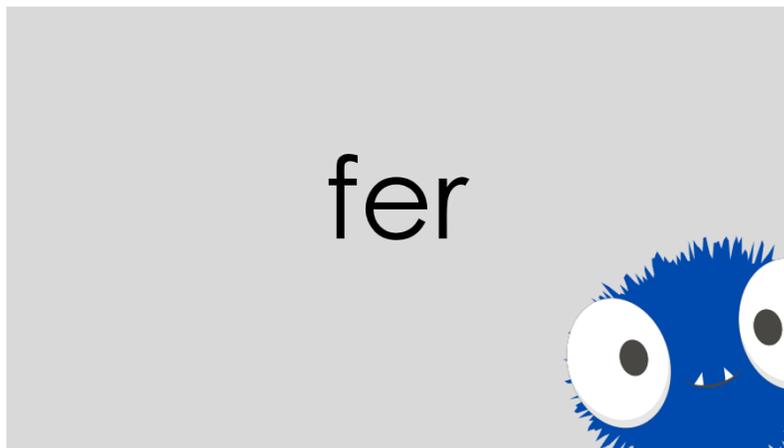
Diapositive 12



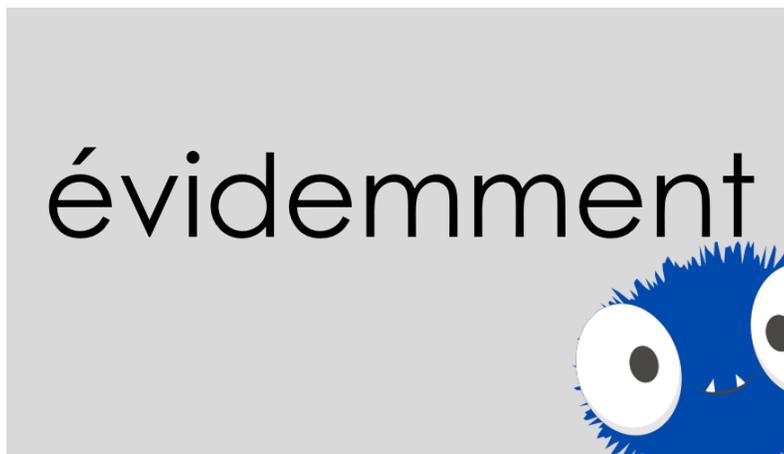
Diapositive 13



Diapositive 14



Diapositive 15



**Activité 1.3**

Document retiré pour respect du droit d'auteur

**Activité 2.1.1**

Diapositive 1

Session 2 : Les confusions auditives f et v

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	



**Activité 2.1.2**

Document retiré pour respect du droit d'auteur

Activité 2.2.1

Diapositive 1



Diapositive 2



Diapositive 3



Diapositive 4



Diapositive 5



Diapositive 6



Diapositive 7



Diapositive 8



**Activité 2.2.2**

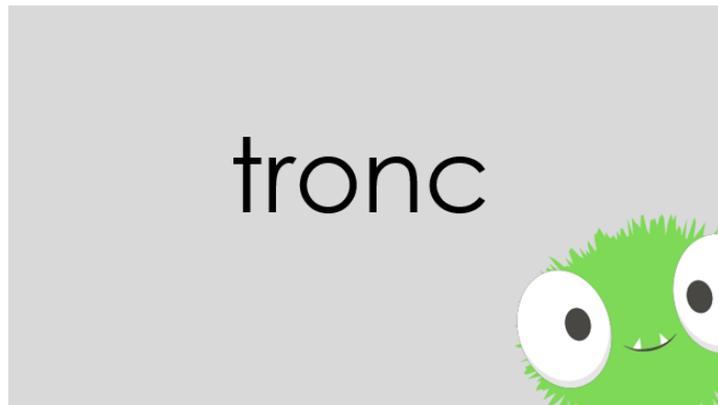
Document retiré pour respect du droit d'auteur

**Activité 2.2.3**

Diapositive 1



Diapositive 2



Diapositive 3



Diapositive 4



Diapositive 5



Diapositive 6



sandwich



**Activité 2.3**

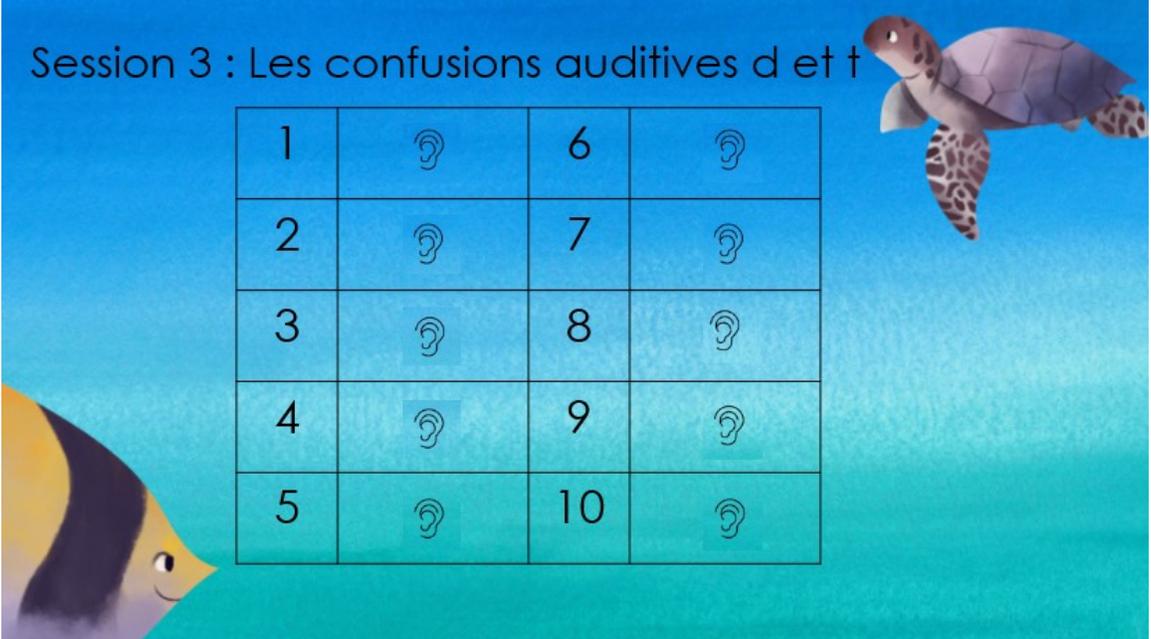
Document retiré pour respect du droit d'auteur

**Activité 3.1.1**

Diapositive 1

Session 3 : Les confusions auditives d et t

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	



**Activité 3.1.2**

Document retiré pour respect du droit d'auteur

Activité 3.2.1

Diapositive 1



Diapositive 2



Diapositive 3



Diapositive 4



Diapositive 5



Diapositive 6



Diapositive 7



Diapositive 8



**Activité 3.2.2**

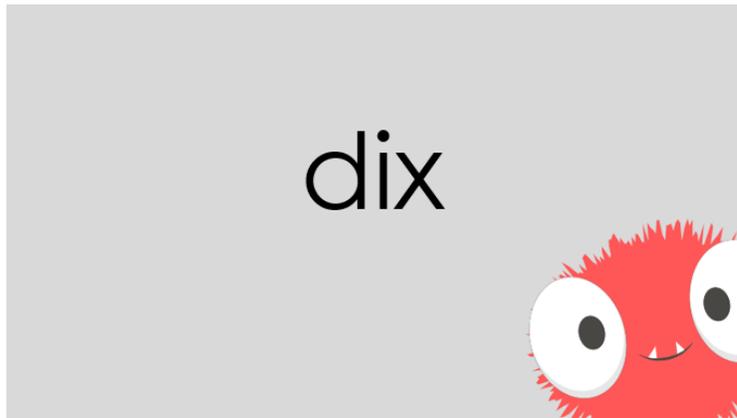
Document retiré pour respect du droit d'auteur

