UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

Utilisation de l'évaluation dynamique dans un contexte orthopédagogique portant sur la compréhension en lecture au 3e cycle du primaire : une étude multicas.

par Emilie Desjardins

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès art (M.A.) en éducation

Québec, Canada

© Emilie Desjardins, 2026

RÉSUMÉ

L'évaluation orthopédagogique occupe une place centrale dans le soutien aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), principalement en français et en mathématique (ADOQ, 2018). Elle permet notamment d'établir les besoins et d'orienter l'intervention visant à soutenir l'élève (OPQ, 2014). En compréhension en lecture, les outils d'évaluation normalisés utilisés sous forme statique présentent certaines limites pour soutenir le processus de réflexion des orthopédagogues, ce qui ouvre la voie à des approches d'évaluations alternatives, comme l'évaluation dynamique (Gruhn et al., 2020). Ce projet de recherche vise à explorer l'utilisation de l'évaluation dynamique en contexte orthopédagogique, un contexte où elle a été peu étudiée. Plus précisément, la recherche vise à documenter l'utilisation de l'évaluation dynamique au regard des phases de l'évaluation orthopédagogique, ainsi qu'à décrire le soutien apporté par l'orthopédagogue lors d'une épreuve dynamique de la compréhension en lecture. La collecte de données s'est effectuée auprès de deux orthopédagogues du 3e cycle du primaire à l'aide d'entretiens semi-dirigés, d'observations et de la consultation des documents manuscrits produits par les orthopédagogues au cours de leur démarche d'évaluation. Une analyse de contenu a été réalisée afin d'aborder en profondeur chacun des cas, puis de procéder à une analyse intercas afin de dégager les convergences et les divergences.

Les résultats de cette étude mettent en évidence les différentes actions posées par les orthopédagogues à travers les différentes phases de l'évaluation orthopédagogiques, en éclairant celles qui relèvent spécifiquement de l'évaluation dynamique. L'analyse du soutien révèle que les orthopédagogues s'inscrivent dans une approche plus interactionniste, mobilisant les niveaux d'interventions selon l'observation des besoins de leur élève en temps réel. De plus, les orthopédagogues ont soutenu que les interventions sur la sphère affective et motivationnelle constituent un aspect important de ce type d'évaluation, ce qui nécessite de les considérer au même titre que les interventions sur la tâche. La discussion met en évidence plusieurs constats organisés autour de trois temps, lesquels permettent d'intégrer les phases de l'évaluation orthopédagogique : avant l'épreuve dynamique, pendant sa mise en œuvre et après celle-ci. Ces temps reflètent respectivement la nécessité de se préparer pour adopter une posture de médiation, d'ajuster les interventions aux besoins de l'élève afin d'accéder à son raisonnement, puis de montrer comment l'analyse des résultats éclaire le rôle de l'environnement dans le soutien à l'élève, tant en orthopédagogie que dans la classe. La discussion ouvre également sur la dynamique intersubjective qui semble transcender l'évaluation dynamique.

Mots-clés : évaluation dynamique, épreuve dynamique, évaluation orthopédagogique, compréhension en lecture

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ II

LISTE DES TABLEAUX VII

LISTE DES FIGURES VIII

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS IX

REMERCIEMENTS X

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE 3

1.1 DESCRIPTION D'UN CONTEXTE SCOLAIRE ET SOCIAL DIFFICILE 3

1.2 LES DIFFICULTÉS EN LECTURE : UN ENJEU DÉTERMINANT POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE 5

1.2.1 NAVIGUER DANS LA COMPLEXITÉ DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE 6

1.3 L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE AFIN D'ORIENTER LES INTERVENTIONS 8

1.4 LES LIMITES DES ÉVALUATIONS STANDARDISÉES ET NORMALISÉES SOUS FORME STATIQUE 11

1.5 L'ÉVALUATION DYNAMIQUE POUR SAISIR LA COMPLEXITÉ DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE 14

1.6 SYNTHÈSE ET QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE 18

1.7 PERTINENCE DE LA RECHERCHE 19

CHAPITRE 2 LE CADRE CONCEPTUEL 22

2.1 L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE 23

2.1.1 L'ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS 23

2.1.2 LES PHASES DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE 29

2.1.3 LA REPRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE 42

2.1.4 LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE 47

2.2 UNE DÉFINITION DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE 49

2.3 DES FONDEMENTS DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE 51

2.3.1 VYGOTSKI ET LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT 51
2.3.2 FEUERSTEIN ET L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ (EAM) 52
2.3.3 L'ÉTAYAGE (*SCAFFOLDING*) 54
2.3.4 LA MÉTACOGNITION 56
2.4 L'ÉVALUATION DYNAMIQUE EN TANT QUE PROCESSUS D'ÉVALUATION 59
2.4.1 LES ÉVALUATIONS DYNAMIQUES 61
2.4.2 LES APPROCHES ET TERMES RETENUS POUR CETTE RECHERCHE 66
2.4.3 LA GRILLE D'INTERVENTIONS GRADUÉES 69
2.5 LA COMPRÉHENSION EN LECTURE 73
2.5.1 LE MODÈLE D'IRWIN 75
2.5.2 LE MODÈLE DE LAPLANTE 79
2.5.3 L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE 84
2.5.4 LES ÉVALUATIONS DYNAMIQUES EN COMPRÉHENSION EN LECTURE 86
2.6 LA SYNTHÈSE DU CHAPITRE ET LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES 91
CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE 93
3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE 93
3.2 LES PARTICIPANTS 94
3.3 L'INSTRUMENTATION 96
3.3.1 LES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS 97
3.3.2 LES OBSERVATIONS 98
3.3.3 LA DOCUMENTATION ÉCRITE 99
3.4 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE 100
3.4.1 LA PLANIFICATION DE LA COLLECTE DES DONNÉES 102
3.4.2 LA COLLECTE DE DONNÉES 103
3.4.3 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES 106
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS 112
4.1 ANALYSE EN PROFONDEUR 113
4.1.1 CAS 1 – KIM 113
4.1.2 CAS 2 - MÉLANIE 161
4.2 ANALYSE INTERCAS 205
4.2.1 UTILISATION DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE AU REGARD DES PHASES DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE 206

4.2.2 SOUTIEN OFFERT DURANT L'ÉPREUVE DYNAMIQUE 212
4.3 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS 218

CHAPITRE 5 LA DISCUSSION 220
5.1 AVANT LA PASSATION DE L'ÉPREUVE DYNAMIQUE : SE DONNER DES CONDITIONS GAGNANTES 221
5.1.1 UNE DÉMARCHE EN ADÉQUATION AVEC L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE 221
5.1.2 SE PRÉPARER POUR MIEUX COMPRENDRE COMMENT SOUTENIR L'ÉLÈVE 224
5.2 PENDANT LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉPREUVE DYNAMIQUE : S'AJUSTER AUX BESOINS DE L'ÉLÈVE 227
5.2.1 DES INTERVENTIONS AU JUSTE NIVEAU POUR SOUTENIR L'OBSERVATION 227
5.2.2 L'INTERACTIONNISME COMME STRATÉGIE NATURELLE D'EXPLORATION 229
5.2.3 L'AFFECTIF : UNE DIMENSION CENTRALE À CONSIDÉRER 232
5.2.4 LA MÉTACOGNITION : UNE FENÊTRE SUR LA PENSÉE DE L'ÉLÈVE 235
5.3 APRÈS L'ÉPREUVE DYNAMIQUE : INTERPRÉTER LES RÉSULTATS POUR ORIENTER L'ACTION 237
5.3.1 ANALYSER LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT POUR SOUTENIR L'ÉLÈVE 237
5.3.2 DES PISTES D'ACTION QUI SE TRANSFÈRENT À LA CLASSE 239
5.4 AJUSTEMENT DE LA GRILLE D'INTERVENTIONS GRADUÉES 241
5.5 LA DYNAMIQUE INTERSUBJECTIVE DANS L'ÉVALUATION DYNAMIQUE 243
5.6 LIMITES DE L'ÉTUDE 247

CONCLUSION 249

LISTE DE RÉFÉRENCES 254

ANNEXE I CERTIFICATION ÉTHIQUE 270

ANNEXE II GRILLE D'ENTRETIEN PRÉ-OBSERVATION DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE – PHASE DE PLANIFICATION 271

ANNEXE III GRILLE D'ENTRETIEN POST-OBSERVATION DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE – PHASE DE MISE EN ŒUVRE ET SOUTIEN APPORTÉ 273

ANNEXE IV GRILLE D'ENTRETIEN FINAL – RETOUR ET PHASES D'ANALYSE, ÉTAT DE LA SITUATION, COMMUNICATION 275

ANNEXE V OUTIL DE PRISE DE NOTES CHRONOLOGIQUES 277

ANNEXE VI CANEVAS D'ANALYSE DU SOUTIEN OFFERT 278

ANNEXE VII TABLEAU D'ANALYSE DES INTERVENTIONS AU REGARD DES PROCESSUS DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE..... 280

ANNEXE VIII CANEVAS D'ÉTAT DE LA SITUATION..... 281

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Les actions-clés de la phase de planification.....30

TABLEAU 2 : Les actions-clés de la phase de mise en œuvre.....33

TABLEAU 3 : Les actions-clés de la phase d'analyse et d'interprétation.....35

TABLEAU 4 : Les actions-clés de la phase d'état de la situation.....37

TABLEAU 5 : Les actions-clés de la phase de rédaction du rapport.....40

TABLEAU 6 : Les termes recensés en français.....67

TABLEAU 7 : Les termes recensés en anglais.....67

TABLEAU 8 : Les actions-clés de Kim au regard des spécificités de l'évaluation dynamique.....132

TABLEAU 9 : Les interventions de Kim sur la compréhension de la tâche et du texte.....135

TABLEAU 10 : Les actions-clés de Mélanie au regard des spécificités de l'évaluation dynamique.....176

TABLEAU 11 : Les interventions de Mélanie sur la compréhension de la tâche et du texte.....180

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Les phases du processus d'évaluation orthopédagogique 43

FIGURE 2 : La zone proximale de développement de Vygotski (1978) 52

FIGURE 3 : Le modèle de l'expérience d'apprentissage médiatisé (EMA) de Feuerstein 53

FIGURE 4 : La grille d'interventions graduées 69

FIGURE 5 : Les processus de la compréhension en lecture d'Irwin 76

FIGURE 6 : Le modèle des processus de la compréhension en lecture de Laplante 80

FIGURE 7 : Le déroulement général de la recherche 101

FIGURE 8 : Le nombre de questions où chaque mesure de soutien sur la sphère affective et motivationnelle a été offerte par Kim 150

FIGURE 9 : Le nombre de questions où chaque mesure de soutien sur la sphère affective et motivationnelle a été offerte par Mélanie 196

FIGURE 10 : La grille d'intervention ajustée 242

FIGURE 11 : Schéma tripartite de l'intersubjectivité en contexte d'évaluation dynamique 244

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

ADOQ	Association des orthopédagogues du Québec
DÉDALE	démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture
DEMMI	démarche d'évaluation en mathématiques pour mieux intervenir
EAM	expérience d'apprentissage médiatisé
EHDAA	élève en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MEQ	ministère de l'Éducation du Québec
OPQ	Office des professions du Québec
TSAL	trouble spécifique d'apprentissage de la lecture
ZPD	zone proximale de développement

REMERCIEMENTS

Ce projet de maitrise n'aurait pas été possible sans l'implication et le soutien de nombreuses personnes que je souhaite remercier. Tout d'abord, merci aux deux orthopédagogues qui ont participé à la collecte de données. Elles ont fait preuve d'une curiosité et d'une rigueur qui ont assurément contribué à enrichir ce projet de recherche. Leur façon d'intervenir, pleine de douceur et de chaleur, a été une source d'inspiration pour ma propre pratique.

Je souhaite ensuite remercier ma directrice et ma codirectrice de recherche, Élisabeth Boily et Marie-Pierre Baron, dont le soutien dépasse largement la seule réalisation de ce mémoire. Quelle chance j'ai eue d'être accompagnée par cette « équipe de feu » ! Leur bienveillance, leurs nombreuses lectures attentives et leurs conseils judicieux m'ont constamment poussée à aller plus loin. Elles sont des chercheuses passionnées, mais surtout des personnes que j'admire énormément.

J'aimerais également remercier ma famille et mes amis, dont le soutien m'a permis de continuer et de retrouver un peu de légèreté lorsque j'en avais besoin. Chacun m'a soutenue à sa manière, et j'en suis profondément reconnaissante. J'ai une pensée pour mon papy, Camil, grâce à qui j'ai pu entreprendre des études universitaires et qui sourit toujours de fierté chaque fois que je lui annonce mes nouveaux projets.

J'aime penser qu'il y a, dans ce mémoire, une part des nombreuses personnes que j'ai croisées sur ma route pendant sa réalisation. Leurs mots, leurs idées ou même une simple discussion ont parfois fait toute la différence. Un grand merci à toutes ces personnes qui ont, peut-être sans le savoir, contribuer à l'achèvement de ce projet de maitrise.

Enfin, Arakua, qui fut mon étincelle et mon pilier dans cette aventure. Merci de m'avoir soutenue à chaque étape et d'avoir cru en moi.

INTRODUCTION

Au Québec, plusieurs élèves ayant des besoins particuliers éprouvent des difficultés en lecture (Beaulieu et Langevin, 2014 ; Hawken, 2009), un domaine particulièrement important pour la réussite scolaire et sociale (Giguère et al., 2016). Les difficultés peuvent notamment se manifester sur le plan de la compréhension, un objet d'apprentissage complexe et multidimensionnel (Dalpé et al., 2011 ; Écalle et Magnan, 2021 ; Perfetti et Adlof, 2012 ; Van den Broek, 2012). Les orthopédagogues, qui ont une expertise spécialisée en évaluation, contribuent de manière importante à identifier les besoins et à établir des pistes d'intervention appropriées pour soutenir ces élèves (Prud'homme, 2018). Les outils d'évaluation existants se limitent souvent à des évaluations standardisées qui s'effectuent de manière statique (Godin et Berthiaume, 2022) et qui peuvent présenter certaines limites (Bouchard et al., 2009), notamment pour orienter spécifiquement les interventions (Gruhn et al., 2020). Il convient donc de se pencher sur d'autres types d'évaluation pour enrichir la pratique des orthopédagogues qui jouent un rôle central auprès des élèves en difficulté. C'est pourquoi, dans le cadre de ce mémoire, l'attention se porte sur l'évaluation dynamique, une approche d'évaluation prometteuse centrée sur l'interaction (Poehner, 2008). Bien que cette approche ait été largement documentée dans la littérature scientifique, aucune étude ne semble avoir examiné son utilisation dans le contexte spécifique de l'orthopédagogie.

Dans le premier chapitre, le contexte général dans lequel s'inscrit la recherche est présenté. Il est ainsi possible de comprendre pourquoi les difficultés en lecture peuvent compromettre la poursuite du parcours scolaire des élèves, ainsi que les raisons pour

lesquelles une approche d'évaluation dynamique apparaît particulièrement pertinente pour évaluer la compréhension en lecture en contexte orthopédagogique. Dans le second chapitre, les trois principaux concepts de la recherche, soit l'évaluation orthopédagogique, l'évaluation dynamique et la compréhension en lecture, sont présentés. Le troisième chapitre fait état des choix méthodologiques qui ont guidé la réalisation de cette étude. Enfin, les trois derniers chapitres permettent d'exposer les résultats, la discussion et la conclusion.