**Activité 3.2.3**

Diapositive 1



Diapositive 2



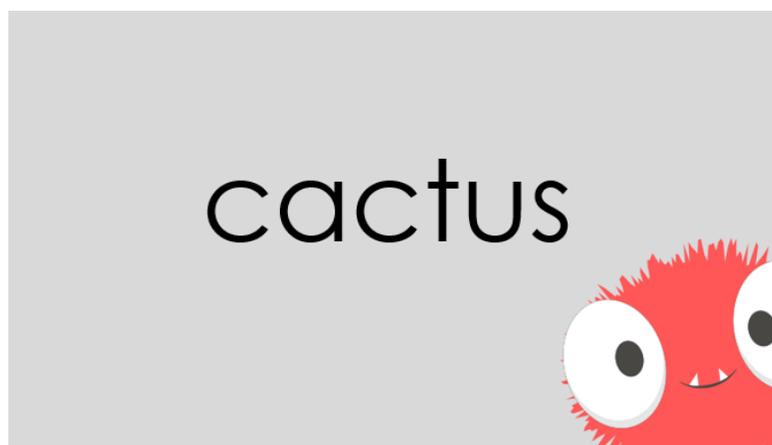
Diapositive 3



Diapositive 4



Diapositive 5



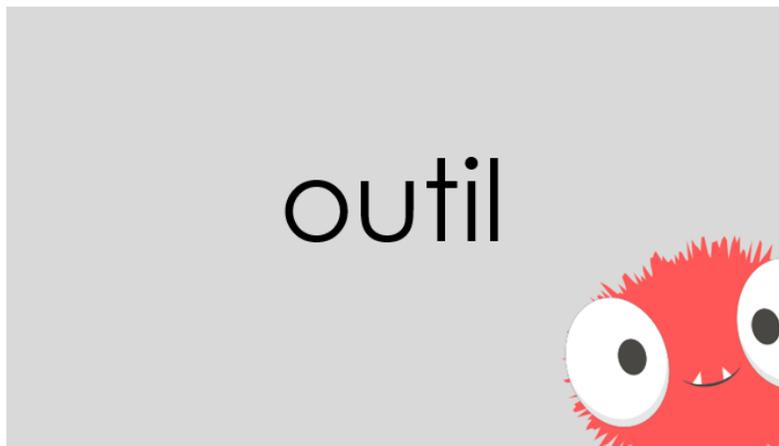
Diapositive 6



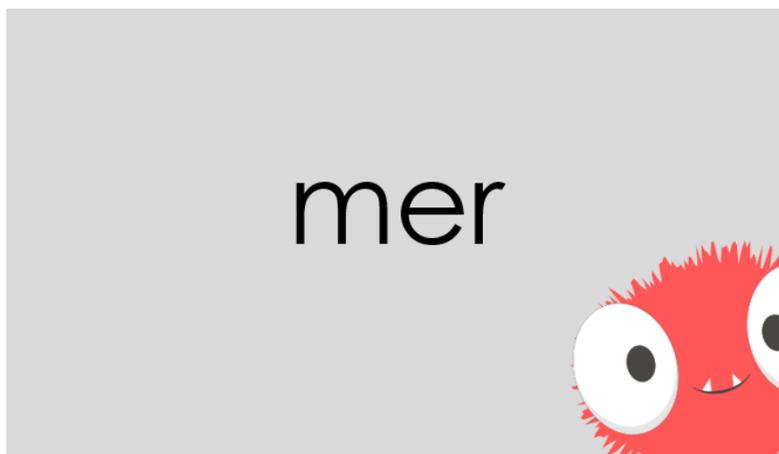
Diapositive 7



Diapositive 8



Diapositive 9



## Diapositive 10



**Activité 3.3**

Document retiré pour respect du droit d'auteur

## ANNEXE E. QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU MATÉRIEL

## PÉDAGOGIQUE COMPLÉTÉ PAR LES EXPERTS

Orthopédagogue A		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Première session						
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).		X			
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.		X			
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.	X				
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.		X			
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.		X			
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.		X			
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.		X Probablement que oui, dépendant du niveau scolaire			
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	X				
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.	X				
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				

<b>Commentaires généraux sur le matériel</b>	<b>Points forts</b>	<b>Points à améliorer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est un beau programme d'interventions en lecture;</li> <li>- Il serait bien d'identifier à quel niveau scolaire ce programme s'adresse.</li> <li>- C'est innovateur, j'aurais le goût d'essayer la musique, le rythme;</li> <li>- Je suis certaine que ça aide à la rétention des mots;</li> <li>- L'orthopédagogue doit toutefois se pratiquer avant de réaliser les activités corporelles parce que ça demande de la coordination.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le matériel est attrayant; très beau visuellement;</li> <li>- Différentes entrées sollicitées chez les élèves (kinesthésique, visuelle et auditive);</li> <li>- Les activités ne sont pas trop longues, ce qui favorise l'attention/concentration des élèves;</li> <li>- Activités très variées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans le guide de l'ortho : Ajouter une annexe avec les mots choisis (peu fréquents et irréguliers) pour les différentes activités serait bien si on veut réinvestir ces mots dans d'autres activités ou faire une grille avec les mots ciblés afin de permettre à l'ortho de pister rapidement les progrès des élèves;</li> <li>- Dans la 3e séance d'intervention, j'aimerais savoir pourquoi certains mots sont rouges et d'autre bleus (est-ce en lien avec les entrées en lecture?) Ce serait bien que ce soit expliqué dans le guide.</li> <li>- Suggestion : ajouter une activité de transfert, par exemple ce pourrait être les mêmes comptines écrites sur une feuille. On les fait lire aux élèves à la suite de chacune des séances pour évaluer la réponse à l'intervention. On pourrait mesurer la précision et la vitesse de lecture.</li> </ul>

Orthopédagogue A Deuxième session		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).		X			
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.		X			
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.	X				
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.		X			
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.		X			
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.		X			
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.		X			
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	X				
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.	X				
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				
<b>Commentaires généraux sur le matériel</b>	<b>Points forts</b>			<b>Points à améliorer</b>		
Mêmes commentaires que la première session.	Mêmes commentaires que la première session.			Mêmes commentaires que la première session.		

Orthopédagogue A		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Troisième session						
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).		X			
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.		X			
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.	X				
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.		X			
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.		X			
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.		X			
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.		X			
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	X				
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.	X				
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				
<b>Commentaires généraux sur le matériel</b>	<b>Points forts</b>			<b>Points à améliorer</b>		
Mêmes commentaires que la première session.	Mêmes commentaires que la première session.			Mêmes commentaires que la première session.		

Orthopédagogue B Première session		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).		X			
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.		X			
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.		X			
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.	X				
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.	X				
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.		X			
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.		X			
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	X				
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.			X		
	Les activités favorisent la participation active des élèves.		X			

Commentaires généraux sur le matériel	Points forts	Points à améliorer
<p>À quoi ça sert de savoir qu'une syllabe est aigu ou grave pour aider l'élève à différencier le graphème? J'aurais aimé le savoir.</p> <p>1.3 Ça me semble difficile de décoder et de faire les percussions corporelles en même temps. J'avais de la difficulté à le faire.</p>	<p>Merci pour la pagination dans le bas des pages autant pour le guide que pour le cahier de l'élève.</p> <p>1.2.3. Bon choix de mots difficiles à lire.</p> <p>Super la segmentation du mot en couleur et de mettre le support visuel du son aigu au-dessus de la syllabe et du support visuel "son grave" sous la syllabe. Les graves sont souvent en bas dans la portée, bon lien. Bonne idée d'avoir conservé la même couleur pour aigu. Est-ce qu'on conserve la même position du référentiel "son aigu" au-dessus pour les autres séances? Je crois que non. Ce serait à faire idéalement.</p> <p>1.2.3 Bonne idée d'identifier les lettres muettes en gris pâle.</p>	<p>Je ne comprends pas l'activité 1.1.2.</p> <p>1.2.3 Doit-on présenter chaque mot sans les lire? Consigne qui manque de clarté, une des rares en passant.</p> <p>(1.2.3 élève) Pourquoi avoir choisi de répéter le mot à lire trois fois de suite plutôt qu'une lecture aléatoire qui répète le mot trois fois? Est-ce que l'activité serait trop facile pour l'élève? À expérimenter.</p>

Orthopédagogue B Deuxième session		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).		X			
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.		X			
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.		X			
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.		X			
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.		X			
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.				2.1.3 2.3	
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.		X			
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	X				
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.			X		
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				

Commentaires généraux sur le matériel	Points forts	Points à améliorer
<p>2.2.2 C'est difficile pour moi de faire le lien avec le référentiel: "son aigu et son grave" pour aider l'enfant qui ont de la difficulté à différencier les phonèmes proches sans expérimenter le matériel. La pertinence de cette activité n'est pas claire pour moi. Peut-être écrire l'objectif de l'intervention.</p>	<p>2.2.3 Que c'est le fun d'avoir des mots irréguliers! J'ai hâte d'expérimenter cette activité.</p>	<p>2.1.1 Idéalement, avoir le même visuel du PP et de la feuille de l'élève.</p> <p>2.1.2 Activité qui semble créer une confusion dans la pratique des percussions corporelles. Si taper des mains équivaut à une blanche, ne devrait-on pas voir des blanches plutôt que des croches pour l'exercice avec lorsqu'on voit les mains?</p> <p>2.2.3 Pourquoi le premier mot présenter dans le PP n'est pas segmenter en couleur avec le référentiel aigu/grave? Est-ce que cela pourrait aider pour le transfert de la stratégie offerte?</p> <p>2.3 Semble avoir des erreurs dans l'identification des notes et la mélodie. L'expert en musique sera mieux placé que moi.</p> <p>2.3 On nous propose de faire cette activité sur 3 périodes à la page 19. Pourquoi ne pas l'écrire à la fin de la séance 2.1 et 2.2 ou inviter le lecteur à se référer aux explications de la page 18 à l'activité 2.3? On aurait besoin de ce rappel.</p>

Orthopédagogue B Troisième session		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).		X			
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.		X			
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.		X			
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.		X			
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.		X			
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.		X			
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.	X				
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	X				
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.			X		
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				

<b>Commentaires généraux sur le matériel</b>	<b>Points forts</b>	<b>Points à améliorer</b>
	<p>3.1.1 Bonne idée de proposer l'utilisation d'un métronome.</p> <p>3.3 Chansons plaisantes à travailler pour travailler les confusions auditives d/t. Ce sont mes préférées, histoire de goût.</p> <p>Bonne idée d'avoir travaillé la lecture des mots irréguliers avant de lire la chanson.</p>	<p>3.1.1 Erreur de pagination pour le matériel requis. Guide ortho=page 21</p> <p>3.1.3 Erreur de pagination pour le matériel requis. Guide de l'ortho=page 23.</p> <p>3.2.1 "nettoie" semble un exemple difficile pour discerner le son grave ou aigu. J'ai l'impression qu'on peut avoir 2 syllabes graves. Est-ce que le mot "présent" est bien identifié? J'ai l'impression que la première syllabe "pré" est aigu et la deuxième: "sent" est grave.</p> <p>3.3 Je ne fais pas le lien avec les percussions corporelles et la lecture de la chanson. Selon moi, cela augmente beaucoup le niveau de difficulté. Est-ce nécessaire pour améliorer la lecture?</p>

Orthopédagogue C Première session		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).	X				
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.	X				
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.	X				
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.				X	
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.				X	
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.	X complexité				
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.			Moyennement Certaines chansons vont trop vite.		
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	X				

	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.	X				
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				

<b>Commentaires généraux sur le matériel</b>	<b>Points forts</b>	<b>Points à améliorer</b>
Il est très difficile de faire les gestes dans la chanson car ils ne sont pas assez intégrés. Dans les pratiques, nous regardons les pictogrammes au lieu des images. Dans les chansons, il n'y a plus d'images au-dessus des notes. Il est difficile de se rappeler quelle note va avec quel geste.	<p>Belle présentation graphique</p> <p>Tâches motivantes</p> <p>Les élèves ont beaucoup apprécié le glockenspiel.</p> <p>Excellent moyen de pratiquer les mots irréguliers (fréquence, augmentation graduelle de la vitesse)</p> <p>Les activités sont clairement expliquées (facilité d'utilisation).</p> <p>Les mots sont segmentés avec des couleurs, ce qui aide les élèves.</p>	<p>Les pictogrammes frapper sur la cuisse et frapper du pied se ressemblent beaucoup et on les confond parfois.</p> <p>Certaines chansons n'ont pas toujours de sens (ex : celle de l'examen).</p>

Orthopédagogue C Deuxième session		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).	X				
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.	X				
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.	X				
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.				X	
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.				X (rythme trop rapide pour mes élèves dyslexiques)	
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.					
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.			X Chansons très rapides		
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	X				
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.	X				
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				

<b>Commentaires généraux sur le matériel</b>	<b>Points forts</b>	<b>Points à améliorer</b>
	Choix de mots intéressant pour les confusions auditives	<p>Voix grave plus difficile de bien entendre les paroles</p> <p>La chanson du feu est trop rapide pour mes élèves dyslexiques.</p> <p>Dans la pratique de mots (aïgus et grave), il n'y a pas de mots avec v/f.</p> <p>Il serait intéressant de pratiquer les mots avec v/f de la chanson, avant de les intégrer dans celle-ci.</p>

Orthopédagogue C Troisième session		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).	X				
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.	X				
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.	X				
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.				X	
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.				X rythme trop rapide dans les chansons	
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.	X				
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.				X	
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	X				
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.	X				
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				

<b>Commentaires généraux sur le matériel</b>	<b>Points forts</b>	<b>Points à améliorer</b>
	<p>Il y a une grande quantité de mots irréguliers.</p> <p>Belle présentation graphique</p>	<p>Les chansons doivent être répétées plus souvent car les enfants ont de la difficulté à lire les mots (débit trop rapide pour mes élèves dyslexiques). Mes élèves qui ne sont pas dyslexiques réussissent mieux. Pratique de mots avec les sons ciblés</p>

Enseignante de musique A Première session		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).	X				
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.	X				
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.		X			
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.		X			
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.	X				
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.		X			
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.		X			
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.			X		
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.		X			
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				

<b>Commentaires généraux sur le matériel</b>	<b>Points forts</b>	<b>Points à améliorer</b>
Les activités semblent suivre une suite logique.	Les activités et consignes sont claires et précises, pas de place à l'interprétation. C'est super!	Activité 1.1.2  -Idéalement, associer une note de musique à une percussion corporelle pour éviter de mélanger les élèves.  (une note noire pourrait être claquer des mains et une croche pourrait être taper sur les cuisses).  - Un rythme sur 4 temps est plus facile pour les élèves.  - Les croches seules dans la diapositive 4 sont difficiles pour les élèves. Idéalement, mettre 2 croches.

Enseignante de musique A Deuxième session		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).	X				
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.	X				
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.		X			
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.	X				
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.	X				
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.		X			
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.	X				
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.			X		
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.		X			
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				
<b>Commentaires généraux sur le matériel</b>	<b>Points forts</b>			<b>Points à améliorer</b>		
Les élèves apprécieront taper les rythmes, être en action.				<p>Dans les chansons, il faudrait prendre le temps de lire la chanson une première fois avant pour la compréhension.</p> <p>Prévoir plus de temps pour pratiquer les chansons.</p>		

Enseignante de musique A Troisième session		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).	X				
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.	X				
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.	X				
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.	X				
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.	X				
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.		X			
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.		X			
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.			X		
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.		X			
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	X				
<b>Commentaires généraux sur le matériel</b>	<b>Points forts</b>		<b>Points à améliorer</b>			
Même commentaire que dans les deux autres grilles.	Même commentaire que dans les deux autres grilles.		Même commentaire que dans les deux autres grilles.			

## ANNEXE F. TABLEAU SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION DU MATÉRIEL

## PÉDAGOGIQUE PAR LES EXPERTS

<b>Première session</b>		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).	2	2			
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.	2	2			
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.	2	2			
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.	1	2		1	
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.	2	1		1	
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.	1	3			
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.		3	1		
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	3		1		
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.	2	1	1		
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	3	1			

<b>Deuxième session</b>		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).	2	2			
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.	2	2			
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.	2	2			
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.	1	2		1	
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.	1	2		1	
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves. <b>* Aucune réponse n'a été fournie par l'orthopédagogue C.</b>		2		1	
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.	1	2	1		
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	3		1		
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.	2	1	1		
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	4				

<b>Troisième session</b>		5 : tout à fait d'accord	4 : d'accord	3 : sans avis	2 : en désaccord	1 : tout à fait en désaccord
Critère 1 : La clarté des activités	Les consignes dans le guide pour l'orthopédagogue sont concises et précises (déroulement, durée, matériel nécessaire, etc.).	2	2			
	Les activités sont bien expliquées pour que l'orthopédagogue puisse les réaliser.	2	2			
Critère 2 : La pertinence et la quantité suffisante des activités	Les activités proposées favorisent la motivation chez les élèves.	3	1			
	Un nombre suffisant d'activités est proposé.	1	2		1	
	Les activités permettent de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en proposant au besoin des pistes et des activités complémentaires.	1	2		1	
Critère 3 : L'adéquation de la conception des activités	Les activités sont complexes et significatives pour les élèves.	1	3			
	Les activités sont réalisables pour les élèves dyslexiques.	1	2		1	
	Les activités proposées sont en lien avec la compétence <i>Lire des textes variés</i> du programme de formation de l'école québécoise.	3		1		
	Les activités intègrent bien les concepts de l'éducation musicale.	2	1	1		
	Les activités favorisent la participation active des élèves.	4				

## Première session

Commentaires généraux sur le matériel	Points forts	Points à améliorer
<p><b><u>Activité 1.2.1 :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>  - À quoi sert de savoir qu'une syllabe est aigu ou grave pour aider l'élève à différencier le graphème? J'aurais aimé le savoir.</p>	<p><b><u>Activité 1.2.1 :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>  - Super la segmentation du mot en couleur et de mettre le support visuel du son aigu au-dessus de la syllabe et du support visuel "son grave" sous la syllabe. Les graves sont souvent en bas dans la portée, bon lien. Bonne idée d'avoir conservé la même couleur pour aigu. Est-ce qu'on conserve la même position du référentiel "son aigu" au-dessus pour les autres séances? Je crois que non. Ce serait à faire idéalement.  - Bonne idée d'identifier les lettres muettes en gris pâle.  <b>Orthopédagogue C :</b> Les mots sont segmentés avec des couleurs, ce qui aide les élèves.</p>	<p><b><u>Activité 1.1.2</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>  - Je ne comprends pas l'activité 1.1.2.</p> <p><b>Enseignante de musique A :</b>  - Un rythme sur 4 temps est plus facile pour les élèves.  - Les croches seules dans la diapositive 4 sont difficiles pour les élèves. Idéalement, mettre 2 croches.</p>
<p><b><u>Activité 1.3</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>  - Ça me semble difficile de décoder et de faire les percussions corporelles en même temps. J'avais de la difficulté à le faire.</p> <p><b>Orthopédagogue C :</b>  - Il est très difficile de faire les gestes dans la chanson car ils ne sont pas assez intégrés. Dans les pratiques, nous regardons les pictogrammes au lieu des images. Dans les chansons, il n'y a plus d'images au-dessus des notes. Il est difficile de se rappeler quelle note va avec quel geste.</p>	<p><b><u>Activité 1.2.3 :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>  - Bon choix de mots difficiles à lire.  - Bonne idée d'identifier les lettres muettes en gris pâle.</p> <p><b>Orthopédagogue C :</b>  - Excellent moyen de pratiquer les mots irréguliers (fréquence, augmentation graduelle de la vitesse).</p>	<p><b><u>Activité 1.2.3 :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>  - Doit-on présenter chaque mot sans les lire? Consigne qui manque de clarté, une des rares en passant.</p> <p>- Pourquoi avoir choisi de répéter le mot à lire trois fois de suite plutôt qu'une lecture aléatoire qui répète le mot trois fois? Est-ce que l'activité serait trop facile pour l'élève? À expérimenter.</p>