CHAPITRE 1
LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre vise à exposer la problématique qui sous-tend la réalisation de ce mémoire de maîtrise. D'abord, il permettra de contextualiser la situation des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) au Québec, en mettant l'accent sur les difficultés en lecture. Par la suite, la question des difficultés de compréhension en lecture sera abordée. Puisqu'elle constitue un objet d'apprentissage multidimensionnel, il s'avérera nécessaire d'aborder la complexité de son évaluation en explicitant l'apport de l'évaluation orthopédagogique, tout en mettant en lumière les limites des outils d'évaluation actuellement utilisés. Cette section se conclura par une brève présentation de l'évaluation dynamique, envisagée comme une approche d'évaluation alternative, ce qui mènera à la deuxième partie du chapitre consacré à la synthèse du problème, la question générale de recherche et la pertinence scientifique et sociale de cette recherche.

1.1 DESCRIPTION D'UN CONTEXTE SCOLAIRE ET SOCIAL DIFFICILE

Ces dernières années, le nombre d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) a augmenté considérablement. Selon les données du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2023), il y aurait eu une hausse d'environ 30 % de ces élèves entre 2012 et 2022. En s'intéressant à leur parcours

scolaire, ces élèves semblent rencontrer de nombreux obstacles et conditions particulières qui les rendent vulnérables, par exemple sur le plan de la persévérance scolaire (Brodeur et al., 2015). À ce sujet, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec documente les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves afin de contextualiser les taux de diplomation et de qualification : pour la cohorte de nouveaux inscrits au secondaire (1re secondaire) en 2015, la proportion d'élèves HDAA n'obtenant toujours pas de diplôme ou de qualification après 7 ans s'élève à presque 40 %, alors que la proportion pour l'ensemble des élèves québécois est de 16 % (MEQ, 2024). Par ailleurs, les arrêts prolongés liés à la pandémie du COVID-19 dans le parcours scolaire des élèves ont eu des effets négatifs, notamment quant à l'accès aux ressources, comme l'accompagnement à la maison, l'aménagement physique, ainsi que le matériel informatique disponible (Rienzo, 2022). De manière générale, une baisse dans les résultats scolaires des élèves a été remarquée (Côté et al., 2022), mais pour ceux et celles en difficulté qui ont besoin d'un soutien accru pour réussir, cela aura eu pour effet de les positionner en situation d'échec (Rienzo, 2022). Pour Henrion et ses collègues (2014), la difficulté scolaire se joue en quelque sorte sur une scène, dans laquelle « il n'est pas toujours évident de savoir qui tire les ficelles et quels sont les enjeux qui se cachent derrière la problématique scolaire » (p.16). Puisque le profil des élèves en difficulté est en constante mouvance (ADOQ, 2018), déceler la cause des difficultés scolaires de cette population vulnérable devient donc particulièrement complexe.

1.2 LES DIFFICULTÉS EN LECTURE : UN ENJEU DÉTERMINANT POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Comme la lecture « représente un moyen privilégié d'accéder aux connaissances, et ce, quel que soit le domaine d'apprentissage » (Thiffault, 2018, p.3) et que la spécificité des textes disciplinaires complexifie la compréhension de ce qui est lu (Shanahan et Shanahan, 2008), il est primordial de porter notre attention sur les compétences en littératie des élèves afin de favoriser leur réussite scolaire. En s'intéressant à l'origine des difficultés scolaires des élèves HDAA, il apparaît qu'une grande proportion de ceux-ci en éprouvent très tôt dans leur cheminement scolaire, notamment en lecture. D'abord, dans un rapport portant sur la situation des élèves HDAA en 2019-2020 au primaire, dans le réseau public (Protecteur du citoyen, 2022), 82 % des 830 parents interrogés ont affirmé que leur enfant éprouvait des difficultés scolaires depuis la première année du primaire. Précisément en lecture, Côté et ses collaborateurs (2024) ont comparé les performances aux examens ministériels de lecture de 4e année du primaire de deux cohortes : celles ayant fréquenté l'école avant la pandémie et celles ayant vécu les fermetures d'écoles et l'enseignement à distance. Les résultats révèlent que les pertes en lecture sont particulièrement marquées chez les élèves appartenant au décile inférieur de performance, enregistrant une baisse de 20 % dans les résultats à l'épreuve. En revanche, les élèves du décile supérieur ne présentent aucune différence avant et après la pandémie. L'étude met donc en évidence la vulnérabilité accrue des élèves en difficulté, pour qui les interruptions scolaires ont eu un impact majeur sur le développement de leur compétence en lecture. Pour Giguère et ses collaboratrices (2016), la réussite en lecture constitue « un passeport pour la

réussite scolaire et sociale » (p.142). Ainsi, les élèves qui présentent des difficultés dans ce domaine, et ce, dès la 1re année du primaire, seraient plus à risque de décrochage scolaire (Janosz et al., 2013) et d'être en situation d'échec (Giguère et al., 2016). Pour Torgesen (2004), un effet de spirale négative se crée où les problèmes initiaux affectent la progression future et limitent le développement global des compétences en lecture. En effet, les problèmes rencontrés découragent ces élèves à lire de façon autonome et diminuent les occasions de lecture, alors que celles-ci sont primordiales dans le développement de la fluidité et, ultimement, de la compréhension (Hawken, 2009). Par ailleurs, les compétences en lecture deviennent particulièrement importantes au fil du parcours scolaire de l'élève, puisque la lecture devient un moyen d'apprendre de nouveaux concepts, termes techniques et phénomènes (Cartier et al., 2007), ce qui rappelle l'importance de s'intéresser aux compétences des élèves en littératie. Ainsi, comme la lecture « représente un moyen privilégié d'accéder aux connaissances, et ce, quel que soit le domaine d'apprentissage » (Thiffault, 2018) et que la spécificité des textes disciplinaires complexifie la compréhension de ce qui est lu (Shanahan et Shanahan, 2008), il est primordial de s'intéresser aux compétences en littératie des élèves.

1.2.1 NAVIGUER DANS LA COMPLEXITÉ DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

Parmi les difficultés en lecture, certains élèves rencontrent des difficultés sur le plan de la compréhension. La compréhension en lecture s'avère être complexe et multidimensionnelle (Dalpé et al., 2011 ; Écalle et Magnan, 2021 ;

Perfetti et Adlof, 2012 ; Van den Broek, 2012), ce qui la rend difficile à définir, et donc tout aussi difficile à évaluer (Cain et Oakhill, 2012). À cet égard, Oakhill (2023) soulève que les résultats à une évaluation de compréhension en lecture donnent peu d'informations sur la nature des difficultés et sur ce qui peut être fait pour améliorer la compréhension. En effet, l'évaluation se centre sur le produit de la compréhension en lecture, c'est-à-dire qu'elle juge de la qualité de la représentation mentale du texte. Cependant, pour comprendre les raisons derrière une mauvaise compréhension chez l'élève, l'évaluation doit se centrer sur le processus de la compréhension, soit les composantes qui contribuent à créer une représentation mentale adéquate (Kintsch, 2018). Toutefois, ce n'est pas chose facile, puisque les causes des difficultés en compréhension en lecture sont multiples (Duke et Cartwright, 2021).

D'abord, les difficultés de compréhension en lecture peuvent être liées à des processus spécifiques à la lecture, tels que le traitement phonologique et le traitement visuo-orthographique, qui permettent l'identification des mots écrits (Cain et Oakhill, 2012 ; Écalle et Magnan, 2021 ; Oakhill, 2023). Bien que l'identification précise et efficace des mots soit une condition nécessaire à la compréhension d'un texte lu, elle n'est pas suffisante (Écalle et Magnan, 2021). Effectivement, à mesure que les élèves progressent dans leur parcours scolaire, les textes se complexifient et nécessitent que ces processus soient automatisés (Laplante, 2011). Cette automatisation permet d'octroyer plus d'énergie et de ressources cognitives aux processus non spécifiques à la lecture permettant aussi le développement de la compréhension (Laplante, 2011). Ainsi, les difficultés

rencontrées en compréhension en lecture peuvent être attribuables aux processus non spécifiques d'ordre langagier (ex. : la connaissance du vocabulaire [Écalle et Magnan, 2021], cognitif (ex. : la capacité à générer des inférences) et métacognitif (ex. : les capacités d'autorégulation [Cartier et al., 2007]). Par conséquent, il importe, d'une part, de cibler les processus déficitaires lors de l'évaluation de la compréhension en lecture, puisque « c'est en changeant les processus que l'on peut intervenir pour soutenir et améliorer la compréhension et donc avoir un impact sur le produit [traduction libre] » (Oakhill, 2023, p.3). D'autre part, il est tout aussi important de documenter les forces et les difficultés générales de l'élève, les caractéristiques de l'évaluation, comme le genre de texte proposé et les méthodes utilisées pour évaluer la compréhension écrite (Collins et Lindström, 2021). Ces éléments peuvent influencer les performances de l'élève lors de l'évaluation et les documenter permet ainsi de prendre des décisions éclairées qui reflètent les besoins des élèves (Collins et Lindström, 2021).

1.3 L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE AFIN D'ORIENTER LES INTERVENTIONS

L'évaluation et l'intervention représentent des compétences qui se trouvent au cœur de la profession de l'orthopédagogue (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015); tel est le cas depuis l'entrée des orthopédagogues dans les milieux au Québec, vers les années 70 (Prud'homme, 2018). Ces compétences permettent à ces derniers d'offrir un service orthopédagogique qui oscille constamment entre l'évaluation et l'intervention, et ce, auprès des élèves présentant ou étant susceptibles de présenter des difficultés ou

des troubles d'apprentissage (ADOQ, 2018). Le service orthopédagogique est d'abord et avant tout orienté autour de l'intervention permettant de soutenir l'apprentissage des élèves présentant des difficultés. Pour ce faire, les orthopédagogues doivent être en mesure d'identifier de manière précise la nature des difficultés d'apprentissage sur le plan cognitif et métacognitif (ADOQ, 2018). L'évaluation orthopédagogique doit aussi considérer les facteurs internes et externes de l'élève, comme les variables affectives, motivationnelles, sociofamiliales, scolaires et extrascolaires qui peuvent exercer une influence sur les apprentissages (Office des professions du Québec, 2014). Elle devrait aussi octroyer de multiples occasions de constater la réponse aux interventions de l'élève afin de réguler les interventions (ADOQ, 2018 ; Laplante, 2020).

Les résultats de l'étude de Mercier (2012) exposent le manque de structure de la pratique orthopédagogique en contexte authentique. Alors que la transition évaluation-intervention est le chemin idéal afin de comprendre la situation de l'élève et identifier la nature de ses difficultés, elle n'est que très peu exploitée. Les orthopédagogues alloueraient davantage de temps à la planification et à la préparation des interventions plutôt qu'à la compréhension initiale de la situation de l'élève. Cela suggère qu'en contexte réel, l'évaluation ne mène pas de manière fiable à l'élaboration d'interventions adaptées aux besoins des élèves (Mercier, 2012). L'étude de McLaughlin (2018) va dans le même sens, alors que le manque de temps et de ressources est un frein pour mener à bien des évaluations orthopédagogiques exhaustives. Pour les orthopédagogues de cette étude, l'évaluation serait « beaucoup plus importante sur "papier" que sur le terrain » (McLaughlin, 2018, p.128).

Dans l'étude de Marcoux (2013), un constat est fait quant à l'utilisation des outils d'évaluation : les orthopédagogues utilisent des tests standardisés ou normalisés, mais rarement dans leur intégralité. En effet, les participantes de son étude privilégient l'utilisation de certaines sections des tests et complètent avec des outils maison. Cette manière de procéder révèle une certaine incohérence, puisque la force de ces tests repose sur leur caractère global. Un usage partiel compromet le processus de standardisation et réduit, par conséquent, la fidélité des résultats et la validité de la comparaison à la norme établie (Marcoux, 2013). Toutefois, ce recours partiel aux évaluations standardisées semble davantage répondre à un objectif d'analyse plus fine des difficultés de l'élève, en vue de guider de manière plus ciblée les interventions orthopédagogiques.

À cet effet, Giroux (2020) mentionne que ces types d'évaluation ont une visée surtout normative. Elles sont moins efficaces pour comprendre en profondeur les difficultés des élèves, ce qui les rend moins adaptées pour assurer une cohérence entre l'évaluation et l'intervention (Hasson et Joffe, 2007). Ces évaluations sont souvent associées à des passations décrites comme « statique », où la personne qui évalue doit se fier aux réponses données pour établir le portrait de la performance, sans avoir la possibilité de questionner l'élève sur son raisonnement ou de lui porter assistance. À ce sujet, Aldama (2022) soulève un questionnement quant à la précision de ces méthodes d'évaluation : « Comment est-ce possible en effet d'évaluer des processus activés dans la tête de l'enfant en analysant uniquement la réponse qu'il a écrite seul sur une feuille ? » (p.25). En effet, il semble difficile dans cette situation de comprendre la réflexion de l'élève et d'en déceler les lacunes. Par ailleurs, Giroux (2020) ajoute

que les caractéristiques de ces évaluations, comme le mode question/réponse, ne poussent pas l'élève à réfléchir pleinement et mobiliser ses connaissances, ce qui ne permet pas de bien observer ce qu'il sait vraiment.

La prochaine section se penchera sur les principales limites de l'usage des évaluations sous forme statique en contexte de compréhension en lecture pour la planification de l'intervention orthopédagogique.

1.4 LES LIMITES DES ÉVALUATIONS STANDARDISÉES ET NORMALISÉES SOUS FORME STATIQUE

Bien qu'elles soient fiables pour situer sur une échelle relative les difficultés de l'élève, les évaluations standardisées et normalisées présentent des failles importantes pour cerner en profondeur les difficultés liées à la compréhension en lecture. Plusieurs critiquent d'ailleurs les outils d'évaluation actuellement disponibles pour évaluer la compréhension en lecture en remettant en doute ce qu'elles sont censées mesurer (Elleman et al., 2011). Comme il a été mentionné plus tôt, Oakhill (2023) a fait valoir l'importance d'évaluer le processus de la compréhension en lecture afin d'influencer le produit. Or, les évaluations standardisées et normalisées mesurent surtout le produit de la compréhension en lecture, plutôt que son processus (Van den Broek et Espin, 2012), alors que cette tâche sollicite un ensemble d'habiletés interdépendantes (Cain et Oakhill, 2012).

Ensuite, concernant les évaluations standardisées et normalisées, des chercheurs critiquent leur manque de précision. En effet, elles seraient limitées dans leur capacité à détecter les stratégies sous-jacentes à la compréhension en lecture (Gruhn et al.,

2020). Pour Gruhn et ses collaborateurs (2020), la compréhension en lecture peut être vue comme la coordination entre les habiletés de bas niveau et de haut niveau. À titre d'exemple, pour bien saisir le sens d'un texte, il est parfois nécessaire de générer des inférences, une habileté de haut niveau. Toutefois, cette habileté dépend de la capacité de la personne qui lit à dégager les liens littéraux, et ce, en décodant l'ensemble des mots contenus dans les phrases, une habileté de bas niveau. Ainsi, le lien d'interdépendance qui unit ces deux éléments rend ardue la tâche d'évaluation et nécessiterait que ces deux habiletés soient évaluées de manière distincte. Or, la passation sous forme statique ne permet pas d'intervenir et de questionner l'élève sur son raisonnement. Il devient donc difficile de déceler à quel niveau se situe la difficulté, puisque ces tests ne donnent pas accès au processus d'apprentissage ni d'informations précises sur les fonctions cognitives déficientes à l'origine des difficultés (Ahangari et Alizadeh, 2015).