<p><b><u>Commentaires généraux :</u></b>  <b>Orthopédagogue A :</b>  - C'est un beau programme d'interventions en lecture; Il serait bien d'identifier à quel niveau scolaire ce programme s'adresse.</p> <p>- C'est innovateur, j'aurais le goût d'essayer la musique, le rythme; Je suis certaine que ça aide à la rétention des mots;</p> <p>- L'orthopédagogue doit toutefois se pratiquer avant de réaliser les activités corporelles parce que ça demande de la coordination.</p> <p><b>Enseignante de musique A :</b>  - Les activités semblent suivre une suite logique.</p>	<p><b><u>Commentaires généraux :</u></b>  <b>Orthopédagogue A :</b>  - Le matériel est attrayant; très beau visuellement;</p> <p>- Différentes entrées sollicitées chez les élèves (kinesthésique, visuelle et auditive);</p> <p>- Les activités ne sont pas trop longues, ce qui favorise l'attention/concentration des élèves;</p> <p>- Activités très variées.</p> <p><b>Orthopédagogue B :</b>  - Merci pour la pagination dans le bas des pages autant pour le guide que pour le cahier de l'élève.</p> <p><b>Orthopédagogue C :</b>  - Belle présentation graphique</p> <p>- Tâches motivantes</p> <p>- Les élèves ont beaucoup apprécié le glockenspiel.</p> <p>- Les activités sont clairement expliquées (facilité d'utilisation).</p> <p><b>Enseignante de musique A :</b>  - Les activités et consignes sont claires et précises, pas de place à l'interprétation. C'est super!</p>	<p><b><u>Activité 1.3 :</u></b>  <b>Orthopédagogue A :</b>  - J'aimerais savoir pourquoi certains mots sont rouges et d'autre bleus (est-ce en lien avec les entrées en lecture?) Ce serait bien que ce soit expliqué dans le guide.</p>
		<p><b><u>Commentaires généraux :</u></b>  <b>Orthopédagogue A :</b>  - Dans le guide de l'ortho, ajouter une annexe avec les mots choisis (peu fréquents et irréguliers) pour les différentes activités serait bien si on veut réinvestir ces mots dans d'autres activités ou faire une grille avec les mots ciblés afin</p>

		<p>de permettre à l'ortho de pister rapidement les progrès des élèves;</p> <p>- Suggestion : Ajouter une activité de transfert, par exemple ce pourrait être les mêmes comptines écrites sur une feuille. On les fait lire aux élèves à la suite de chacune des séances pour évaluer la réponse à l'intervention. On pourrait mesurer la précision et la vitesse de lecture</p> <p><b>Orthopédagogue C :</b></p> <p>- Certaines chansons n'ont pas toujours de sens (ex : celle de l'examen).</p> <p>- Les pictogrammes frapper sur la cuisse et frapper du pied se ressemblent beaucoup et on les confond parfois.</p>
--	--	---

## Deuxième session

Commentaires généraux sur le matériel	Points forts	Points à améliorer
<p><b><u>Activité 2.2.2</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - C'est difficile pour moi de faire le lien avec le référentiel: "son aigu et son grave" pour aider l'enfant qui ont de la difficulté à différencier les phonèmes proches sans expérimenter le matériel. La pertinence de cette activité n'est pas claire pour moi. Peut-être écrire l'objectif de l'intervention.</p>	<p><b><u>Activité 2.1.1</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            Choix de mots intéressant pour les confusions auditives</p>	<p><b><u>Activité 2.1.1</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - Idéalement, avoir le même visuel du PP et de la feuille de l'élève.</p>
<p><b><u>Commentaires généraux :</u></b>  <b>Enseignante de musique A :</b>            - Les élèves apprécieront taper les rythmes, être en action.</p>	<p><b><u>Activité 2.2.3</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - Que c'est le fun d'avoir des mots irréguliers! J'ai hâte d'expérimenter cette activité.</p>	<p><b><u>Activité 2.1.2</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - Activité qui semble créer une confusion dans la pratique des percussions corporelles. Si taper des mains équivaut à une blanche, ne devrait-on pas voir des blanches plutôt que des croches pour l'exercice avec lorsqu'on voit les mains?</p> <p><b><u>Activité 2.2.1</u></b>  <b>Orthopédagogue C :</b>            - Dans la pratique de mots (aigus et grave), il n'y a pas de mots avec v/f.</p> <p><b><u>Activité 2.2.3</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            Pourquoi le premier mot présenter dans le PP n'est pas segmenter en couleur avec le référentiel aigu/grave? Est-ce que cela pourrait aider pour le transfert de la stratégie offerte?</p> <p><b><u>Activité 2.3</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - Semble avoir des erreurs dans l'identification des notes et la mélodie. L'expert en musique sera mieux placé que moi.</p>

		<p>- On nous propose de faire cette activité sur 3 périodes à la page 19. Pourquoi ne pas l'écrire à la fin de la séance 2.1 et 2.2 ou inviter le lecteur à se référer aux explications de la page 18 à l'activité 2.3? On aurait besoin de ce rappel.</p> <p><b>Orthopédagogue C :</b></p> <p>- Voix grave plus difficile de bien entendre les paroles.</p> <p>- La chanson du feu est trop rapide pour mes élèves dyslexiques.</p> <p><b>Enseignante de musique A :</b></p> <p>- Dans les chansons, il faudrait prendre le temps de lire la chanson une première fois avant pour la compréhension.</p> <p>- Prévoir plus de temps pour pratiquer les chansons.</p> <hr/> <p><b><u>Commentaires généraux :</u></b></p> <p><b>Orthopédagogue C :</b></p> <p>- Il serait intéressant de pratiquer les mots avec v/f de la chanson, avant de les intégrer dans celle-ci.</p>
--	--	--

## Troisième session

Commentaires généraux sur le matériel	Points forts	Points à améliorer
	<p><b><u>Activités 3.1.1 :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - Bonne idée de proposer l'utilisation d'un métronome.</p>	<p><b><u>Activité 3.1.1 :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - Erreur de pagination pour le matériel requis. Guide ortho=page 21</p>
	<p><b><u>Activités 3.3 :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - Chansons plaisantes à travailler pour travailler les confusions auditives d/t. Ce sont mes préférées, histoire de goût.</p>	<p><b><u>Activité 3.1.3 :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            Erreur de pagination pour le matériel requis. Guide de l'ortho=page 23.</p>
	<p><b><u>Commentaires généraux :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - Bonne idée d'avoir travaillé la lecture des mots irréguliers avant de lire la chanson.</p> <p><b>Orthopédagogue C :</b>            - Grande quantité de mots irréguliers.</p> <p>- Belle présentation graphique.</p>	<p><b><u>Activité 3.2.1 :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - Le mot "nettoie" semble un exemple difficile pour discerner le son grave ou aigu. J'ai l'impression qu'on peut avoir 2 syllabes graves.</p> <p>- Est-ce que le mot "présent" est bien identifié? J'ai l'impression que la première syllabe "pré" est aigu et la deuxième: "sent" est grave.</p>
	<p><b><u>Activité 3.3 :</u></b>  <b>Orthopédagogue B :</b>            - Je ne fais pas le lien avec les percussions corporelles et la lecture de la chanson. Selon moi, cela augmente beaucoup le niveau de difficulté. Est-ce nécessaire pour améliorer la lecture?</p>	
<p><b><u>Commentaires généraux :</u></b>  <b>Orthopédagogue C :</b>            - Les chansons doivent être répétées plus souvent car les enfants ont de la difficulté à lire les mots (débit trop rapide pour mes élèves dyslexiques). Mes élèves qui ne sont pas dyslexiques réussissent mieux.</p>		



## ANNEXE G. VERSION AMÉLIORÉE DU GUIDE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE

### Session 1 : Les confusions auditives b et p

**But :** Le but de cette session est d'amener l'élève à travailler les mots qui contiennent des sons proches phonétiquement. Les graphèmes /b/ et /p/ seront les sons travaillés durant cette première session.

**Clientèle :** Les élèves dyslexiques de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du primaire

#### Objectifs :

- Développer les composantes de la voie d'assemblage et de la voie d'adressage;
- Distinguer certains graphèmes qui sont proches sur le plan phonologique;
- Développer la discrimination des sons.

Le matériel pédagogique comporte trois sessions constituées chacune de quatre séquences d'intervention, celles-ci s'étalant sur une période de trois semaines pour l'ensemble des activités. Dans chacune des sessions, une confusion auditive différente est travaillée trois fois par semaine, et ce, pour une période de 40 minutes chaque fois. La forme et la structure que prend chacune des sessions se reproduisent chaque semaine. Chacune des sessions comporte sept activités par semaine. Le tableau ci-dessous représente une session qui s'échelonne sur une semaine.



## **Première séance d'intervention**

Lors de cette première rencontre, l'orthopédagogue présente l'objectif du programme musical aux élèves.

« Lors des trois prochaines semaines, nous allons intégrer la musique à la lecture. Il y aura différentes activités proposées qui te permettront de travailler la lecture. L'objectif à la fin de la semaine sera de chanter et d'intégrer les percussions corporelles à la chanson. Alors, durant la semaine, nous allons travailler les mots qui se retrouvent dans la chanson. Certains sons se ressemblent beaucoup et il est possible qu'on les confonde. Est-ce que tu trouves que le phonème /b/ et le phonème /p/ se ressemblent lorsque tu les entends? Effectivement, ce sont deux phonèmes qui se ressemblent beaucoup et qui peuvent être confondus. C'est ce que nous allons travailler ensemble. Es-tu prêt? »



### **Activité 1.1.1**

**Durée prévue** : 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>	
	Cahier de l'élève – Fiche 1.1.1
	Présentation Power point – Document 1.1.1
	Guide de l'orthopédagogue – Corrigé – Page 4

**Objectif :** Les élèves ont à choisir entre deux mots qui se ressemblent auditivement. Les sons entendus sont allongés par le logiciel Audacity. L'allongement artificiel de la durée d'un signal est une technique utilisée qui permet de développer le système perceptif des élèves dyslexiques (Habib, 2018; Habib, s.d.). L'entraînement audio-visuel est une alternative intéressante qui travaille la discrimination du trait phonétique de voisement chez les élèves dyslexiques (Magnan, Écalle et Veuillet (2005).



**Consignes :** Dans la première activité, l'élève doit identifier le mot entendu. Dans la présentation *Powerpoint*, l'orthopédagogue clique sur le numéro correspondant pour que les élèves entendent le mot dit. Au besoin, il est possible d'entendre une deuxième fois. Dans son cahier, l'élève encercle la bonne réponse.

## Confusions auditives b et p - Corrigé de l'activité 1.1.1

Mots contenant des sons /b/ et /p/ avec confusions auditives			Mot à identifier
<b>1</b>	bain	pain	<b>bain</b>
<b>2</b>	balai	palais	<b>balai</b>
<b>3</b>	boule	poule	<b>poule</b>
<b>4</b>	bonbon	pompon	<b>bonbon</b>
<b>5</b>	banc	paon	<b>paon</b>
<b>6</b>	bois	pois	<b>pois</b>
<b>7</b>	boulet	poulet	<b>poulet</b>
<b>8</b>	boue	pou	<b>boue</b>
<b>9</b>	bond	pont	<b>bond</b>
<b>10</b>	beau	pot	<b>pot</b>



### **Activité 1.1.2**

**Durée prévue :** 10 minutes

#### **Matériel requis :**



Présentation *Powerpoint* – Document 1.1.2

**Objectif :** Durant l'activité, cinq séquences rythmiques sont travaillées avec les élèves. Le but de l'activité est d'amener les élèves à se familiariser avec celles-ci car elles se retrouvent dans la chanson. L'intégration des percussions corporelles en éducation musicale est favorisée dans l'approche Orff-Schulwerk. Le fait de combiner différentes percussions corporelles permet de complexifier la tâche tout en y travaillant et développant la mémoire auditive des élèves (Bolduc, 2015).



**Consignes :** Dans cette deuxième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique présentée au tableau blanc. La présentation *Powerpoint* (document 1.1.2) permet aux élèves de suivre la séquence rythmique.

**Important :** Avant de commencer, l'orthopédagogue présente aux élèves la durée de chacune des notes dans la présentation *Powerpoint* (document 1.1.2) ainsi que les mouvements des percussions corporelles.

- Demandez aux élèves de reproduire la formule rythmique avec les élèves en commençant par le claquement des mains.
- Une fois que l'exercice est bien maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en claquant des doigts.
- Lorsque maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en frappant sur leurs cuisses.
- En terminant, demandez-leur de répéter en frappant des pieds tout en les alternant.

Lorsque les élèves maîtrisent bien chacun des niveaux corporels, deux percussions corporelles différentes seront combinées dans la séquence musicale.



### **Activité 1.1.3**

**Durée prévue :** 15 minutes

#### **Matériel requis :**



Guide de l'orthopédagogue – Page 6

**Objectif :** L'orthopédagogue exécute une séquence à la fois. À leur tour, les élèves doivent reproduire la séquence exécutée par l'orthopédagogue en respectant les percussions corporelles et le rythme exécuté. Au total, cinq séquences sont à reproduire. L'objectif de cette activité est de travailler la mémoire auditive tout en y travaillant le rythme (Sappey-Marinier, 2015-2016).



**Consignes :** Dans cette troisième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique interprétée par l'orthopédagogue, et ce, **sans support visuel.**

\* Au besoin, vous pouvez utiliser un métronome.

 = 2 temps

 = 1 temps

 = 1/2 temps

Les cinq séquences sont décrites ci-dessous. **Ce sont les cinq séquences qui sont à demander aux élèves.**

Document retiré pour respect du droit d'auteur

\* Cette activité termine la première rencontre.



## Session 1 : Les confusions auditives b et p

### Deuxième séance d'intervention



#### Activité 1.2.1

Durée prévue : 10 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 1.2.1
 Glockenspiel

**Objectif** : Les activités de segmentation permettent aux élèves dyslexiques d'identifier les sons entendus au début ou à la fin du mot (Rief et Stern, 2011). Cette technique est reconnue comme étant un enseignement efficace dans l'apprentissage de la conscience phonologique (Rief et Stern, 2011). Le but de l'activité est de faire prendre conscience aux élèves que les mots sont constitués de syllabes. Chacune des syllabes est segmentée par la variation de la hauteur d'un son. (Charpentier, 2012). Les élèves sont amenés à discriminer le son dans le but de le reproduire lorsqu'il segmente le mot.



**Consignes** : Dans cette activité, les mots peu fréquents seront présentés aux élèves.

- 1) Dans un premier temps, l'orthopédagogue segmente les mots à l'aide du glockenspiel en alternant les sons aigus et les sons graves. La présentation *Powerpoint* (document 1.2.1) présente chacun des mots ainsi que la tonalité attendue pour chacune des syllabes.
- 2) Par la suite, l'orthopédagogue recommence la segmentation à l'aide du glockenspiel et à chacun des coups, les élèves doivent lire la syllabe en variant le ton de leur voix. Les consignes sont dans la présentation *Powerpoint* (document 1.2.1).

**Important** : Dans cette activité, le but est de travailler la segmentation des mots à l'oral seulement.



## Activité 1.2.2

Durée prévue : 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Guide de l'orthopédagogue – Page 9
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 1.2.2
 Cahier de l'élève – Fiche 1.2.2
 Glockenspiel

**Objectif :** Les élèves doivent détecter et distinguer les sons graves et les sons aigus. L'activité de reconnaissance de la hauteur des sons permet aux élèves de développer davantage leurs capacités sur le plan métalinguistique (Bolduc, 2009).



**Consignes :** Dans cette deuxième activité, il s'agit pour l'élève de détecter et de distinguer les sons graves ou aigus. L'orthopédagogue joue du glockenspiel en choisissant deux notes identiques dans des gammes différentes afin de bien différencier les notes aiguës des notes graves. À l'aide de ses cartons (fiche 1.2.2), celui-ci montrera le carton correspond au premier **son entendu**. Donc, il doit déterminer en fonction des deux sons entendus la tonalité du premier son.

**Important :** Présenter la présentation *Powerpoint* (document 1.2.2) avant de commencer l'activité. En cliquant sur le haut-parleur, vous pouvez entendre le son aigu ou le son grave.

À titre informatif :



**\* Il est à noter que l'élève doit, au préalable, découper les deux cartons qui se trouvent dans son cahier.**

## Discrimination des hauteurs - **Consignes pour l'activité 1.2.2**



Au besoin, l'orthopédagogue peut reproduire la séquence sur le glockenspiel pour permettre aux élèves de la réentendre.

Sons aigus et sons graves			Réponse attendue par l'élève
<b>1</b>	sol grave	sol aigu	<b>son grave</b>
<b>2</b>	ré aigu	ré grave	<b>son aigu</b>
<b>3</b>	si aigu	si grave	<b>son aigu</b>
<b>4</b>	mi grave	mi aigu	<b>son grave</b>
<b>5</b>	do aigu	do grave	<b>son aigu</b>
<b>6</b>	ré grave	ré aigu	<b>son grave</b>
<b>7</b>	la grave	la aigu	<b>son grave</b>
<b>8</b>	fa aigu	fa grave	<b>son aigu</b>
<b>9</b>	do grave	do aigu	<b>son grave</b>
<b>10</b>	sol aigu	sol grave	<b>son aigu</b>



### **Activité 1.2.3**

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 1.2.3
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 1.2.3 Élèves

**Objectif :** Les mots irréguliers ont la particularité qu'ils ne peuvent pas être lus par décodage. La voie d'adressage est alors utilisée pour la lecture. La lecture flash est privilégiée afin que le mot puisse être lu que par le traitement global (Valdois, 2010; Rief et Stern, 2011). La globalisation permet aux élèves de lire plus rapidement les mots appris, car ceux-ci se retrouvent dans leur lexique orthographique (Rief et Stern, 2011).