Par ailleurs, concernant la passation statique, certaines recherches soutiennent que ces évaluations ne se déroulent pas dans des contextes écologiques. En éducation, l'approche écologique poursuit une visée systémique, puisqu'elle considère l'élève dans l'ensemble de ses dimensions, tout en mesurant l'influence des interactions avec son environnement sur son développement (Hage et Reynaud, 2014). À cet effet, Boily et ses collaboratrices (2023) mentionnent que les outils d'évaluation utilisés en orthopédagogie, dont plusieurs étant des outils standardisés, accorderaient peu d'attention aux caractéristiques environnementales. Cette utilisation de l'évaluation est contraignante, puisqu'elle écarte des sources importantes d'informations ; elle écarte la possibilité de porter un regard sur les caractéristiques externes qui peuvent nuire au

développement des compétences des élèves. De plus, ces évaluations ne sont pas écologiques dans la mesure où elles ne reflètent pas la réalité de l'élève, puisqu'il se retrouve seul devant la tâche (Delage et al., 2023). La personne qui évalue présente les questions sans tenter d'intervenir ou de soutenir l'élève afin d'améliorer ses performances (Ahangari et Alizadeh, 2015 ; Collins et Glaspey, 2021). Pour Delage et ses collaboratrices (2021), cela devient une problématique, puisque « […] connaître les performances maximales qu'un individu peut atteindre avec aide est essentiel quand on veut déterminer les mesures d'aménagement dont un enfant ou un adolescent a besoin pour "performer" au même niveau que ces pairs […] » (p.124). Ainsi, ce contexte de passation reflète un manque de considération des besoins et des capacités des élèves pouvant occasionner des biais lors de l'évaluation (Delage et al., 2021) qui seront discutés dans le paragraphe suivant.

Parmi les outils standardisés et normalisés disponibles, peu sont adaptés au contexte culturel et linguistique québécois (Aldama, 2017 ; Bouchard et al., 2009). En effet, les outils disponibles dans la langue française sont souvent issus d'Europe ou encore d'une traduction d'un outil anglophone (Bouchard et al., 2009). Toutefois, les changements encourus par la traduction font en sorte de déséquilibrer, sur le plan linguistique, l'évaluation initiale et celle traduite. De plus, comme les évaluations initiales ne s'adressent pas aux personnes canadiennes-françaises, les normes initiales ne correspondent pas nécessairement à cette population. Les personnes professionnelles remettent donc en doute la qualité des critères psychométriques de ces évaluations au Québec (Bouchard et al., 2009). De ce fait, les orthopédagogues décident parfois de délaisser ce genre d'outils et d'adapter les outils d'évaluation selon

les besoins et le jugement professionnel afin de créer des évaluations « maison » (Boily et al., 2023 ; Marcoux, 2013). Si l'orthopédagogue n'a d'autres choix que de poursuivre avec ces évaluations, Godin et Berthiaume (2022) soulignent que le manque d'outils disponibles en français crée une situation de rareté pour diverses personnes professionnelles qui s'intéressent aux difficultés en langage écrit. En effet, il est possible que l'élève ait déjà été soumis à une évaluation lors d'un premier suivi et, le fait qu'il puisse être soumis à la même évaluation dans un suivi subséquent, peut entraîner un effet d'apprentissage et compromettre la fiabilité des résultats.

1.5 L'ÉVALUATION DYNAMIQUE POUR SAISIR LA COMPLEXITÉ DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Il existe une méthode plus interactive qui gagne en popularité plus récemment au Québec, dans le domaine de l'éducation, et qui représente pour Gruhn et ses collaborateurs (2020) une façon de « traiter la compréhension en lecture dans toute sa complexité » [Traduction libre] (p.2) : l'évaluation dynamique. En premier lieu, il s'agit de présenter, de manière générale, en quoi consiste l'évaluation dynamique. Ce type d'évaluation se concentre sur les processus cognitifs en développement et considère qu'il existe plusieurs facteurs pouvant jouer un rôle sur la capacité de l'élève à s'ajuster à la suite d'une aide reçue (Sternberg et Grigorenko, 2002). Dans cette évaluation, les interactions entre l'élève et la personne qui évalue sont au cœur du processus, puisque c'est ce qui permet de poser un regard sur le processus réflexif de l'élève, ses perceptions, ses apprentissages et sa capacité à résoudre des problèmes (Ahangari et Alizadeh, 2015). Ainsi, l'évaluation dynamique permet non seulement

d'étudier la capacité de l'élève à réinvestir l'aide reçue (Haywood et Lidz, 2007), mais elle permet aussi de juger des interventions nécessaires pour l'aider à résoudre un problème (Ahangari et Alizadeh, 2015). De plus, comme elle s'intéresse à l'ensemble des facteurs pouvant jouer un rôle dans l'apprentissage, elle permet d'étudier autant les fonctions cognitives liées à la tâche que d'autres facteurs externes (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013), tels que des facteurs émotionnels et motivationnels qui peuvent influencer les performances (Ahangari et Alizadeh, 2015 ; Navarro et Lara, 2017). Pour capter de manière juste l'ensemble de ces facteurs, il est nécessaire de combiner l'évaluation dynamique et plusieurs autres sources d'informations, par exemple à l'aide d'observations, d'entretiens et de productions antérieures (Sternberg et Grigorenko, 2002).

En deuxième lieu, il convient de se pencher sur les avantages de l'évaluation dynamique pour évaluer les habiletés de compréhension en lecture recensées dans quelques études internationales. D'abord, Elleman et ses collaborateurs (2011) font valoir que la passation d'un test dynamique a permis de mieux détecter les élèves ayant de pauvres habiletés de compréhension en lecture. L'équipe de recherche avance même que le test dynamique utilisé pourrait mieux détecter les différences intra-individuelles des capacités en lecture, ce que d'autres tests standardisés ne traitent pas nécessairement. Pour Navarro et Mora (2012), l'utilisation du test dynamique fut révélatrice, puisqu'elle a permis d'exposer les stratégies métacognitives des élèves lors de la tâche. Du côté de Gruhn et ses collaborateurs (2020), l'usage d'une évaluation dynamique afin de découvrir l'influence d'habiletés de bas et de haut niveau sur la compréhension globale leur a permis de mieux identifier le profil des élèves, en lien

avec leurs forces et leurs difficultés, facilitant ainsi la capacité à cibler les interventions à poser auprès de l'élève. En outre, les études de Navarro et Mora (2012) et Navarro et Lara (2017) ont porté leur attention sur l'impact des interactions et du support donné lors de l'évaluation. Pour Navarro et Mora (2012), cette caractéristique de l'évaluation dynamique permet de mieux respecter le contexte social et éducatif de l'élève. Navarro et Lara (2017) ajoutent que le fait d'intervenir en cours d'évaluation permet d'ajuster le processus à l'élève. De ce fait, ce format aurait le potentiel d'influencer positivement la perception de l'élève envers ses capacités et envers l'épreuve elle-même, jouant donc sur sa motivation et son attitude envers la tâche (Navarro et Lara, 2017). Effectivement, l'élève, en bénéficiant de l'aide en cours de passation, aurait une meilleure perception du contrôle qu'il a sur ses habiletés et sa capacité à appliquer les stratégies présentées (Navarro et Lara, 2017).

En troisième lieu, quelques études en contexte québécois ont émergé dans la littérature scientifique et ont, elles aussi, fait valoir l'évaluation dynamique comme outil d'évaluation des apprentissages en lecture (ex. : Aldama, 2017, 2022). Par ailleurs, bien que l'objet d'apprentissage soit les mathématiques, deux études québécoises ont aussi été consultées puisqu'elles ont produit des résultats intéressants, notamment sur la sphère affective qui sont transférables dans le contexte de la lecture (Blais, 2023 ; Ohnouna, 2022). D'abord, il a été établi que l'évaluation dynamique donne plus d'informations sur le potentiel d'apprentissage de l'élève et qu'il est possible lors de la passation de déjouer certains comportements perturbateurs qui peuvent biaiser les résultats de l'évaluation (Aldama, 2017). En continuant, grâce à l'usage d'une épreuve dynamique, il semble qu'il soit plus facile de situer le niveau

d'acquisition des stratégies de compréhension en lecture et de vérifier si l'élève est capable de dégager elle-même des stratégies. Aldama (2022) ajoute qu'il est plus facile de suivre le raisonnement et de constater la capacité à faire des progrès d'une question à l'autre. Ohnouna (2022) a des constats similaires et elle ajoute dans son analyse que le contexte particulier de l'épreuve dynamique offre un contexte de passation sécurisant, permettant de rassurer l'élève durant la passation et de lui enseigner des stratégies qui sont transférables dans d'autres contextes. De plus, l'évaluation dynamique facilite la régulation des interventions puisqu'elle donne un profil clair de ce qui fonctionne et ne fonctionne pas auprès de l'élève (Ohnouna, 2022).

Les recherches actuelles au Québec portant sur la compréhension en lecture en contexte orthopédagogique semblent se concentrer davantage sur les résultats des interventions (ex. : Beauregard, 2022 ; Dubé et al., 2016 ; Leonti et Daigle, 2024 ; Livernoche, 2025 ; Thiffault, 2018). De ce fait, un manque de travaux sur l'évaluation de la compréhension en lecture se fait ressentir, alors qu'elle représente une étape tout aussi cruciale pour soutenir les apprentissages des élèves. Pour être le plus utile possible aux orthopédagogues, l'évaluation doit déboucher sur des recommandations spécifiques d'interventions qui correspondent aux besoins individualisés des élèves (Hasson et Joffe, 2007). En ce sens, l'évaluation dynamique apparaît comme un outil d'évaluation alternatif qui remplit ce rôle en informant sur les stratégies et les méthodes d'intervention les plus efficaces pour soutenir l'apprentissage de chaque élève (Hasson et Joffe, 2007).

1.6 SYNTHÈSE ET QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

À la lumière des informations nommées précédemment, des constats émergent : d'abord, il y a une augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) au Québec (MEQ, 2023). Le contexte pandémique n'a pas épargné cette population vulnérable qui est confrontée à des retards dans les apprentissages (MEQ, 2023) et des baisses de résultats scolaires (Côté et al., 2022) causés par l'exacerbation des inégalités scolaires et sociales vécue durant cette pandémie (MEQ, 2023 ; Rienzo, 2022). Ces effets négatifs ont entraîné des répercussions sur les compétences à lire des élèves, alors que la lecture est une clé pour la réussite scolaire (Giguère et al., 2016). Ces constats préoccupants se reflètent dans les pratiques des orthopédagogues qui sont amenés à concentrer une part importante de leurs interventions sur les difficultés en lecture. À cet effet, le rapport de Granger et ses collègues (2021) montre que la lecture est l'objet d'évaluation-intervention la plus fréquente en contexte orthopédagogique. Malgré tout, l'évaluation de la compréhension présente un défi de taille pour les orthopédagogues et il devient essentiel de choisir judicieusement des outils d'évaluation axés sur le processus de la compréhension en lecture (Oakhill, 2023). Alors que les outils d'évaluation actuels présentent certaines limites, tant sur leur orientation (Boily et al., 2023) que sur leur capacité à soutenir le processus de réflexion des orthopédagogues (Godin et Berthiaume, 2022), l'évaluation dynamique apparaît comme une solution plus prometteuse. En effet, la possibilité de relancer l'élève, de le questionner et de lui offrir de la rétroaction permet d'observer sa manière de s'ajuster et met en lumière l'aide qui

est nécessaire pour lui permettre de réussir. Ce processus oriente ainsi plus précisément les interventions à mettre en place (Ahangari et Alizadeh, 2015).

Dans la littérature anglophone, de nombreuses recherches ont examiné l'évaluation dynamique sous divers angles et dans différents contextes, notamment celui du *remedial education* (ex. : Amod et al., 2018 ; Macrine et Sabbatino, 2008 ; Tzuriel, 2000), un domaine qui se rapproche du contexte orthopédagogique. Ces travaux offrent des pistes intéressantes, mais leur transférabilité dans le système éducatif québécois demeure incertaine en raison des différences langagières, culturelles et terminologiques. À notre connaissance, aucune étude ne semble avoir porté spécifiquement sur l'application de l'évaluation dynamique dans le contexte authentique de l'orthopédagogie au Québec, ce qui renforce la nécessité de documenter l'articulation entre l'évaluation dynamique et l'orthopédagogie. En ce sens, ce problème mène à une question générale : comment l'évaluation dynamique peut-elle être mise en œuvre dans un contexte orthopédagogique afin d'évaluer la compréhension en lecture ?

1.7 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

À l'égard des points soulevés précédemment, cette recherche a pour objectif d'introduire un processus d'évaluation dynamique en contexte orthopédagogique, un domaine pour lequel peu d'études scientifiques ont jusqu'à présent exploré cette approche. En combinant ces deux éléments, cette étude souhaite mettre de l'avant leur articulation méthodologique pour évaluer les difficultés en littératie des élèves. Ainsi,

cette recherche contribuera à faire progresser les connaissances scientifiques sur l'évaluation orthopédagogique de la compréhension en lecture en proposant une approche d'évaluation qui favorise une analyse plus fine du niveau d'acquisition des processus cognitifs, des stratégies d'apprentissage et des stratégies métacognitives des élèves. En outre, cette recherche entend préciser les actions à poser lors de la démarche d'évaluation orthopédagogique pour favoriser le processus d'évaluation dynamique.

Sur le plan social, cette recherche est au cœur même des préoccupations des milieux, notamment en lien avec les lacunes des évaluations orthopédagogiques actuelles. Effectivement, les évaluations accorderaient moins d'attention aux facteurs externes à l'élève, tels que les caractéristiques de la tâche, qui peuvent influencer négativement les performances de l'élève. Elles se concentreraient plutôt sur le niveau de développement des compétences de l'élève indépendamment des caractéristiques présentes dans l'environnement (Boily et al., 2023). Cela dit, en documentant l'évaluation dynamique en contexte orthopédagogique, cette recherche permettra de répondre au besoin de développement de méthodes d'évaluation qui tiennent compte davantage de ces éléments afin de cibler avec plus de précision la manière de soutenir l'élève selon ses besoins. Ainsi, la recherche permettra d'outiller et d'actualiser les méthodes d'évaluation de la communauté d'orthopédagogues en documentant une piste intéressante pour évaluer les difficultés en littératie des élèves et guider leur réflexion dans le déploiement et l'ajustement de leurs interventions. Finalement, cette expérimentation de l'évaluation dynamique dans un processus d'évaluation orthopédagogique pourrait constituer une première piste susceptible d'inspirer certains

milieux qui souhaiteraient explorer ou adapter ce type d'approche au sein de leurs services éducatifs.