**Consignes :** Dans cette troisième activité, il s'agit pour l'élève de lire les mots irréguliers.

- 1) Dans un premier temps, l'orthopédagogue présente la présentation *Powerpoint* (document 1.2.3). Elle lit chaque mot une première fois aux élèves.
- 2) Dans un second temps, l'orthopédagogue présente la présentation *Powerpoint* (document 1.2.3 Élèves). C'est au tour des élèves de lire les mots présentés. L'orthopédagogue ne lit pas les mots en même temps que les élèves. Au besoin, elle corrige les méprises.

**Important :** Chaque mot revient trois fois. La durée d'apparition diminue au fur et à mesure. La présentation est conçue pour avancer les diapositives automatiquement lorsqu'elle est en mode présentation.

**\* Cette activité termine la première rencontre.**



## Session 1 : Les confusions auditives b et p

### Troisième et quatrième séances d'intervention



#### Activité 1.3

Durée prévue : 2 séances de 40 minutes chacune

#### **Matériel requis :**



Présentation *Powerpoint* – Document 1.3

**Objectif** : Le chant permet, entre autres, d'aider à favoriser les capacités mnésiques chez les élèves (Sappey-Marinier, 2015-2016). Cela signifie que pratiquer le chant permet d'augmenter la performance de la mémoire immédiate chez tous les élèves, et ce, principalement pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage (Sappey-Marinier, 2015-2016). Bolduc et Rondeau (2015) proposent de travailler les rythmes dans les séquences musicales en y intégrant les percussions corporelles afin de développer la mémoire auditive.



**Consignes** : Dans cette activité, il s'agit pour l'élève d'écouter une première fois la chanson. L'orthopédagogue présente une diapositive à la fois. Elle clique sur le bouton haut-parleur pour entendre la chanson.

Une fois toute la chanson entendue, les élèves sont invités à chanter la chanson avec la bande sonore, une diapositive à la fois.

Après avoir chanté deux fois l'extrait de la chanson, les élèves doivent pratiquer la percussion corporelle, mais sans chanter. La bande sonore peut être utilisée pour les aider avec le rythme. Une fois que la séquence rythmique de la diapositive est maîtrisée, les élèves chantent et reproduisent les percussions corporelles.

**Important :** Dans le but de faciliter la tâche, il est recommandé de travailler une diapositive à la fois. Voici la séquence recommandée :

- Écouter la chanson dans son ensemble
  
- 4) Chanter les paroles de la première diapositive (2 fois avec la bande sonore)
- 5) Reproduire les percussions corporelles (2 fois)
- 6) Chanter et reproduire les percussions corporelles (2 fois)
  
- Répéter les étapes 1 à 3 avec la prochaine diapositive

**IMPORTANT :** Les mots en rouge sont les mots irréguliers, les mots en mauve sont les mots peu fréquents et les mots en bleu sont les mots contenant les confusions auditives.



## Session 2 : Les confusions auditives f et v

### Première séance d'intervention

**But :** Le but de cette session est d'amener l'élève à travailler les mots qui contiennent des sons proches phonétiquement. Les graphèmes /f/ et /v/ seront les sons travaillés durant cette session.



**Clientèle :** Les élèves dyslexiques de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du primaire

#### **Activité 2.1.1**

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Cahier de l'élève – Fiche 2.1.1
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.1.1
 Guide de l'orthopédagogue – Corrigé – Page 14

**Objectif :** Les élèves ont à choisir entre deux mots qui se ressemblent auditivement. Les sons entendus sont allongés par le logiciel Audacity. L'allongement artificiel de la durée d'un signal est une technique utilisée qui permet de développer le système perceptif des élèves dyslexiques (Habib, 2018; Habib, s.d.). L'entraînement audio-visuel est une alternative intéressante qui travaille la discrimination du trait phonétique de voisement chez les élèves dyslexiques (Magnan, Écalte et Veillet (2005).



**Consignes :** L'élève doit identifier le mot entendu. Dans la présentation *Powerpoint*, l'orthopédagogue clique sur le numéro correspondant pour que les élèves entendent le mot dit. Au besoin, il est possible d'entendre une deuxième fois. Dans son cahier, l'élève encercle la bonne réponse.

## Confusions auditives f et v - **Corrigé de l'activité 2.1.1**

Mots contenant des sons /f/ et /v/ avec confusions auditives			Mot à identifier
<b>1</b>	fin	vingt	<b>vingt</b>
<b>2</b>	feuilles	veille	<b>veille</b>
<b>3</b>	fendu	vendu	<b>fendu</b>
<b>4</b>	fois	voix	<b>voix</b>
<b>5</b>	faim	vin	<b>faim</b>
<b>6</b>	fou	vous	<b>fou</b>
<b>7</b>	fer	verre	<b>verre</b>
<b>8</b>	file	ville	<b>file</b>
<b>9</b>	faux	veau	<b>faux</b>
<b>10</b>	feu	vœu	<b>feu</b>



### **Activité 2.1.2**

**Durée prévue** : 10 minutes

#### **Matériel requis :**



Présentation *Powerpoint* – Document 2.1.2

**Objectif :** Durant l'activité, cinq séquences rythmiques sont travaillées avec les élèves. Le but de l'activité est d'amener les élèves à se familiariser avec celles-ci car elles se retrouvent dans la chanson. L'intégration des percussions corporelles en éducation musicale est favorisée dans l'approche Orff-Schulwerk. Le fait de combiner différentes percussions corporelles permet de complexifier la tâche tout en y travaillant et développant la mémoire auditive des élèves (Bolduc, 2015).



**Consignes :** Dans cette deuxième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique présentée au tableau blanc. La présentation *Powerpoint* (document 2.1.2) permet aux élèves de suivre la séquence rythmique.

**Important :** Avant de commencer, l'orthopédagogue présente aux élèves la durée de chacune des notes dans la présentation *Powerpoint* (document 2.1.2) ainsi que les mouvements des percussions corporelles.

- Demandez aux élèves de reproduire la formule rythmique avec les élèves en commençant par le claquement des mains.
- Une fois que l'exercice est bien maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en claquant des doigts.
- Lorsque maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en frappant sur leurs cuisses.
- En terminant, demandez-leur de répéter en frappant des pieds tout en les alternant.

Lorsque les élèves maîtrisent bien chacun des niveaux corporels, deux ou trois percussions corporelles différentes seront combinées dans la séquence musicale.



### **Activité 2.1.3**

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

#### **Matériel requis :**



Guide de l'orthopédagogue – Page 16

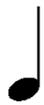
**Objectif :** L'orthopédagogue exécute une séquence à la fois. À leur tour, les élèves doivent reproduire la séquence exécutée par l'orthopédagogue en respectant les percussions corporelles et le rythme exécuté. Au total, cinq séquences sont à reproduire. L'objectif de cette activité est de travailler la mémoire auditive tout en y travaillant le rythme (Sappey-Marinier, 2015-2016).



**Consignes :** Dans cette troisième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique interprétée par l'orthopédagogue, et ce, **sans support visuel.**

\* Au besoin, vous pouvez utiliser un métronome.

 = 2 temps

 = 1 temps

 = ½ temps

Les cinq séquences sont décrites ci-dessous. **Ce sont les cinq séquences qui sont à demander aux élèves.**

Document retiré pour respect du droit d'auteur

\* Cette activité termine la rencontre.



## Session 2 : Les confusions auditives f et v

### Deuxième séance d'intervention



#### Activité 2.2.1

Durée prévue : 10 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.2.1
 Glockenspiel

**Objectif** : Les activités de segmentation permettent aux élèves dyslexiques d'identifier les sons entendus au début ou à la fin du mot (Rief et Stern, 2011). Cette technique est reconnue comme étant un enseignement efficace dans l'apprentissage de la conscience phonologique (Rief et Stern, 2011). Le but de l'activité est de faire prendre conscience aux élèves que les mots sont constitués de syllabes. Chacune des syllabes est segmentée par la variation de la hauteur d'un son. (Charpentier, 2012). Les élèves sont amenés à discriminer le son dans le but de le reproduire lorsqu'il segmente le mot.



**Consignes** : Dans cette activité, les mots peu fréquents seront présentés aux élèves.

- 1) Dans un premier temps, l'orthopédagogue segmente les mots à l'aide du glockenspiel en variant les sons aigus et les sons graves. La présentation *Powerpoint* (document 2.2.1) présente chacun des mots ainsi que la tonalité attendue pour chacune des syllabes.
- 2) Par la suite, l'orthopédagogue recommence la segmentation à l'aide du glockenspiel et à chacun des coups, les élèves doivent lire la syllabe en variant le ton de leur voix. Les consignes sont dans la présentation *Powerpoint* (document 2.2.1).

**Important** : Dans cette activité, le but est de travailler la segmentation des mots à l'oral seulement.



### Activité 2.2.2

**Durée prévue** : 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Guide de l'orthopédagogue – Page 19
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.2.2
 Affiches pour les élèves (son aigu ou son grave)
 Glockenspiel

**Objectif** : Les élèves doivent détecter et distinguer les sons graves et les sons aigus. L'activité de reconnaissance de la hauteur des sons permet aux élèves de développer davantage leurs capacités sur le plan métalinguistique (Bolduc, 2009).



**Consignes** : Dans cette deuxième activité, il s'agit pour l'élève de détecter et de distinguer les sons graves ou aigus. L'orthopédagogue joue du glockenspiel en choisissant deux notes dans des gammes différentes afin de bien différencier les notes aiguës des notes graves. À l'aide de ses cartons, celui-ci montrera le carton correspond au premier **son entendu**. Donc, il doit déterminer en fonction des deux sons entendus la tonalité du premier son.

**IMPORTANT** : Dans cette activité, il est important de changer de gamme pour faciliter la discrimination des sons.

Voici un exemple :



### Discrimination des hauteurs - **Consignes pour l'activité 2.2.2**



Au besoin, l'orthopédagogue peut reproduire la séquence sur le glockenspiel pour permettre aux élèves de la réentendre.

Sons aigus et sons graves pour le glockenspiel			Réponse attendue par l'élève
<b>1</b>	sol aigu	la grave	<b>son aigu</b>
<b>2</b>	do grave	fa aigu	<b>son grave</b>
<b>3</b>	mi aigu	sol grave	<b>son aigu</b>
<b>4</b>	si grave	la aigu	<b>son grave</b>
<b>5</b>	ré grave	sol aigu	<b>son grave</b>
<b>6</b>	fa grave	la aigu	<b>son grave</b>
<b>7</b>	ré aigu	do grave	<b>son aigu</b>
<b>8</b>	la aigu	si grave	<b>son aigu</b>
<b>9</b>	la grave	ré aigu	<b>son grave</b>
<b>10</b>	si aigu	ré grave	<b>son aigu</b>



### **Activité 2.2.3**

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.2.3
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.2.3 Élèves

**Objectif :** Les mots irréguliers ont la particularité qu'ils ne peuvent pas être lus par décodage. La voie d'adressage est alors utilisée pour la lecture. La lecture flash est privilégiée afin que le mot puisse être lu que par le traitement global (Valdois, 2010; Rief et Stern, 2011). La globalisation permet aux élèves de lire plus rapidement les mots appris, car ceux-ci se retrouvent dans leur lexique orthographique (Rief et Stern, 2011).



**Consignes :** Dans cette troisième activité, il s'agit pour l'élève de lire les mots irréguliers.

- 1) Dans un premier temps, l'orthopédagogue présente la présentation *Powerpoint* (document 1.2.3). Elle lit chaque mot une première fois aux élèves.
- 1) Dans un second temps, l'orthopédagogue présente la présentation *Powerpoint* (document 1.2.3 Élèves). C'est au tour des élèves de lire les mots présentés. L'orthopédagogue ne lit pas les mots en même temps que les élèves. Au besoin, elle corrige les méprises.

**Important :** Chaque mot revient trois fois. La durée d'apparition diminue au fur et à mesure. La présentation est conçue pour avancer les diapositives automatiquement lorsqu'elle est en mode présentation.

**\* Cette activité termine la rencontre.**



## Session 2 : Les confusions auditives f et v

### Troisième et quatrième séances d'intervention



#### Activité 2.3

**Durée prévue** : 2 séances de 40 minutes chacune

<b>Matériel requis :</b>
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 2.3

**Objectif** : Le chant permet, entre autres, d'aider à favoriser les capacités mnésiques chez les élèves (Sappey-Marinier, 2015-2016). Cela signifie que pratiquer le chant permet d'augmenter la performance de la mémoire immédiate chez tous les élèves, et ce, principalement pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage (Sappey-Marinier, 2015-2016). Bolduc et Rondeau (2015) proposent de travailler les rythmes dans les séquences musicales en y intégrant les percussions corporelles afin de développer la mémoire auditive.



**Consignes** : Dans cette activité, il s'agit pour l'élève d'écouter une première fois la chanson. L'orthopédagogue présente une diapositive à la fois. Elle clique sur le bouton haut-parleur pour entendre la chanson.

Une fois toute la chanson entendue, les élèves sont invités à chanter la chanson avec la bande sonore, une diapositive à la fois.

Après avoir chanté deux fois l'extrait de la chanson, les élèves doivent pratiquer la percussion corporelle, mais sans chanter. La bande sonore peut être utilisée pour les aider avec le rythme. Une fois que la séquence rythmique de la diapositive est maîtrisée, les élèves chantent et reproduisent les percussions corporelles.

**Important :** Dans le but de faciliter la tâche, il est recommandé de travailler une diapositive à la fois. Voici la séquence recommandée :

- Écouter la chanson dans son ensemble
  
- 1) Chanter les paroles de la première diapositive (2 fois avec la bande sonore)
- 2) Reproduire les percussions corporelles (2 fois)
- 3) Chanter et reproduire les percussions corporelles (2 fois)
  
- Répéter les étapes 1 à 3 avec la prochaine diapositive

**IMPORTANT :** Les mots en rouge sont les mots irréguliers, les mots en mauve sont les mots peu fréquents et les mots en bleu sont les mots contenant les confusions auditives.



## Session 3 : Les confusions auditives d et t

### Première séance d'intervention

**But :** Le but de cette session est d'amener l'élève à travailler les mots qui contiennent des sons proches phonétiquement. Les graphèmes /d/ et /t/ seront les sons travaillés durant cette session.

#### Activité 3.1.1



**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>	
	Cahier de l'élève – Fiche 3.1.1
	Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.1.1
	Guide de l'orthopédagogue – Corrigé – Page 24

**Objectif :** Les élèves ont à choisir entre deux mots qui se ressemblent auditivement. Les sons entendus sont allongés par le logiciel Audacity. L'allongement artificiel de la durée d'un signal est une technique utilisée qui permet de développer le système perceptif des élèves dyslexiques (Habib, 2018; Habib, s.d.). L'entraînement audio-visuel est une alternative intéressante qui travaille la discrimination du trait phonétique de voisement chez les élèves dyslexiques (Magnan, Écalte et Veillet (2005).



**Consignes :** L'élève doit identifier le mot entendu. Dans la présentation *Powerpoint*, l'orthopédagogue clique sur le numéro correspondant pour que les élèves entendent le mot dit. Au besoin, il est possible d'entendre une deuxième fois. Dans son cahier, l'élève encercle la bonne réponse.

### Confusions auditives d et t - Corrigé de l'activité 3.1.1

Mots contenant des sons /d/ et /t/ avec confusions auditives			Mot à identifier
<b>1</b>	tordue	tortue	<b>tortue</b>
<b>2</b>	doigt	toi	<b>doigt</b>
<b>3</b>	dans	temps	<b>temps</b>
<b>4</b>	pédale	pétale	<b>pétale</b>
<b>5</b>	dé	thé	<b>thé</b>
<b>6</b>	vide	vite	<b>vide</b>
<b>7</b>	douche	touche	<b>touche</b>
<b>8</b>	radeau	râteau	<b>radeau</b>
<b>9</b>	doux	tout	<b>doux</b>
<b>10</b>	droit	Troie	<b>droit</b>



### **Activité 3.1.2**

**Durée prévue :** 10 minutes

#### **Matériel requis :**



Présentation *Powerpoint* – Document 3.1.2

**Objectif :** Durant l'activité, cinq séquences rythmiques sont travaillées avec les élèves. Le but de l'activité est d'amener les élèves à se familiariser avec celles-ci car elles se retrouvent dans la chanson. L'intégration des percussions corporelles en éducation musicale est favorisée dans l'approche Orff-Schulwerk. Le fait de combiner différentes percussions corporelles permet de complexifier la tâche tout en y travaillant et développant la mémoire auditive des élèves (Bolduc, 2015).



**Consignes :** Dans cette deuxième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique présentée au tableau blanc. La présentation *Powerpoint* (document 1.1.2) permet aux élèves de suivre la séquence rythmique.

**Important :** Avant de commencer, l'orthopédagogue présente aux élèves la durée de chacune des notes dans la présentation *Powerpoint* (document 3.1.2) ainsi que les mouvements des percussions corporelles.

- Demandez aux élèves de reproduire la formule rythmique avec les élèves en commençant par le claquement des mains.
- Une fois que l'exercice est bien maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en claquant des doigts.
- Lorsque maîtrisé, demandez-leur de reproduire la formule rythmique en frappant sur leurs cuisses.
- En terminant, demandez-leur de répéter en frappant des pieds tout en les alternant.

Lorsque les élèves maîtrisent bien chacun des niveaux corporels, trois ou quatre percussions corporelles différentes seront combinées dans la séquence musicale.



### **Activité 3.1.3**

**Durée prévue** : 10 à 15 minutes

#### **Matériel requis :**



Guide de l'orthopédagogue – Page 26

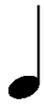
**Objectif** : L'orthopédagogue exécute une séquence à la fois. À leur tour, les élèves doivent reproduire la séquence exécutée par l'orthopédagogue en respectant les percussions corporelles et le rythme exécuté. Au total, cinq séquences sont à reproduire. L'objectif de cette activité est de travailler la mémoire auditive tout en y travaillant le rythme (Sappey-Marinier, 2015-2016).



**Consignes** : Dans cette troisième activité, l'élève doit reproduire la séquence rythmique interprétée par l'orthopédagogue, et ce, **sans support visuel**.