CHAPITRE 2
LE CADRE CONCEPTUEL

L'objectif de ce deuxième chapitre est de présenter les concepts sur lesquels s'appuie ce mémoire. Il se divise en trois parties. Tout d'abord, il est question de l'évaluation orthopédagogique, dont sa structure et ses visées font l'objet de plusieurs études et référentiels professionnels. Une synthèse des modèles existants est proposée, intégrant les différents éléments clés afin de dégager une représentation de l'évaluation orthopédagogique, qui servira de cadre de référence pour cette recherche. Ensuite, les fonctions de l'évaluation orthopédagogique sont abordées et permettent la transition vers le deuxième concept : l'évaluation dynamique. Cette deuxième partie du chapitre expose des principes qui sous-tendent l'évaluation dynamique et présente cette dernière en tant que processus d'évaluation. Ensuite, le test dynamique et les approches utilisées dans le cadre d'une évaluation dynamique sont présentés. De plus, différents termes anglophones et francophones portant sur l'évaluation dynamique et le test dynamique sont exposés pour permettre d'éclairer sur les termes et les approches retenus pour ce mémoire. Enfin, la troisième partie du chapitre aborde la compréhension en lecture en exposant d'abord les principaux processus sous-jacents et les deux modèles retenus pour cette étude sont ensuite décrits. Puis, les caractéristiques de l'évaluation de la compréhension en lecture sont exposées ainsi qu'un tour général sur l'évaluation dynamique dans ce domaine.

2.1 L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

L'orthopédagogue, qui se spécialise dans le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage, s'appuie sur diverses pratiques, dont l'évaluation, qui constitue une compétence essentielle à l'efficacité de ses interventions (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015). Pour bien saisir les différentes actions qui peuvent composer la démarche évaluative, il est nécessaire d'en définir ses fondements. D'abord, l'évaluation orthopédagogique est un « processus dynamique d'alternance entre l'évaluation et l'intervention » (OPQ, 2014, p.99). Elle nécessite l'établissement d'un portrait global de la situation (OPQ, 2014), afin de « préciser, chez l'apprenant, les difficultés qui font obstacle aux apprentissages et les capacités qui favorisent la réussite de qualité » (ADOQ, 2018, p.5). Se présentant sous la forme d'une démarche de résolution de problèmes, l'évaluation orthopédagogique nécessite de déceler l'origine des difficultés de l'apprenant (Marcoux, 2013), principalement en contexte de lecture, d'écriture et de mathématiques (Brodeur et al., 2015).

2.1.1 L'ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS

À l'heure actuelle, plusieurs ressources qui abordent sous différents angles l'évaluation orthopédagogique peuvent servir de référence pour encadrer et mettre en œuvre la compétence à évaluer des orthopédagogues. Les ressources consultées en contexte québécois seront détaillées dans les prochaines lignes afin de contextualiser leurs orientations. Parmi ces références, il y a notamment le

chapitre de livre de Laplante (2011) portant sur *L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture.* Dans ce chapitre, Laplante propose, en réponse aux besoins de formation des orthopédagogues, une démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture (DÉDALE) qui permet d'établir le portrait de l'élève, ses forces, ses difficultés, ses besoins, ses stratégies utilisées et ultimement de guider les pistes d'intervention orthopédagogiques. Cette démarche représente une forme de résolution de problèmes où l'attention est mise sur la formulation d'hypothèses continuelle afin de naviguer entre quatre niveaux et menant à une hypothèse finale sur les processus déficitaires dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Au niveau 0, une collecte d'informations générales est conduite afin de formuler les premières hypothèses sur la nature des difficultés. Au niveau 1, l'orthopédagogue propose des situations complexes et contextualisées de lecture ou d'écriture qui lui permettent d'évaluer les processus cognitifs spécifiques et non spécifiques, leurs relations et les capacités métacognitives de l'élève. Au terme de cette collecte de données, l'orthopédagogue peut valider ses hypothèses initiales ou encore en ajouter des nouvelles. Le niveau 2 s'attarde davantage à isoler dans des tâches décontextualisées les processus spécifiques ou non spécifiques jugés déficitaires. Dans ce niveau, il est ainsi possible de déterminer la contribution des processus ciblés aux difficultés. L'analyse des données obtenues au niveau 2 conduit à la validation, le rejet ou la modification des hypothèses posées aux niveaux précédents. Le niveau 3, qui constitue le niveau final, propose cette fois-ci des tâches orales décontextualisées qui ne se réalisent pas en contexte de lecture ou d'écriture. Cette modalité permet, entre autres, de constater les répercussions, s'il

y a lieu, d'une tâche écrite sur les difficultés. Comme la démarche est souple et non séquentielle, des retours entre les niveaux sont possibles. Ainsi, de nouvelles hypothèses formulées en cours de route peuvent nécessiter de réévaluer certains processus dans les différents contextes proposés (Laplante, 2011). La démarche d'évaluation se conclut par l'élaboration d'une ou de plusieurs hypothèses finales soulignant les processus cognitifs et métacognitifs déficitaires pouvant être la cause des difficultés en lecture ou en écriture.

Par la suite, dans le mémoire de Marcoux (2013), dont le titre est *Le travail de l'orthopédagogue quant au dépistage, à la référence et à la prise en charge d'un trouble spécifique d'apprentissage en lecture*, quelques sections sont réservées à l'évaluation orthopédagogique. En effet, la recherche visait à dégager un portrait des pratiques orthopédagogiques lors des phases de dépistage, d'évaluation et de rééducation du trouble spécifique d'apprentissage de la lecture (TSAL). L'évaluation orthopédagogique représentait donc dans cette étude une étape importante dans le cadre de la phase de dépistage. L'étude s'est intéressée aux outils et aux procédures utilisés par les orthopédagogues dans la recherche. Ainsi, la description de la démarche d'évaluation orthopédagogique s'inspire des résultats de l'étude ainsi que de travaux antérieurs. À cet effet, la description se base notamment sur les propos de Laplante (1998) lors d'un *Congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage*, il semble donc y avoir des ressemblances avec la démarche DÉDALE présentée plus haut (Laplante, 2011), notamment à la nécessité d'une collecte de données initiales ainsi que le rôle crucial des hypothèses durant le processus.

Également, un groupe de travail mis sur pied par l'Office des professions du Québec (OPQ, 2014) avait comme mandat de clarifier et de définir le rôle des orthopédagogues auprès des élèves présentant des troubles d'apprentissage, et ce, en examinant plusieurs sphères du travail de l'orthopédagogue, dont celle de l'évaluation. Le groupe de travail a été en mesure d'exposer plusieurs aspects importants de l'évaluation orthopédagogique « […] sans toutefois pouvoir en dégager une définition unique » (OPQ, 2014, p.98). Les éléments essentiels qui caractérisent l'évaluation orthopédagogique sont le fait qu'elle repose sur un cadre méthodologique rigoureux qui demande d'abord l'établissement d'un portrait initial de l'élève. Ainsi, les tâches proposées permettent de poser un regard sur les aspects fonctionnels et dysfonctionnels des processus, ce qui, ultimement, mène à l'élaboration d'une hypothèse finale et des pistes d'interventions pédagogiques et orthopédagogiques à déployer.

Plus récemment, deux référentiels de compétences professionnelles liés à l'exercice de l'orthopédagogue ont vu le jour. Tout d'abord, il y a le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* écrit par un comité interuniversitaire dans le but d'orienter une formation de 2e cycle en orthopédagogie (Brodeur et al., 2015). Dans ce référentiel de compétences se divisant en trois axes, la compétence à évaluer est présentée selon des composantes ou actions clés. Les quatre composantes qui forment la compétence à évaluer sont : la priorisation des demandes d'évaluation orthopédagogique, l'établissement d'un portrait initial de la situation de l'élève, la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation plus spécifique et la rédaction d'un rapport

d'évaluation orthopédagogique. Parmi les documents présentés jusqu'à maintenant, cette structure est celle qui ressemble le plus à celle proposée par l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ, 2018) présentée ci-bas.

Le référentiel de compétences de l'ADOQ (2018) a fait son apparition en réponse aux flous mis en exergue dans le rapport de l'Office des professions du Québec (OPQ, 2014)[1]. La section du référentiel sur la compétence à évaluer présente les *compétences spécifiques* et les *actions-clés* à poser dans le cadre de l'évaluation orthopédagogique. Ainsi, selon l'ADOQ (2018), la compétence à évaluer sollicite d'abord de l'orthopédagogue une capacité à *planifier* la démarche d'évaluation orthopédagogique. Comme il a été souligné dans les documents précédents (Brodeur et al., 2015 ; Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014), il est d'abord nécessaire de *recueillir*, et d'*analyser* des informations concernant les divers facteurs jouant un rôle dans l'apprentissage de l'élève afin d'*émettre* des hypothèses sur les causes potentielles des difficultés rencontrées. Il est ensuite possible de *sélectionner* ou d*'élaborer* une démarche d'évaluation qui inclut des modalités, procédures et outils qui conviennent à la situation. Une fois *expliquée* aux personnes concernées, la démarche d'évaluation peut être *mise en œuvre*. Cette *mise en œuvre* vise notamment à opter pour une stratégie d'observation qui permet de *recueillir* des données d'observation. Durant cette deuxième phase de l'évaluation, l'orthopédagogue

[1] Le rapport produit par l'Office des professions du Québec en 2014 ainsi que le portrait historique dressé par Julien Prud'homme (2018) permettent de mieux comprendre les zones grises entourant les contours de la profession d'orthopédagogue, notamment les rôles et les fonctions. Le référentiel vise donc, entre autres, à clarifier les compétences et les actions-clés qui sous-tendent le travail de l'orthopédagogue (ADOQ, 2018).

est appelé à poser des actions qui lui permettent de cerner le portrait global de la situation : il doit *administrer* les épreuves, *déployer* des moyens en cours d'évaluation, *interagir* et *mener* un entretien avec l'élève ainsi qu'*ajuster* ses interventions si nécessaire. Par la suite, en *colligeant* les données de l'évaluation, il est possible d'*analyser et interpréter* l'ensemble des informations, ce qui amène l'orthopédagogue à *valider ou infirmer* ses hypothèses initiales et au besoin, *déterminer* les prochaines étapes qui peuvent permettre d'*approfondir* l'évaluation. À partir de ces informations, il est alors possible d'*identifier* la nature des difficultés l'élève ainsi que ses capacités. Ces informations sont aussi précieuses pour *déterminer* son profil motivationnel. Par ailleurs, il importe de *situer* le portrait de l'élève selon le programme de formation afin de *préciser* ses besoins. Cette phase correspond ainsi à *faire l'état de la situation* et laisse place à la dernière qui est de *rédiger* un rapport d'évaluation orthopédagogique. Similaire à ce qui est présenté dans le référentiel de 2015 (Brodeur et al.), le rapport offre une *synthèse* de l'ensemble des informations recueillies tout en *exposant* les interprétations et les conclusions orthopédagogiques, le tout en vue d'*émettre* des recommandations d'interventions. Par ailleurs, comme le rapport constitue une façon de communiquer les résultats, sa forme se doit d'être *adaptée* aux destinataires (ADOQ, 2018).

2.1.2 LES PHASES DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

À la lumière des ressources consultées dans l'état de situation sur l'évaluation orthopédagogique, il est possible de voir une diversité de phases et de termes utilisés pour décortiquer le processus d'évaluation orthopédagogique. Ainsi, il convient de mettre en commun les différentes ressources consultées afin de faire ressortir les phases et ainsi baliser le processus d'évaluation orthopédagogique. Pour faire cet exercice, les mêmes références seront reprises à la lumière des compétences spécifiques identifiées dans le référentiel de l'ADOQ (2018). L'analyse des divers tableaux qui suivront permettra de mettre en lumière les ressemblances significatives entre les sources et de fournir une synthèse des phases de l'évaluation orthopédagogique. Dans certains cas, les actions-clés n'étaient pas explicitement formulées. Lorsque les informations nécessitaient un travail d'interprétation, elles ont été indiquées entre parenthèses dans le tableau par ce signe : (X).

A) PLANIFIER

Le tableau 1 présente l'ensemble des actions-clés associées à la phase de planification de l'évaluation orthopédagogique et met en évidence celles qui sont retenues pour les différents auteurs consultés.

TABLEAU 1 : Les actions-clés de la phase de planification

	Laplante, 2011	Marcoux, 2013	OPQ, 2014	Brodeur et al., 2015	ADOQ, 2018
Planifier					
Analyser et prioriser les demandes d'évaluation				X	
Recueillir des informations initiales/établir un portrait initial	X	X	X	X	X
Échanger des informations avec l'équipe multidisciplinaire ou d'autres personnes concernées (ex. : parents, personnel enseignant)	X	X	X		
Analyser les données et formuler des hypothèses explicatives	X	X	X		X
Choisir (ou élaborer) les outils, les procédures et les modalités d'évaluation	(X)	X	X	X	X
Identifier les processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans l'apprentissage ciblé à partir d'un cadre de référence	(X)		(X)		
Expliquer la démarche d'évaluation aux personnes concernées					X

D'abord, tous les auteurs sont d'accord pour dire que les premières étapes d'une évaluation orthopédagogique requièrent qu'une collecte d'informations initiales sur l'élève soit réalisée afin d'établir un portrait de la situation globale (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ,

2014). Ils apportent tous des précisions, plus ou moins subtiles, quant aux trois sphères de l'élève qui devraient faire l'objet d'une étude : la sphère individuelle, sociofamiliale et scolaire. Des spécifications quant aux moyens d'obtenir ces informations sont ajoutées dans certains cas : par la consultation du dossier scolaire (Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013), l'observation en classe (Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013), l'analyse d'autres rapports professionnels (OPQ, 2014) et l'échange d'informations avec les parents, le personnel enseignant ou l'équipe multidisciplinaire (Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014). À l'exception de Brodeur et ses collaborateurs (2015), tous les auteurs mentionnent, de manière plus ou moins explicite, que ces données initiales font l'objet d'une analyse et d'une mise en relation, permettant la formulation d'hypothèses initiales afin de guider les choix durant la démarche d'évaluation. Ces hypothèses peuvent notamment porter sur les causes proximales des difficultés (Marcoux, 2013), les processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans l'apprentissage (Laplante, 2011) ou encore se référer au cadre théorique sur lequel se base l'évaluation (Brodeur, 2015). Avec certaines nuances, l'ensemble des auteurs s'accordent aussi pour dire que l'évaluation orthopédagogique nécessite de choisir en amont les outils, les procédures et les modalités d'évaluation. À titre d'exemple, Marcoux (2013) mentionne que les orthopédagogues de son étude sélectionnent parfois des outils standardisés, mais comme ils répondent partiellement à leurs besoins, ils les complètent avec des outils maison.

L'analyse du tableau permet aussi de rendre compte de certaines divergences entre les auteurs. Un premier constat concerne le fait que seul le

référentiel de compétences de 2015 (Brodeur et al.) aborde explicitement l'analyse et la priorisation des demandes d'évaluation. Cette particularité pourrait s'expliquer par l'angle adopté pour décrire l'évaluation orthopédagogique. Dans ce référentiel, cette étape fait partie intégrante du processus d'évaluation. À l'inverse, les autres auteurs semblent situer le début de l'évaluation orthopédagogique une fois cette sélection déjà effectuée. Dans le même ordre d'idées, seulement une source fait mention de la nécessité d'expliquer la démarche d'évaluation aux personnes concernées (ADOQ, 2018), suggérant que les contours du cadre de l'évaluation orthopédagogique peuvent différer. Un autre constat porte sur un élément abordé de manière plus ou moins explicite par Laplante (2011) et l'OPQ (2014). Pour ces auteurs, la démarche d'évaluation orthopédagogique devrait impliquer l'identification des processus cognitifs et métacognitifs en jeu dans l'apprentissage ciblé, à partir d'un cadre de référence. Cette perspective permet d'appuyer les hypothèses causales sur le cadre retenu (Laplante, 2011) et d'orienter la démarche d'évaluation sur le plan méthodologique (OPQ, 2014). Enfin, il apparaît que l'échange d'informations avec l'équipe multidisciplinaire ou d'autres personnes gravitant autour de l'élève est un élément de la démarche d'évaluation orthopédagogique qui ne figure pas dans les deux référentiels de compétences (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015).

B) METTRE EN ŒUVRE

De la même façon, le tableau 2 expose les actions-clés de la phase de mise en œuvre de l'évaluation orthopédagogique et illustre celles mises de l'avant par les auteurs consultés.

TABLEAU 2 : Les actions-clés de la phase de mise en œuvre

	Laplante, 2011	Marcoux, 2013	OPQ, 2014	Brodeur et al., 2015	ADOQ, 2018
Mettre en œuvre					
Mettre en œuvre des procédures, des modalités et des outils d'évaluation	X	X	X	X	X
Proposer diverses tâches et différents contextes pour évaluer les processus	X	X	X		
Ajuster les interventions en cours d'évaluation					X
Mettre en œuvre une stratégie d'observation et recueillir les données		X			X
Interagir avec l'élève et déployer des moyens ciblés					X

De manière générale, cette phase du processus présente une certaine disparité, puisque le seul point commun souligné par l'ensemble des auteurs est que l'orthopédagogue doit mettre en œuvre les procédures, les modalités et les outils d'évaluation choisis. En effet, il semble n'y avoir qu'une seule autre action-clé rejoignant trois auteurs (Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014) : la proposition de diverses tâches et différents contextes pour évaluer les processus.

Pour Laplante (2011), cela passe par les différents niveaux de sa démarche DÉDALE qui permettent de naviguer à travers des tâches contextualisées et décontextualisées. Dans l'étude de Marcoux (2013), les orthopédagogues reprennent d'ailleurs certains niveaux de cette démarche pour évaluer les difficultés de leurs élèves. Pour l'OPQ (2014), c'est « à l'aide de tâches permettant de cibler, avec plus ou moins d'amplitude, le(s) processus jugé(s) déficitaire(s) » (p.99). Autrement, le reste des éléments soulevés sont partagés par au plus deux sources à la fois. C'est le cas de la mise en œuvre d'une stratégie d'observation afin de recueillir des données (ADOQ, 2018 ; Marcoux, 2013) et qui semble représenter un moyen de compléter les outils d'évaluation. Enfin, seule l'ADOQ (2018) précise l'aspect de l'interaction avec l'élève afin de déployer des moyens ciblés. Ces moyens semblent intimement liés à certaines actions-clés figurant dans ce référentiel, tels que la mise en œuvre d'un entretien d'évaluation et l'ajustement des interventions en cours d'évaluation en fonction des réponses ou des stratégies mobilisées par l'élève.

C) ANALYSER ET INTERPRÉTER

Le tableau 3 présente les actions-clés propres à la phase d'analyse et d'interprétation de l'évaluation orthopédagogique et souligne celles proposées par les auteurs consultés.

TABLEAU 3 : Les actions-clés de la phase d'analyse et d'interprétation

	Laplante, 2011	Marcoux, 2013	OPQ, 2014	Brodeur et al., 2015	ADOQ, 2018
Analyser et interpréter					
Compiler les données	(X)	X	(X)	(X)	X
Analyser et interpréter les données	X	X	X	X	X
Ajuster, valider ou invalider des hypothèses	X		X		X
Approfondir la démarche et déterminer les étapes subséquentes si nécessaire	X		X		X

Pour la phase d'analyse et d'interprétation, le contenu apparaît plus homogène une fois les liens implicites mis en lumière. Tout d'abord, la compilation des données n'est pas explicitement reconnue par l'ensemble des auteurs. Toutefois, bien que Laplante (2011), l'OPQ (2014) et Brodeur et ses collaborateurs (2015) n'en fassent pas mention directement, il est possible de déduire qu'il s'agit malgré tout d'une étape importante pour soutenir l'analyse et l'interprétation. D'ailleurs, l'analyse et l'interprétation des données, qui constituent logiquement des éléments essentiels de cette phase, font l'unanimité parmi les auteurs. Pour Laplante (2011), l'analyse et l'interprétation des résultats représentent une manière de valider ou d'infirmer les hypothèses initiales et de s'ajuster pour le dernier niveau d'évaluation prévu dans sa démarche. Dans les deux référentiels de compétences (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015), l'analyse et l'interprétation prennent une tournure différente puisqu'elles servent plutôt à observer les informations collectées au regard des procédures, des modalités et

des outils utilisés, en prenant en compte leurs limites. Dans le rapport de l'OPQ (2014), les seules précisions concernant l'analyse et l'interprétation des données s'inscrivent dans la section réservée à la démarche DEMMI, une démarche d'évaluation en mathématiques pour mieux intervenir. Dans celle-ci, l'analyse et l'interprétation serviraient à rédiger des pistes d'intervention et des recommandations dans le rapport orthopédagogique. Aucune précision explicite n'est apportée dans les travaux de Marcoux (2013) par rapport à l'analyse et l'interprétation. Par ailleurs, deux dernières précisions sont apportées par l'ADOQ (2018), Laplante (2011) et l'OPQ (2014). Pour ces auteurs, il importe de valider, modifier ou ajouter des hypothèses au cours de cette phase. Cette démarche réflexive en entraîne une seconde : déterminer si un approfondissement de la démarche et des étapes subséquentes s'avère nécessaire. À l'inverse, dans les travaux de Marcoux (2013), même si une hypothèse initiale puis une hypothèse finale sont posées, rien n'indique que des ajustements soient effectués en cours de route. Le référentiel de Brodeur et ses collaborateurs (2015) n'abordent pas non plus la notion d'hypothèse. Il apparaît donc cohérent que ces auteurs ne traitent pas de l'approfondissement du processus, puisque celui-ci semble reposer précisément sur la révision continue des hypothèses, laquelle soutient le processus de réflexion pouvant mener à des étapes supplémentaires dans l'évaluation orthopédagogique.

D) FAIRE L'ÉTAT DE LA SITUATION

Le tableau 4 révèle les actions-clés rattachées à la phase de l'état de la situation dans le cadre de l'évaluation orthopédagogique et met en lumière celles proposées par les différents auteurs consultés.

TABLEAU 4 : Les actions-clés de la phase d'état de la situation

	Laplante, 2011	Marcoux, 2013	OPQ, 2014	Brodeur et al., 2015	ADOQ, 2018
Faire l'état de la situation					
Identifier les difficultés, les capacités et les besoins de l'élève		X	X		X
Relier les informations tirées de l'évaluation aux autres caractéristiques de l'élève et de son environnement	X	X	X		
Identifier les stratégies compensatoires utilisées	X		X		
Dégager le profil comparé au groupe-classe		X			
Définir la problématique ou la nature des difficultés	X	X	X		X
Situer le portrait en fonction de la progression attendue des apprentissages			X	X	X
Définir le profil motivationnel	(X)	(X)	(X)		X
Poser une hypothèse finale	X	X	X		

De prime abord, en consultant les différents documents, cette phase et la précédente peuvent être difficiles à distinguer, puisqu'elles impliquent toutes les deux un travail d'interprétation, mais selon des buts différents. Lors de la phase d'analyse et d'interprétation, le but est de s'assurer que les résultats sont en ordre, qu'ils ne soient pas influencés par les limites des outils ou des procédures d'évaluation, ou, du moins, que ces limites seront prises en compte lors de la prochaine phase. L'analyse vise principalement à déterminer si les données récoltées sont suffisantes pour faire l'état de la situation. Il est à noter que « faire état de la situation » n'est mentionné que dans le référentiel de compétences de l'ADOQ (2018). Par conséquent, il a été nécessaire d'établir des liens entre celui-ci et les autres ressources consultées afin de mettre en relation les actions-clés relevées avec cette phase propre au référentiel de l'ADOQ.

De ce fait, lors de l'état de la situation, les informations recueillies peuvent être mises en relation et interprétées au regard de plusieurs facteurs. Ce travail d'analyse permet d'en dégager une compréhension plus approfondie et de se positionner sur la problématique ou la nature des difficultés (ADOQ, 2018 ; Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014). À cet effet, Laplante (2011) affirme que, dans le cadre d'une évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture, la mise en relation des données recueillies lors de l'évaluation contribue « […] à une meilleure compréhension des processus en jeu, mais également à augmenter la probabilité diagnostique du jugement qui sera posé au terme de l'évaluation » (p.167). Ainsi, faire l'état de la situation peut supposer l'établissement de liens entre les informations recueillies et les caractéristiques

de la personne et de son environnement (Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014), les performances ou le profil du groupe-classe (Marcoux, 2013) et la progression attendue des apprentissages du programme de formation (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; OPQ, 2014). Faire l'état de la situation amène aussi à situer divers éléments du portrait de l'élève : les capacités, les difficultés et les besoins (ADOQ, 2018 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014), ainsi que les stratégies compensatoires utilisées (Laplante, 2011 ; OPQ, 2014). De plus, le référentiel de compétences de l'ADOQ (2018) inclut l'identification du profil motivationnel de l'élève « pour s'en servir comme levier lors de l'intervention » (p.22). Laplante (2011), Marcoux (2013) et l'OPQ (2014) font aussi mention de cet aspect, mais plutôt pour contribuer à l'établissement d'un portrait plus juste de la situation de l'élève. En effet, leurs propos laissent sous-entendre que les composantes affectives, telles que la motivation et l'intérêt, peuvent être prises en compte pour établir le plus justement possible ce portrait, sans nécessairement se prononcer directement sur le profil motivationnel de l'élève. Par ailleurs, trois sources supposent qu'une hypothèse finale doit être formulée au terme du processus d'évaluation orthopédagogique (Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014). Selon celles-ci, l'hypothèse devrait permettre de mettre en lumière la nature de la problématique (Marcoux, 2013), plus précisément en ciblant les processus cognitifs et métacognitifs pouvant être pointés comme éléments problématiques (Laplante, 2011 ; OPQ, 2014).

E) RÉDIGER UN RAPPORT

Le tableau 5 présente les actions-clés associées à la phase de rédaction d'un rapport d'évaluation orthopédagogique et met en évidence celles adoptées par les auteurs consultés.

TABLEAU 5 : Les actions-clés de la phase de rédaction du rapport

	Laplante, 2011	Marcoux, 2013	OPQ, 2014	Brodeur et al., 2015	ADOQ, 2018
Rédiger un rapport					
Exposer les résultats	(X)	X	(X)	X	X
Synthétiser les informations			X		X
Documenter les interprétations	X			X	X
Communiquer des recommandations d'interventions	(X)	X	X	X	X
Communiquer les conclusions orthopédagogiques		X	X	X	X
Exposer les résultats à l'équipe multidisciplinaire		X	X		
Contribuer à l'élaboration du plan d'intervention adapté		X	X		
Recommander une évaluation complémentaire (ex. : d'un autre professionnel)	X	X	X	X	
Contribuer à identifier un trouble spécifique d'apprentissage	X	X	X	X	
Adapter la forme du rapport			(X)	X	X

D’entrée de jeu, il importe de souligner que, bien que les deux référentiels de compétences (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015) laissent entendre que cette dernière phase inclut la rédaction d’un rapport d’évaluation orthopédagogique, les autres travaux consultés ne présentent pas cette tâche comme une nécessité (Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014). À titre d’exemple, dans le rapport de l’OPQ (2014), la rédaction d’un rapport semblerait nécessaire principalement pour contribuer à l’identification d’un trouble d’apprentissage en collaboration avec d’autres professionnels ou encore dans le cadre de démarches spécifiques comme celle en mathématiques (DÉMMI). Ces documents indiquent néanmoins que l’évaluation orthopédagogique génère plusieurs retombées qui demeurent, même lorsqu’aucun rapport officiel n’est rédigé. Certaines ressources consultées semblent indiquer, plus ou moins explicitement, la possibilité d’adapter la forme du rapport, ce qui suggère une certaine flexibilité pour cette dernière phase (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; OPQ, 2014). Ainsi, pour les auteurs, l’évaluation orthopédagogique est une occasion d’exposer les résultats (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; Marcoux, 2013). Même si Laplante (2011) et l’OPQ (2014) n’en font pas mention, il est possible de déduire qu’il s’agit malgré tout de données importantes pouvant aider à comprendre les synthèses d’informations (ADOQ, 2018 ; OPQ, 2014), les interprétations (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; Laplante, 2011) et les conclusions orthopédagogiques (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014). Pour l’ensemble des documents consultés (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014), l’évaluation permet aussi de partager les recommandations d’interventions orthopédagogiques ou pédagogiques.

L'analyse du tableau met également en évidence certaines divergences entre les auteurs, divergences qui semblent en partie attribuables aux contextes distincts dans lesquels s'inscrivent leurs descriptions de l'évaluation orthopédagogique. Par exemple, comme les travaux de Marcoux (2013) et de l'OPQ (2014) abordent l'évaluation orthopédagogique dans un contexte multidisciplinaire afin d'identifier des troubles d'apprentissage, ce sont les seules sources qui soulignent l'exposition des résultats à l'équipe multidisciplinaire et la contribution à l'élaboration du plan d'intervention adapté. Par ailleurs, les auteurs s'entendent sur des éléments qui ne figurent cependant pas dans le référentiel de compétences professionnelles de l'ADOQ (2018). D'une part, les informations recueillies dans le cadre de l'évaluation orthopédagogique peuvent contribuer à identifier un trouble spécifique d'apprentissage (Brodeur et al., 2015 ; Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014). D'autre part, si celles-ci ne sont pas suffisantes, il peut s'avérer judicieux de recommander une évaluation complémentaire conduite, par exemple, par un autre professionnel (Brodeur et al., 2015 ; Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014).

2.1.3 LA REPRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

Les tableaux présentés ci-haut ne se limitent pas à une simple mise en correspondance des composantes de l'évaluation orthopédagogique, mais ils contribuent également à soutenir l'élaboration d'une conception émergente du processus d'évaluation. Représentée sous forme de schéma, la figure 1 qui suit

permet de mieux comprendre la dynamique entre chaque phase du processus d'évaluation et elle adapte la dernière phase afin d'être davantage en concordance avec les écrits consultés. Il convient d'abord de présenter de manière globale cette représentation schématique et ensuite d'approfondir les éléments de la figure.