\* Au besoin, vous pouvez utiliser un métronome.

 = 2 temps

 = 1 temps

 = ½ temps

Les cinq séquences sont décrites ci-dessous. **Ce sont les cinq séquences qui sont à demander aux élèves.**

Document retiré pour respect du droit d'auteur

\* Cette activité termine la rencontre.



## Session 3 : Les confusions auditives b et p

### Deuxième séance d'intervention

#### Activité 3.2.1

**Durée prévue** : 10 minutes



#### **Matériel requis :**



Présentation *Powerpoint* – Document 3.2.1



Glockenspiel

**Objectif** : Les activités de segmentation permettent aux élèves dyslexiques d'identifier les sons entendus au début ou à la fin du mot (Rief et Stern, 2011). Cette technique est reconnue comme étant un enseignement efficace dans l'apprentissage de la conscience phonologique (Rief et Stern, 2011). Le but de l'activité est de faire prendre conscience aux élèves que les mots sont constitués de syllabes. Chacune des syllabes est segmentée par la variation de la hauteur d'un son. (Charpentier, 2012). Les élèves sont amenés à discriminer le son dans le but de le reproduire lorsqu'il segmente le mot.



**Consignes** : Dans cette activité, les mots peu fréquents seront présentés aux élèves.

- 3) Dans un premier temps, l'orthopédagogue segmente les mots à l'aide du glockenspiel en variant les sons aigus et les sons graves. La présentation *Powerpoint* (document 3.2.1) présente chacun des mots ainsi que la tonalité attendue pour chacune des syllabes.
- 4) Par la suite, l'orthopédagogue recommence la segmentation à l'aide du glockenspiel et à chacun des coups, les élèves doivent lire la syllabe en variant le ton de leur voix. Les consignes sont dans la présentation *Powerpoint* (document 3.2.1).

**Important** : Dans cette activité, le but est de travailler la segmentation des mots à l'oral seulement.



### Activité 3.2.2

Durée prévue : 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Guide de l'orthopédagogue – Page 29
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.2.2
 Affiches pour les élèves (son aigu ou son grave)
 Glockenspiel

**Objectif :** Les élèves doivent détecter et distinguer les sons graves et les sons aigus. L'activité de reconnaissance de la hauteur des sons permet aux élèves de développer davantage leurs capacités sur le plan métalinguistique (Bolduc, 2009).



**Consignes :** Dans cette deuxième activité, il s'agit pour l'élève de détecter et de distinguer les sons graves ou aigus. L'orthopédagogue joue du glockenspiel en choisissant deux notes différentes dans la même gamme. À l'aide de ses cartons, celui-ci montrera le carton correspond au premier **son entendu**. Donc, il doit déterminer en fonction des deux sons entendus la tonalité du premier son.

**IMPORTANT :** Dans cette activité, il est important de rester dans la même gamme. Cela a comme objectif de rendre la tâche de discrimination plus difficile pour les élèves.

Voici un exemple :



### Discrimination des hauteurs - **Consignes pour l'activité 3.2.2**



Au besoin, l'orthopédagogue peut faire la séquence une deuxième fois pour permettre aux élèves de la réentendre.

Sons aigus et sons graves pour le glockenspiel			Réponse attendue par l'élève
<b>1</b>	la aigu	do grave	<b>son aigu</b>
<b>2</b>	si grave	la aigu	<b>son grave</b>
<b>3</b>	do grave	si aigu	<b>son grave</b>
<b>4</b>	fa aigu	sol grave	<b>son aigu</b>
<b>5</b>	do aigu	ré grave	<b>son aigu</b>
<b>6</b>	mi grave	ré aigu	<b>son grave</b>
<b>7</b>	mi aigu	la grave	<b>son aigu</b>
<b>8</b>	fa grave	ré aigu	<b>son grave</b>
<b>9</b>	sol aigu	la grave	<b>son aigu</b>
<b>10</b>	sol grave	fa aigu	<b>son grave</b>



### **Activité 3.2.3**

**Durée prévue :** 10 à 15 minutes

<b>Matériel requis :</b>
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.2.3
 Présentation <i>Powerpoint</i> – Document 3.2.3 Élèves

**Objectif :** Les mots irréguliers ont la particularité qu'ils ne peuvent pas être lus par décodage. La voie d'adressage est alors utilisée pour la lecture. La lecture flash est privilégiée afin que le mot puisse être lu que par le traitement global (Valdois, 2010; Rief et Stern, 2011). La globalisation permet aux élèves de lire plus rapidement les mots appris, car ceux-ci se retrouvent dans leur lexique orthographique (Rief et Stern, 2011).



**Consignes :** Dans cette troisième activité, il s'agit pour l'élève de lire les mots irréguliers.

- 1) Dans un premier temps, l'orthopédagogue présente la présentation *Powerpoint* (document 1.2.3). Elle lit chaque mot une première fois aux élèves.
- 2) Dans un second temps, l'orthopédagogue présente la présentation *Powerpoint* (document 1.2.3 Élèves). C'est au tour des élèves de lire les mots présentés. L'orthopédagogue ne lit pas les mots en même temps que les élèves. Au besoin, elle corrige les méprises.

**Important :** Chaque mot revient trois fois. La durée d'apparition diminue au fur et à mesure. La présentation est conçue pour avancer les diapositives automatiquement lorsqu'elle est en mode présentation.

**\* Cette activité termine la rencontre.**



## Session 3 : Les confusions auditives d et t

### Troisième et quatrième séances d'intervention



#### Activité 3.3

Durée prévue : 2 séances de 40 minutes chacune

#### Matériel requis :

 Présentation *Powerpoint* – Document 3.3

**Objectif** : Le chant permet, entre autres, d'aider à favoriser les capacités mnésiques chez les élèves (Sappey-Marinier, 2015-2016). Cela signifie que pratiquer le chant permet d'augmenter la performance de la mémoire immédiate chez tous les élèves, et ce, principalement pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage (Sappey-Marinier, 2015-2016). Bolduc et Rondeau (2015) proposent de travailler les rythmes dans les séquences musicales en y intégrant les percussions corporelles afin de développer la mémoire auditive.



**Consignes** : Dans cette activité, il s'agit pour l'élève d'écouter une première fois la chanson. L'orthopédagogue présente une diapositive à la fois. Elle clique sur le bouton haut-parleur pour entendre la chanson.

Une fois toute la chanson entendue, les élèves sont invités à chanter la chanson avec la bande sonore, une diapositive à la fois.

Après avoir chanté deux fois l'extrait de la chanson, les élèves doivent pratiquer la percussion corporelle, mais sans chanter. La bande sonore peut être utilisée pour les aider avec le rythme. Une fois que la séquence rythmique de la diapositive est maîtrisée, les élèves chantent et reproduisent les percussions corporelles.

**Important :** Dans le but de faciliter la tâche, il est recommandé de travailler une diapositive à la fois. Voici la séquence recommandée :

- Écouter la chanson dans son ensemble
  
- 1) Chanter les paroles de la première diapositive (2 fois avec la bande sonore)
- 2) Reproduire les percussions corporelles (2 fois)
- 3) Chanter et reproduire les percussions corporelles (2 fois)
  
- Répéter les étapes 1 à 3 avec la prochaine diapositive

**IMPORTANT :** Les mots en rouge sont les mots irréguliers, les mots en mauve sont les mots peu fréquents et les mots en blanc sont les mots contenant les confusions auditives.

**Annexe 1 – Liste de mots – Session 1****Mots contenant les confusions auditives**

bain	pain	bonbon	pompon
balai	palais	bond	pont
banc	paon	boue	poux
beau	pot	boule	poule
bois	pois	boulet	poulet

**Mots peu fréquents**

affirment	goinfrant
basse-cour	grouin
drôle	idiot
fermier	

**Mots irréguliers**

dessus	hier
ennui	impatience
estomac	nerfs
examen	patient
évidemment	porc
femme	rang
fer	respect
gentil	

**Annexe 2 – Liste de mots – Session 2****Mots contenant les confusions auditives**

faim	vin	feuilles	veille
faux	veau	file	ville
fendu	vendu	fin	vingt
fer	verre	fois	voix
feu	vœu	fou	vous

**Mots peu fréquents**

avec	mets
chante	tombant
derniers	répond
heureux	sonnaient

**Mots irréguliers**

automne	sandwich
bonheur	tronc
camping	village
doigt	

**Annexe 3–** Liste de mots – Session 3**Mots contenant les confusions auditives**

dans	temps	droit	Troie
dé	thé	pédale	pétale
doigt	toi	tordue	tortue
douche	touche	radeau	râteau
doux	tout	vide	vite

**Mots peu fréquents**

carapace	nettoie
cocasse	présent
feuilles	sauver
mou	sors

**Mots irréguliers**

aquarium	œil
cactus	orgueil
dessus	outil
dix	tabac
mer	

**ANNEXE H. VERSION AMÉLIORÉE DES DOCUMENTS MULTIMÉDIA***1.1.2 Activité 1.2.1*

Diapositive 5



*1.1.3 Activité 1.1.2*

Document retiré pour respect du droit d'auteur

*1.1.4 Activité 2.1.2*

Document retiré pour respect du droit d'auteur

*1.1.5 Activité 2.1.2*

Document retiré pour respect du droit d'auteur