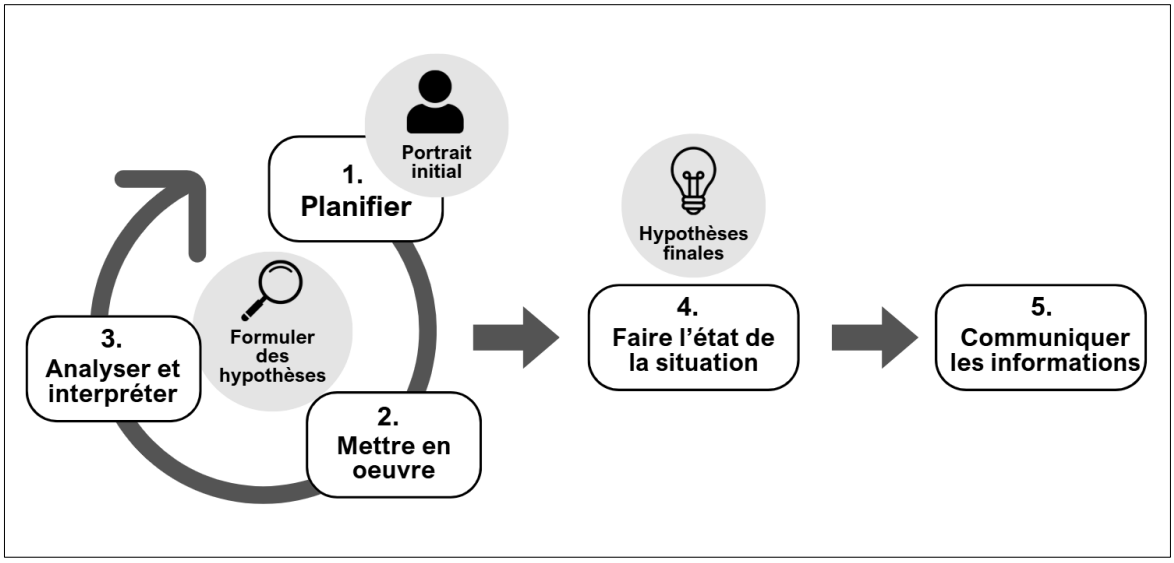


FIGURE 1 : Les phases du processus d'évaluation orthopédagogique
(inspiré d'ADOQ, 2018; Brodeur et al., 2015; Laplante, 2011; Marcoux, 2013; OPQ, 2014)

Premièrement, le schéma présente un **circuit en boucle** où siègent les trois premières phases, c'est-à-dire planifier, mettre en œuvre et analyser et interpréter. Cette boucle fait d'abord référence à ce qui est proposé par le référentiel de l'ADOQ (2018). Dans le cas où l'orthopédagogue jugerait qu'il n'a pas assez d'informations sur la situation globale de l'élève, il est possible d'« approfondir la démarche d'évaluation si nécessaire et déterminer les étapes subséquentes dans ce cas » (ADOQ, 2018, p.22). Cette conception de l'évaluation rejoint d'ailleurs celle de Laplante (2011) qui présente aussi une

démarche souple, non séquentielle, qui permet des retours en arrière. Par ailleurs, cette vision reflète bien ce qui se passe dans les milieux lors du déploiement du processus d'évaluation orthopédagogique, alors que les orthopédagogues se basent parfois sur leur expérience professionnelle pour déterminer les prochaines étapes plutôt que sur une démarche standardisée (Marcoux, 2013).

Il est possible de constater la présence d'une **silhouette** rattachée à la phase de planification. Celle-ci vise à mettre en évidence l'établissement du portrait initial de l'élève dès le début du processus d'intervention. En effet, l'ensemble des documents consultés accorde une grande importance à cet élément, puisque le recueil d'informations nécessaire à l'élaboration du portrait initial aide à cerner les difficultés et la situation de l'élève, à formuler de premières hypothèses et à orienter la démarche d'évaluation (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014).

Figurant au milieu du circuit en boucle, la **loupe** représente le fait que le déroulement des phases de planification, de mise en œuvre et d'analyse et d'interprétation gravite autour de la formulation d'hypothèses. Cet élément central transparaît dans plusieurs des documents qui ont servi de référence à cette représentation. C'est le cas d'abord de la démarche proposée par Laplante (2011) où les hypothèses jouent un rôle prépondérant dans la progression entre les différents niveaux correspondant à la nature des tâches proposées. Le constat est le même dans le rapport de l'OPQ alors que, durant l'évaluation, « un nombre variable d'hypothèses sont formulées, puis validées ou invalidées à l'aide de tâches permettant de cibler, avec plus ou moins d'amplitude, le(s) processus

jugé(s) déficitaire(s) » (2014, p.99). En outre, l'importance accordée aux hypothèses dans la réalisation de l'évaluation orthopédagogique est également soulignée dans le référentiel de l'ADOQ (2018). Dans un premier temps, les hypothèses de départ émises dans la phase de planification influencent le choix des outils et des modalités d'évaluation et d'observation ainsi que les moyens mis en place pour ajuster les interventions. Dans un deuxième temps, la formulation d'hypothèses influence aussi la phase d'analyse et d'interprétation des données puisque celle-ci consiste notamment à valider ou infirmer les hypothèses de départ.

Un autre élément à considérer dans cette figure est **l'ampoule**, située au-dessus de la phase faire l'état de la situation. Cet ajout permet de différencier cette phase de la précédente, soit celle de l'analyse et l'interprétation des données. En effet, à cette étape, il est établi que les données recueillies sont suffisantes pour se prononcer, ou du moins, établir une hypothèse finale sur les difficultés et les besoins de l'élève. En effet, bien que les phases décrites dans les travaux de Marcoux (2013), le rapport de l'OPQ (2014) et la démarche d'évaluation de Laplante (2011) ne font pas mention explicitement d'une phase qui permet de faire état de la situation, il est possible d'établir des liens entre les actions-clés soulevées par ces auteurs et celles contenues dans le référentiel de l'ADOQ (2018).

Le dernier élément du schéma concerne la dernière phase qui a été renommée par rapport à celle décrite dans l'ADOQ (2018). Dans cette représentation, il n'est plus question de rédiger un rapport, mais bien de

communiquer les informations. Ce changement pour des termes plus génériques vise à inclure davantage les diverses retombées communicatives d'une évaluation orthopédagogique. Effectivement, ni Laplante (2011) ni Marcoux (2013) ne mentionnent que l'évaluation orthopédagogique devrait nécessairement donner lieu à la rédaction d'un rapport, sous quelque forme que ce soit. Le constat est similaire dans le rapport sur la situation des orthopédagogues au Québec (OPQ, 2014) : la rédaction d'un rapport d'évaluation devrait être exigée dans le but de contribuer à l'identification d'un trouble spécifique d'apprentissage. Ainsi, il semblerait que dans ces trois travaux, la dernière phase d'une évaluation orthopédagogique se solde par la communication des informations pertinentes aux acteurs concernés, comme l'équipe multidisciplinaire (Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014). De même que dans les travaux de Laplante (2011), sa démarche d'évaluation orthopédagogique des processus de lecture et d'écriture, le destinataire n'est pas nécessairement spécifié et elle semble prioriser la documentation de l'évaluation en mentionnant les interprétations qui en découlent et les interventions pédagogiques ou orthopédagogiques possibles qui pourraient suivre. C'est peut-être dans cette perspective que les deux référentiels de compétences adoptent une certaine souplesse (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015) puisque l'adaptation de la forme du rapport devient une action-clé de cette dernière phase. Par ailleurs, en l'absence d'un ordre professionnel des orthopédagogues (ADOQ, 2018 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014), il ne semble pas y avoir de consensus sur la forme que devrait prendre cette communication finale. C'est pourquoi cette recherche adopte un terme plus générique et inclusif pour décrire la dernière phase du processus.

2.1.4 LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

Pour mettre en œuvre son évaluation, l'orthopédagogue dispose de plusieurs outils qui peuvent différer les uns des autres. Toutefois, avant même de sélectionner un outil, l'orthopédagogue doit d'abord clarifier les intentions qui orientent son évaluation. Comme le souligne Laplante (2020), celle-ci peut répondre à quatre fonctions principales. D'abord, l'évaluation orthopédagogique peut permettre de dégager un portrait de l'élève en indiquant ses forces et ses difficultés. Ce portrait permettra, entre autres, d'orienter l'intervention. Ensuite, elle peut viser à dépister les élèves à risque ou les élèves dont les difficultés persistantes empêchent l'atteinte des cibles d'apprentissages prédéfinies. Elle peut également permettre de pister les progrès des élèves au cours de l'intervention. Enfin, l'évaluation orthopédagogique peut amener à évaluer les effets d'un programme d'intervention afin d'en juger de son efficacité auprès de l'élève. C'est dans la fonction de dépistage, souvent qualifiée de « diagnostique », que peuvent se retrouver les évaluations normalisées, qui opèrent de manière à « quantifier la performance d'un élève et de la situer par rapport à une norme » (Godin et Berthiaume, 2022, p.5). Il est à noter que, malgré l'emploi fréquent de l'expression « évaluation diagnostique », l'objectif de l'évaluation orthopédagogique n'est pas de mener à un diagnostic, cette fonction étant réservée aux neuropsychologues ou encore aux orthophonistes (Marcoux, 2013). Elle vise plutôt à identifier les processus fonctionnels ou non, et par le fait même, mettre en lumière les stratégies compensatoires utilisées (Laplante, 2011 ; OPQ, 2014). Ainsi, elle peut servir à identifier les élèves en difficulté ou à risque

d'éprouver des difficultés ou encore à établir le profil de l'élève, notamment en exposant ses forces et ses difficultés (Desrochers et Berger, 2011).

Ensuite, l'évaluation orthopédagogique peut servir à brosser un portrait des forces et des faiblesses de l'élève (Laplante, 2011), conduisant à l'élaboration d'objectifs et de stratégies d'intervention (Godin et Berthiaume, 2022). Parmi les outils utilisés par les orthopédagogues pour recueillir des informations sur l'élève et établir le portrait initial, il est possible de nommer l'observation en classe (Marcoux, 2013), l'entretien métacognitif[2] (Laplante, 2011), le rappel stimulé (Turcotte et Cloutier, 2014), des outils maison développés par les orthopédagogues (Marcoux, 2013) et finalement, l'évaluation dynamique.

En continuant, l'évaluation peut servir, en cours d'intervention, à constater la progression de l'élève quant aux apprentissages (Godin et Berthiaume, 2022 ; Laplante, 2011) et quant à lui-même (Dion et al., 2011). Ces mesures de pistage de progrès sont une occasion pour l'orthopédagogue de porter un regard sur la capacité à apprendre de l'élève et, si nécessaire, d'ajuster les paramètres de son intervention telles que la fréquence et l'intensité (Desrochers, 2021). Cette fonction est particulièrement importante puisque les besoins des élèves en difficulté changent continuellement, ce qui nécessite des ajustements pour favoriser l'atteinte des objectifs (Dion et al., 2011). Par ailleurs, la concordance

[2] L'entretien métacognitif, parfois appelé entretien d'explicitation dans le domaine de l'éducation, regroupe un ensemble de techniques visant à amener l'élève à verbaliser son raisonnement de l'élève et à prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif (Gaté, 2002). Bien qu'il puisse contribuer à l'interprétation des difficultés ou des stratégies mobilisées par l'élève, il se distingue de l'évaluation dynamique par sa finalité. Contrairement à cette dernière, l'entretien métacognitif ne vise pas explicitement à déterminer les formes d'interventions les plus susceptibles de soutenir les apprentissages de l'élève.

entre les interventions et les besoins s'avèrent essentiels pour soutenir la progression de l'élève (Dion et al., 2011).

Aussi, l'évaluation peut être utilisée dans le but d'évaluer les effets d'un programme d'intervention (Laplante, 2011). L'intérêt de cette fonction réside dans le fait qu'elle peut informer sur la pertinence d'un programme pour soutenir l'élève. Les résultats de l'évaluation permettent ainsi d'orienter ou d'améliorer certains aspects du programme (Laplante, 2011).

La section qui suit traite de l'évaluation dynamique, une approche d'évaluation déjà étudiée dans la recherche, mais encore peu exploitée dans le contexte orthopédagogique. Elle en fournit une définition succincte, présente certains fondements en lien avec cette approche et propose une classification de termes employés dans la littérature à son sujet.

2.2 UNE DÉFINITION DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE

Pour Haywood et Lidz (2007), l'emploi d'une évaluation dynamique renvoie à l'idée que l'on souhaite étudier le potentiel d'apprentissage de l'élève plutôt que son niveau actuel de performance. Il est considéré que toute personne performe généralement en dessous de sa capacité, ce qui nécessite de lui fournir des conditions optimales favorisant son plein potentiel, et ce, à l'aide d'interventions. Celles-ci peuvent prendre plusieurs formes, mais les auteurs (Haywood et Lidz, 2007) spécifient qu'elles varient selon un continuum d'intensité. La nature et l'intensité de l'aide apportée doivent dépendre de l'aide nécessaire à l'élève pour réussir. Le soutien offert

durant le processus d'évaluation dynamique permet, selon Aldama (2022), d'agir sur les capacités de l'élève en stimulant ses stratégies métacognitives pour l'amener à modifier ses actions mentales et réussir la tâche.

Il semble également important dans le contexte de ce mémoire de faire la différence entre l'usage du terme « dynamique » dans le cadre de l'évaluation orthopédagogique (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; OPQ, 2014) et dans les écrits scientifiques qui l'utilisent en tant que concept (Aldama, 2017, 2022 ; Blais, 2023 ; Ohnouna, 2022). D'une part, dans le cadre de l'évaluation orthopédagogique, le terme dynamique réfère à l'interrelation entre l'évaluation et l'intervention (ADOQ, 2018). En effet, le processus est dynamique puisque ces deux sphères sont en mouvement et s'alternent en fonction de l'évolution et des besoins de l'élève (ADOQ, 2018). D'autre part, lorsque le terme fait référence au concept d'évaluation dynamique, il renvoie à une approche d'évaluation qui diffère de la vision traditionnelle de l'évaluation. Selon Poehner (2008), cette approche peut amener à considérer l'évaluation sous un angle plus qualitatif selon l'approche utilisée. L'évaluation dynamique peut viser à exposer l'étendue des capacités de l'élève en l'aidant à surmonter ses difficultés. Il considère que l'évaluation et l'enseignement sont dialectiquement liés et intègre ainsi des interventions à même la procédure d'évaluation (Poehner, 2008).

Afin de poser l'évaluation dynamique dans le cadre orthopédagogique, les prochains paragraphes présenteront certains fondements pertinents pour l'évaluation orthopédagogique et se rattachant à l'évaluation dynamique. Il s'agit de la zone proximale de développement, la médiation, l'étayage et la métacognition. Ces concepts clés contribuent à structurer et à enrichir l'interprétation de l'évaluation dynamique.

2.3 DES FONDEMENTS DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE

2.3.1 VYGOTSKI ET LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT

Les travaux de Vygotski sur la zone proximale de développement (ZPD) constituent des ancrages théoriques à la base de l'évaluation dynamique. Dans l'étude du développement intellectuel des enfants, Vygotski s'est questionné sur ce qui permet réellement de représenter l'état du développement de l'enfant (Wertsch, 1985). Auparavant, les psychologues se basaient surtout sur les capacités intellectuelles « matures », c'est-à-dire ce que l'enfant connaît et est capable de faire seul. Or, Vygotski a fait reconnaître qu'à elles seules, les fonctions cognitives matures ne sont pas suffisantes pour décrire l'état du développement de l'enfant. Il importe aussi de s'intéresser aux fonctions cognitives en développement (Wertsch, 1985), qui s'observent seulement dans les situations dans lesquelles l'enfant est en mesure de résoudre un problème avec de l'aide, c'est-à-dire dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1978). Vygotski la définit comme : […] la distance entre le niveau de développement réel déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents [traduction libre] » (1978, p.86). La ZPD est donc un concept théorique qui amène à s'intéresser au potentiel de l'enfant en mettant en évidence les processus internes en développement (Vygotski, 1978).

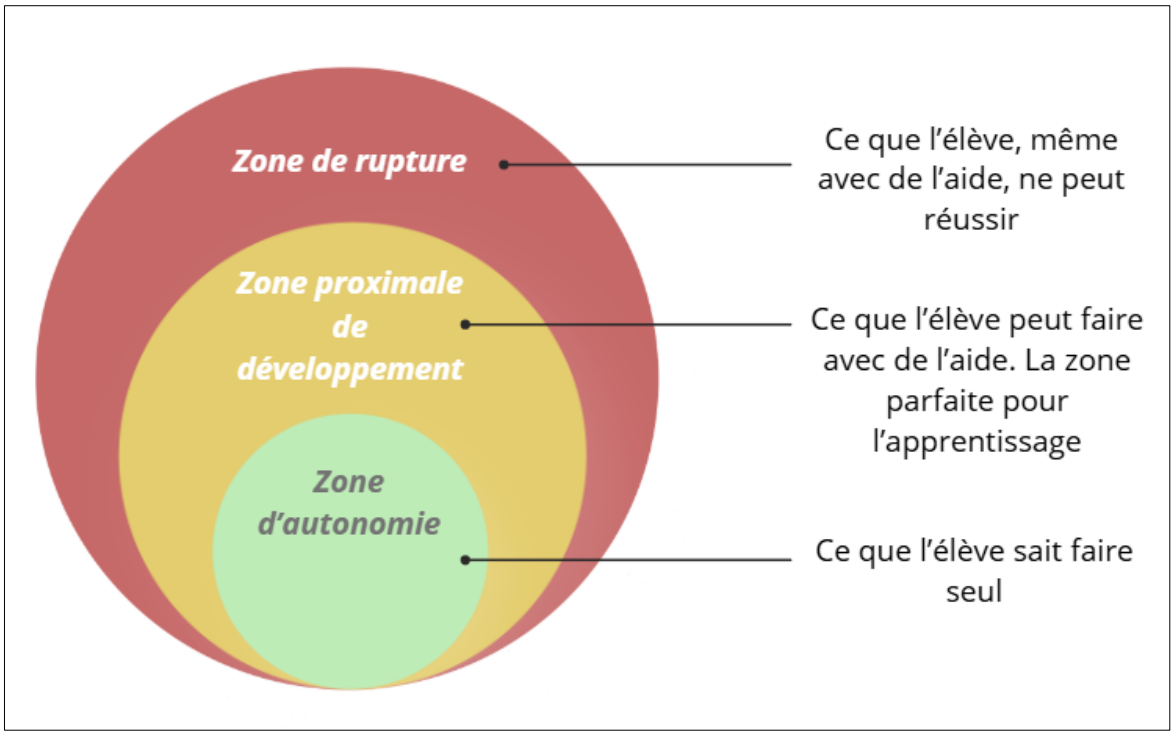


FIGURE 2 : La zone proximale de développement de Vygotski
Source : (Vygotski, 1978)

Dans cette recherche, les travaux de Vygotski permettront de mettre en évidence la pertinence, pour l'orthopédagogue, de situer la ZPD et de s'y appuyer afin de favoriser les apprentissages chez l'élève.

2.3.2 FEUERSTEIN ET L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ (EAM)

En ce qui a trait aux travaux de Feuerstein, celui-ci considérait aussi que l'intelligence ne pouvait pas se définir uniquement par la maturité des fonctions cognitives, puisque cela impliquerait que l'intelligence est quelque chose de fixe, figé dans le temps (Feuerstein, 1990 ; Poehner, 2008). À l'inverse, il la

considérait plutôt comme un processus, où il y a une progression constante de niveaux d'adaptation plus élevés (Feuerstein, 1990), à condition qu'il y ait une forme d'interaction adéquate (Poehner, 2008). Pour lui, l'intelligence est donc à caractère modifiable (Structural Cognitive Modifiability) et se manifeste par la capacité d'adaptation de l'individu (Feuerstein, 1990). Toutefois, s'il est laissé à lui-même, l'individu progresse de manière limitée face aux situations nouvelles. Il a besoin d'un soutien médiateur par une personne plus expérimentée qui l'accompagne et qui agit sur les stimuli présents dans l'environnement afin de l'amener à un niveau de développement plus avancé. C'est ce qu'il appelle l'expérience d'apprentissage médiatisé (EAM) (Feuerstein, 1990 ; Feuerstein et al., 1991). La figure 3 permet d'illustrer la relation entre les stimuli (S), l'organisme ou l'élève (O), sa réponse (R) et le médiateur humain (H).

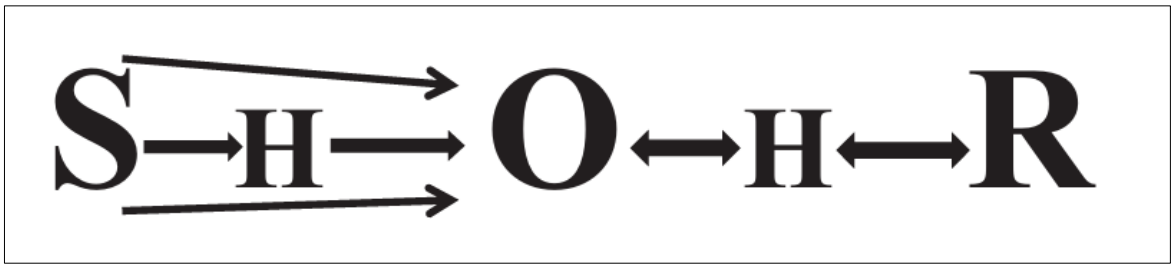


FIGURE 3 : Le modèle de l'expérience d'apprentissage médiatisé (EMA) de Feuerstein
Source : (Tzuriel, 2013)

Selon ce modèle, l'apprentissage peut se produire de deux manières : par l'exposition directe aux stimuli, représentée par les flèches allant des stimuli (S) vers l'organisme (O), ou par la médiation, représentée par les flèches allant des stimuli vers l'organisme (O) en passant par le médiateur (H). Lors de l'apprentissage par médiation, le médiateur agit de manière intentionnelle sur les stimuli en modifiant leur ordre, leur fréquence, leur intensité et leur contexte. De

cette façon, ils sont présentés de manière plus significative à l'organisme et permettent une compréhension efficiente des phénomènes (Feuerstein et al., 2015 ; Feuerstein et al., 1991 ; Tzuriel, 2013). Le médiateur est aussi responsable d'aider l'organisme à comprendre, interpréter et ajuster ses réponses, ce qui est représenté par les flèches qui se retrouvent à droite entre l'organisme, le médiateur et la réponse (Feuerstein et al., 2015 ; Tzuriel, 2013). Par ailleurs, la médiation est adaptable ; elle peut diminuer ou augmenter selon les besoins de l'organisme et les difficultés rencontrées (Tzuriel, 2013). Graduellement, les structures cognitives de l'élève se développent et le médiateur peut le laisser agir seul sur les stimuli environnants (Feuerstein et al., 1985 ; Jensen et Feuerstein, 1987).

Dans cette recherche, les travaux de Feuerstein permettront de mettre en lumière le rôle de l'orthopédagogue en tant que personne qui joue un rôle de médiation lors de l'évaluation dynamique pour identifier les obstacles à la réussite et intervenir en conséquence pour soutenir les apprentissages.

2.3.3 L'ÉTAYAGE (*SCAFFOLDING*)

L'étayage est un concept qui s'apparente d'une certaine manière à la médiation, puisqu'il peut en être une forme. Présenté par Wood, Bruner et Ross (1976) sous la forme d'une métaphore, l'étayage ou « échafaudage » (*scaffolding*) représente pour ces auteurs un soutien temporaire permettant à l'enfant d'accomplir une tâche qui surpasse ses capacités, à l'image d'un

échafaudage érigé provisoirement pour faciliter la construction d'une structure. Ce concept a ensuite été repris à maintes reprises afin de l'adapter au contexte éducatif. Ainsi, pour l'orthopédagogue, l'étayage représente une manière de soutenir l'élève dans l'apprentissage d'un concept ou d'une habileté en prenant en charge temporairement certains aspects de la tâche qui l'empêchent de réussir (Deshaies, 2004). Ce soutien peut prendre diverses formes comme le questionnement ou le modelage (Van de Pol et al., 2010).

Ayant constaté un flou dans la littérature quant à la définition exacte de l'étayage, Van de Pol et ses collaborateurs (2010) ont recensé trois caractéristiques communes qui permettent de qualifier le concept. D'abord, l'étayage nécessite que l'enseignant ou l'enseignante (ou dans le cadre de cette recherche, l'orthopédagogue) ajuste son soutien en fonction des réponses de l'élève, ce soutien reposant sur des stratégies spécifiques d'étayage. Il s'agit du principe de contingence. Le deuxième principe qui caractérise l'étayage est celui de l'estompage, lequel consiste à réduire progressivement l'aide apportée par l'orthopédagogue, permettant ainsi à l'élève de prendre davantage en charge ses apprentissages. Ce processus entraîne donc un transfert des responsabilités entre l'orthopédagogue et l'élève, représentant la troisième caractéristique de l'étayage.

L'étayage peut également porter sur le soutien d'ordre affectif et motivationnel. En effet, ces facteurs ont un impact déterminant sur la capacité de l'élève à mobiliser ses ressources et ses connaissances et donc à se rendre disponible à l'apprentissage. À cet égard, Cosnefroy (2011) affirme que peu

importe le nombre de connaissances que l'élève possède, celles-ci ne seront jamais suffisantes pour résoudre une tâche si ses ressources ne sont pas mobilisées activement et durablement par les déterminants motivationnels.

L'étayage et l'évaluation dynamique semblent entretenir une relation réciproque, ce qui peut expliquer leur association. D'abord, l'évaluation dynamique, comme il a été mentionné plus tôt, peut renseigner sur la ZPD (Haywood et Lidz, 2007). Comme l'étayage sous-tend l'atteinte d'un apprentissage chez l'élève, ce qui est possible seulement si l'orthopédagogue fournit le soutien adéquat selon les besoins, il est nécessaire de situer « la zone qui est parfaitement adéquate pour qu'il y ait un apprentissage chez l'élève » (Reulier, 2012, p.73), c'est-à-dire la ZPD. Cela témoigne de la manière dont l'évaluation dynamique peut correspondre au principe d'étayage. Inversement, comme l'étayage permet de se « concentrer sur le niveau que l'élève peut atteindre avec de l'aide » (Deshaies, 2004, p.21), il s'associe à l'évaluation dynamique en permettant d'accompagner l'élève dans des réussites considérées initialement inatteignables.

2.3.4 LA MÉTACOGNITION

Pour trouver de premières traces de conceptualisation de la métacognition à proprement dit, il faut remonter aux travaux du psychologue John H. Flavell en 1976. Il propose la définition générale qui suit : « Le terme "métacognition" désigne la connaissance que l'on a de ses propres processus et produits cognitifs,

ou de tout ce qui s'y rapporte, par exemple les propriétés des informations ou des données pertinentes pour l'apprentissage [traduction libre] » (Flavell, 1976, p.232). Il ajoute que la métacognition est notamment liée aux capacités à évaluer sa compréhension, à la réguler et à orchestrer les processus cognitifs. Quelques années plus tard, dans un autre de ses articles, Flavell (1979) approfondit son modèle du suivi cognitif en abordant notamment les connaissances et les expériences métacognitives. Les connaissances métacognitives peuvent se classer selon l'objet sur lequel elles portent. Elles peuvent concerner les connaissances sur soi (ex. : savoir à quel moment de la journée la personne est la plus efficace), sur la tâche (ex. : savoir qu'une certaine partie de la tâche est plus difficile) et sur les stratégies (ex. : connaître une variété de stratégies pertinentes pour contourner un problème). En ce qui a trait aux expériences, Flavell (1979) explique qu'elles sont conscientes et peuvent être de nature cognitive ou affective (ex. : le sentiment de ne pas avoir compris une partie de la tâche). Ces expériences permettent d'activer des stratégies cognitives et métacognitives et développer de nouvelles connaissances métacognitives. Elles peuvent également inciter à modifier les buts à atteindre (Flavell, 1979).

En parallèle, les travaux de Baker et Brown (1984) ont offert un approfondissement sur le concept de la métacognition, dont son aspect procédural. Pour les auteures, la métacognition relève, entre autres, de mécanismes d'autorégulation. En d'autres mots, ce sont des actions internes entreprises en temps réel par une personne pour tenter de gérer sa démarche cognitive. Elles incluent : la vérification de la véracité du résultat, la planification

des prochaines actions, l'évaluation de l'efficacité des actions posées et la mise à l'épreuve de stratégies et leur ajustement au besoin. Les auteures soulignent que la réussite repose sur la capacité de l'élève à identifier les exigences de la tâche et à prendre les mesures appropriées pour y répondre. S'il ne perçoit ni les exigences ni ses propres limites, il lui sera difficile de s'ajuster et, par conséquent, de planifier ses prochaines actions (Baker et Brown, 1984). Depuis les travaux de Flavell (1970 ; 1976 ; 1979) et de Baker et Brown (1984), de nombreuses définitions et modèles de la métacognition ont été proposés, souvent adaptés aux contextes dans lesquels ils étaient élaborés (Gloss, 2023). À titre d'exemple, l'étude de Nelson et Narens (1990) a structuré un modèle de la métacognition autour de deux éléments : les processus de « surveillance » et de « contrôle ». Pour ces auteurs, la métacognition fait donc référence à la capacité à évaluer ses propres apprentissages (surveillance) et à la capacité à se réguler (contrôle) en fonction des informations reçues grâce à cette surveillance. Bien qu'ils soient nommés et organisés différemment, ces termes font tout de même écho aux éléments présentés précédemment. Par ailleurs, Noël et Cartier (2016) indiquent que, dès 1980, des composantes affectives ont fait leur entrée dans les modèles proposés, par exemple celui de Tardif (1992). Ces composantes peuvent autant s'associer aux connaissances métacognitives (ex. : être conscient d'avoir les habiletés nécessaires pour réussir) que sur la capacité de contrôle ou d'autorégulation selon les auteurs (ex. : s'investir affectivement dans la tâche pour gérer ses comportements) (Tardif, 1992). L'engouement du personnel praticien-chercheur et enseignant a contribué à influencer ces modèles, dans

lesquels les ancrages se sont multipliés pour répondre aux besoins concrets des milieux professionnels (Noël et Cartier, 2016).

Dans la présente recherche, les travaux sur la métacognition permettent d'éclairer sur la manière dont l'évaluation dynamique, à travers les interactions entre l'orthopédagogue et l'élève, rend observables ces processus internes. Plus précisément, les interactions permettent d'accéder aux connaissances métacognitives mobilisées ainsi qu'aux expériences métacognitives vécues par l'élève, lesquelles deviennent repérables par ses actions, ses verbalisations et ses ajustements en cours de tâche.

2.4 L'ÉVALUATION DYNAMIQUE EN TANT QUE PROCESSUS D'ÉVALUATION

Dans un processus d'évaluation, l'usage de l'évaluation dynamique présente un intérêt lorsque le but n'est pas la classification, mais plutôt de spécifier les difficultés (Aldama, 2022) et étudier le potentiel d'apprentissage de l'élève (Hasson et Joffe, 2007 ; Sternberg et Grigorenko, 2002). De plus, son emploi se révèle approprié pour mettre en lumière les relations entre les différentes variables qui agissent sur la capacité de l'élève à répondre à un enseignement (Sternberg et Grigorenko, 2002) ou encore pour cibler des méthodes pédagogiques favorisant le développement des compétences de l'élève (Haywood et Lidz, 2007). L'évaluation dynamique est associée à un processus interactif qui accorde une grande importance aux interactions entre la personne qui évalue et l'élève durant le processus (Haywood et Lidz, 2007).

Toutefois, il semble y avoir une certaine ambiguïté dans la littérature scientifique quant à l'emploi de l'expression « évaluation dynamique ». Poehner (2008) adresse ce flou en les attribuant aux interprétations variées des principes conducteurs de l'évaluation dynamique, tel que la ZPD, favorisant l'émergence d'une diversité d'applications pratiques. Par ailleurs, le flou s'explique également par les différences conceptuelles qu'il existe dans la littérature anglophone et francophone. Afin de mieux comprendre ces différences, certaines précisions sont expliquées dans les lignes qui suivent.

Tout d'abord, il est important de nommer qu'en anglais, on retrouve plusieurs termes dont les principaux pertinents pour la compréhension du mémoire étant : *dynamic assessment*, *dynamic testing* et *dynamic test*. Aldama (2022) explique dans sa thèse qu'en anglais, ces termes ne font pas référence aux mêmes concepts. En effet, Sternberg et Grigorenko (2022) proposent de définir le *dynamic assessment* comme une approche qui permet d'appréhender le potentiel d'apprentissage de l'élève en tentant de comprendre jusqu'où et comment l'élève peut évoluer lorsque du soutien sous forme d'interventions et d'interactions lui est offert. Pour ce faire, il serait possible de faire appel à diverses sources d'informations qui permettent à la personne qui évalue de porter un regard sur l'ensemble des dimensions de l'élève telles que des entretiens, des travaux antérieurs, d'autres formes d'évaluations, etc. (Sternberg et Grigorenko, 2002). Ces auteurs ont aussi précisé le terme *dynamic testing*, en spécifiant qu'il ferait davantage référence à une approche où les interventions entre l'élève et la personne qui évalue seraient plus restrictives. Le terme *dynamic testing* serait donc « pour sa part une approche à dominance quantitative avec un protocole souvent préétabli offrant

moins de souplesse durant la passation que l'approche *DA* [dynamic assessment] » (Aldama, 2022, p.53). Enfin, *dynamic test* ferait référence à l'instrument en tant que tel qui permet d'évaluer le potentiel (ex. : Dixon et al., 2023; Dörfler et al. (2009); Gellert et Elbro, 2017; Navarro et Lara, 2017). Toutefois, en français, il n'existe pas cette distinction dans les écrits alors alors que le mot *évaluation* semble autant référer au terme générique anglais *evaluation* qu'à *assessment* relié au type d'évaluation (Aldama, 2022). Par ailleurs, le mot français *test* serait lié à la fois aux mots anglais *testing* et *test* qui, comme mentionné à l'instant, font respectivement référence à l'approche d'évaluation et l'instrument.

À ce stade, il convient d'examiner plus en détail la nature des évaluations dynamiques ainsi que les différentes approches méthodologiques qui structurent leur application.

2.4.1 LES ÉVALUATIONS DYNAMIQUES

Contrairement aux évaluations traditionnelles, les évaluations dynamiques impliquent une interaction entre la personne qui évalue et l'élève. Effectivement, plusieurs formes de rétroactions sont intégrées à même la passation du test afin de soutenir l'élève lorsqu'il en a besoin (Elleman et al., 2011 ; Sternberg et Grigorenko, 2002). Les actions posées lors de la médiation sont de nature variée et peuvent, entre autres, viser à diriger l'attention de l'élève vers un élément clé, soutenir l'organisation de son discours ou orienter son raisonnement en lui posant des questions ou en lui donnant des rétroactions (Haywood et Lidz, 2007). De

plus, le soutien apporté peut aider à identifier ou enseigner explicitement des règles ou des principes essentiels à la résolution d'un problème. Les actions posées peuvent aussi viser l'inhibition des réponses impulsives ou stimuler la motivation intrinsèque à la tâche (Haywood et Lidz, 2007). Lantolf et Poehner (2004) précisent que ce qui rend la procédure dynamique n'est pas l'outil en soi, mais bien l'objectif de l'évaluation et l'intégration de la médiation lors du test. Ils affirment qu'un test à réponses trouées, à choix multiples, à questions ouvertes ou même à l'oral pourrait être administré de manière dynamique si l'intention est d'observer le potentiel d'apprentissage de l'élève (Gellert et Elbro, 2017 ; Sternberg et Grigorenko, 2002) en l'aidant à travers le test.

Selon Davin et ses collaborateurs (2017), dans le cadre d'une évaluation dynamique, les erreurs de l'élève constituent « une fenêtre sur les besoins pédagogiques » et offrent une occasion de médiation (p.633). Ainsi les résultats de l'évaluation dynamique peuvent être analysés sous divers angles. Cette analyse peut porter sur les réponses de l'élève après l'assistance, ce qui permet de constater sa compréhension et son raisonnement analogique (Bosma et Resing, 2012). L'analyse peut aussi être axée sur la nature et la quantité d'assistance qui ont été nécessaires pour résoudre un problème (Bosma et Resing, 2012), ce qui permet d'observer le potentiel d'apprentissage (Gellert et Elbro, 2017 ; Sternberg et Grigorenko, 2002) et informer sur les méthodes pédagogiques à prioriser pour favoriser la réussite de l'élève (Lantolf et Poehner, 2004).

La façon dont la médiation est offerte ainsi que l'angle de l'analyse des résultats influencent la manière dont sont définies les approches d'évaluations

dynamiques. Celles-ci se répartissent en deux grandes catégories : l'approche interventionniste et l'approche interactionniste.

A) L'APPROCHE INTERVENTIONNISTE

L'approche interventionniste s'accorde avec une analyse plutôt quantitative du niveau de soutien apporté à l'élève. Les gains d'apprentissage ainsi que la fréquence et la nature de l'aide (le niveau d'explicitation) sont étudiés afin de déterminer le potentiel d'apprentissage de l'élève (Davin et al. 2017; Gellert et Elbro, 2017). Sternberg et Grigorenko (2002) distinguent deux formats couramment utilisés, qu'ils désignent par des appellations imagées, les méthodes *sandwich* et *gâteau*. La première méthode réfère à une passation en trois phases où la phase dynamique est en *sandwich* entre les deux autres. Les trois phases sont : un prétest, un entraînement et un posttest (Sternberg et Grigorenko, 2002). Les pré et posts tests sont passés de façon statique et aucun soutien ne peut être apporté à l'élève (Elliott, 2003). Les résultats du prétest permettent d'évaluer la performance initiale et d'établir les besoins de l'élève afin de lui fournir un entraînement adapté lors de la deuxième phase (Schorno, 2013). Lors de la troisième phase, une situation similaire à la première phase est proposée à l'élève et sa performance permet de constater les apprentissages réalisés. C'est la comparaison entre les résultats du prétest et du posttest qui permettent de déterminer le potentiel d'apprentissage de l'élève (Schorno, 2013).

Lors de la méthode *gâteau*, le soutien est hiérarchique et appliqué systématiquement durant la passation du test (Davin et al., 2017; Elleman et al., 2011 ; Sternberg et Grigorenko, 2002). Sternberg et Grigorenko (2002) comparent les rétroactions données aux différentes couches de glaçage sur un gâteau. Dans ce format, l'élève se voit présenter plusieurs « items » et du soutien est apporté lorsqu'une difficulté est rencontrée. (Elliott, 2003). L'aide est graduée de sorte que les informations nécessaires pour résoudre le problème sont de plus en plus explicites (Davin et al., 2017). Des auteurs (Elleman et al., 2011 ; Elliot, 2003) mentionnent que dans ce format, certains tests proposent un protocole d'assistance hautement standardisé, alors que d'autres proposent plutôt une hiérarchie basée sur un jugement clinique (Elliott, 2003). Ainsi, la quantité et le type d'aide apportés sont analysés afin d'estimer le potentiel d'apprentissage de l'élève (Elleman et al., 2011 ; Gellert et Elbro, 2017).

B) L'APPROCHE INTERACTIONNISTE

L'approche interactionniste permet de mieux s'adapter à l'élève pour mieux comprendre comment et selon quoi la progression peut s'opérer (Davin et al., 2017; Poehner, 2008). Elle offre plus de flexibilité en ce qui a trait à la médiation offerte durant la passation (Poehner, 2008). En effet, il n'y a pas de protocole à suivre ni d'aide sous forme graduée. La passation du test reflète davantage une coopération entre la personne qui offre du soutien sous forme de médiation et l'élève, sous forme de dialogue (Poehner, 2008). Les formes de médiation dépendent des besoins émergents de l'élève (Davin et al., 2017) et sont

donc sensibles à la ZPD de l'élève (Lantolf et Poehner, 2004). En ce sens, la personne qui évalue s'adapte constamment aux réponses de l'élève et définit ses prochaines interventions en fonction de celles-ci (Aldama, 2022). Elle doit porter son regard sur les réponses de l'élève, sur les comportements qui peuvent agir comme obstacles à la réussite et sur la nature et l'intensité des actions qu'elle pose et qui permettent à l'élève d'atteindre l'objectif souhaité (Haywood et Lidz, 2007). C'est l'analyse de l'ensemble de ces facteurs qui permet de comprendre le potentiel d'apprentissage de l'élève et d'établir les formes d'enseignement ou d'assistance nécessaires pour réaliser ce potentiel (Lantolf et Poehner, 2004).

C) L'APPROCHE HYBRIDE

Une approche hybride entre l'interventionnisme et l'interactionnisme semble émerger dans la littérature. Dans son étude s'intéressant à l'appropriation des tests dynamiques par les enseignants, Davin et ses collaborateurs (2017) ont constaté l'émergence d'une approche semi-interventionniste par une des enseignantes participant à son étude. Cette dernière avait préétabli des aides, sans toutefois les respecter à la lettre. C'était, selon elle, une manière d'offrir une passation moins rigide et plus naturelle qui favorise les échanges et la discussion, tout en ayant en tête une certaine gradation dans le soutien apporté.

Par ailleurs, Aldama (2022) a proposé le même genre d'approche mixte aux enseignantes de son étude afin de faciliter la passation de l'épreuve et contrer le manque de formation sur ce type d'évaluation. Un système d'assistance graduée

leur était fourni dans lequel diverses formes d'aides étaient suggérées aux participantes. Ces dernières pouvaient l'utiliser de manière flexible, plutôt que de l'appliquer de manière systématique. Le but était de fournir des conditions gagnantes qui permettent aux enseignants d'intervenir selon les besoins émergents des élèves. Pour le contexte orthopédagogique, cette approche semble plus adaptée puisqu'elle permet de s'adapter à chaque élève tout en étant réalisable dans la pratique du quotidien avec certains points de repères.

2.4.2 LES APPROCHES ET TERMES RETENUS POUR CETTE RECHERCHE

Afin de déterminer adéquatement l'objet de recherche de ce projet de mémoire, il a été nécessaire de parcourir différentes études s'étant intéressées à l'évaluation dynamique et au test dynamique. À travers la recension des écrits, il est apparu que ces concepts sont parfois utilisés de manière interchangeable par les auteurs qui proposent parfois des termes émergents afin de les adapter à leur méthodologie. Les tableaux 6 et 7 présentent respectivement les 6 termes recensés dans les écrits francophones et 11 termes dans les écrits anglophones consultés.

TABLEAU 6 : Les termes recensés en français

Termes	Auteurs
Évaluation dynamique	Aldama (2017) ; Aldama (2022) ; Blais (2023) ; Delage et al. (2021) ; Gentilleau-Lambin (2024); Ohnouna (2022) ; Schorno (2013)
Épreuve dynamique	Aldama (2022) ; Delage et al. (2021) ; Gentilleau-Lambin (2024)
Test d'évaluation dynamique	Delage et al. (2021)
Test dynamique	Aldama (2017) ; Delage et al. (2021) ; Gentilleau-Lambin (2024)
Batterie dynamique	Gentilleau-Lambin (2024)
Outil d'évaluation dynamique	Delage et al. (2021)

TABLEAU 7 : Les termes recensés en anglais

Termes	Auteurs
Dynamic assessment (DA)	Davin et al. (2017); Dixon et al. (2023); Dörfler et al. (2009) ; Elleman et al. (2011) ; Gellert et Elbro (2017) ; Hasson et Joffe (2007) ; Haywood et Lidz (2007) ; Lantolf et Poehner (2004) ; Navarro et Lara (2017); Pohner (2008); Sternberg et Grigorenko (2002)
Dynamic assessment process	Navarro et Lara (2017)
Dynamic assessment test	Navarro et Lara (2017)
Dynamic assessment model	Navarro et Lara (2017)
Dynamic assessment device	Navarro et Lara (2017)
Dynamic test	Dixon et al. (2023) ; Dörfler et al. (2009); Gellert et Elbro (2017) ; Navarro et Lara (2017)
Dynamic testing	Bosma et Resing (2012) ; Dixon et al. (2023) ; Pohner (2008); Sternberg et Grigorenko (2002)
Dynamic format	Elleman et al. (2011)
Dynamic task	Dixon et al. (2023)
Dynamic procedure	Dixon et al. (2023) ; Navarro et Lara (2017)
Dynamic approach	Gellert et Elbro (2017) ; Gruhn et al. (2020); Navarro et Lara (2017)

Cette diversité dans les termes employés peut engendrer une certaine confusion. Ainsi, à la lumière de la recension des écrits réalisée, et dans un souci

de clarté, deux termes seront retenus dans le cadre de cette recherche : *évaluation dynamique* et *épreuve dynamique*. D'une part, cette recherche s'inscrit dans le concept générique de l'évaluation dynamique, une approche qui s'harmonise avec les caractéristiques et les visées de l'évaluation orthopédagogique. L'évaluation dynamique permettra aux orthopédagogues d'explorer les différentes variables impliquées dans le processus d'apprentissage de l'élève, en mettant l'accent sur les interactions entre l'orthopédagogue et l'élève.

D'autre part, cette recherche adoptera le terme *épreuve dynamique* selon le sens donné par Aldama (2022). En plus d'étudier l'articulation entre l'évaluation orthopédagogique et le concept général d'évaluation dynamique, cette recherche portera aussi sur un moment spécifique de la démarche d'évaluation au cours duquel les orthopédagogues auront recours à une épreuve dynamique. Pour cette épreuve, une tâche de compréhension en lecture sous forme dynamique sera proposée à l'élève. Comme la compréhension en lecture nécessite la mobilisation d'habiletés de haut niveau (Gruhn et al., 2020), l'usage d'une épreuve dynamique semble plus adapté. En effet, l'épreuve dynamique semble appropriée puisqu'elle permet d'observer les représentations mentales de l'élève et son processus d'apprentissage, en opposition aux tests statiques qui se concentrent davantage sur le produit de l'apprentissage (Aldama, 2022). Afin de soutenir les orthopédagogues dans leur capacité à offrir une aide contingente avec les besoins émergents des élèves, une grille d'interventions graduées leur sera fournie. La prochaine section permettra de présenter cette grille.

2.4.3 LA GRILLE D'INTERVENTIONS GRADUÉES

Élaborée par l'étudiante-chercheuse et inspirée de divers modèles d'évaluation dynamique (Aldama, 2017, 2022 ; Blais, 2023 ; Haywood et Lidz, 2007 ; Lantolf et Poehner, 2004 ; Ohnouna, 2022), cette grille d'interventions graduées a été adaptée au contexte orthopédagogique (figure 4).

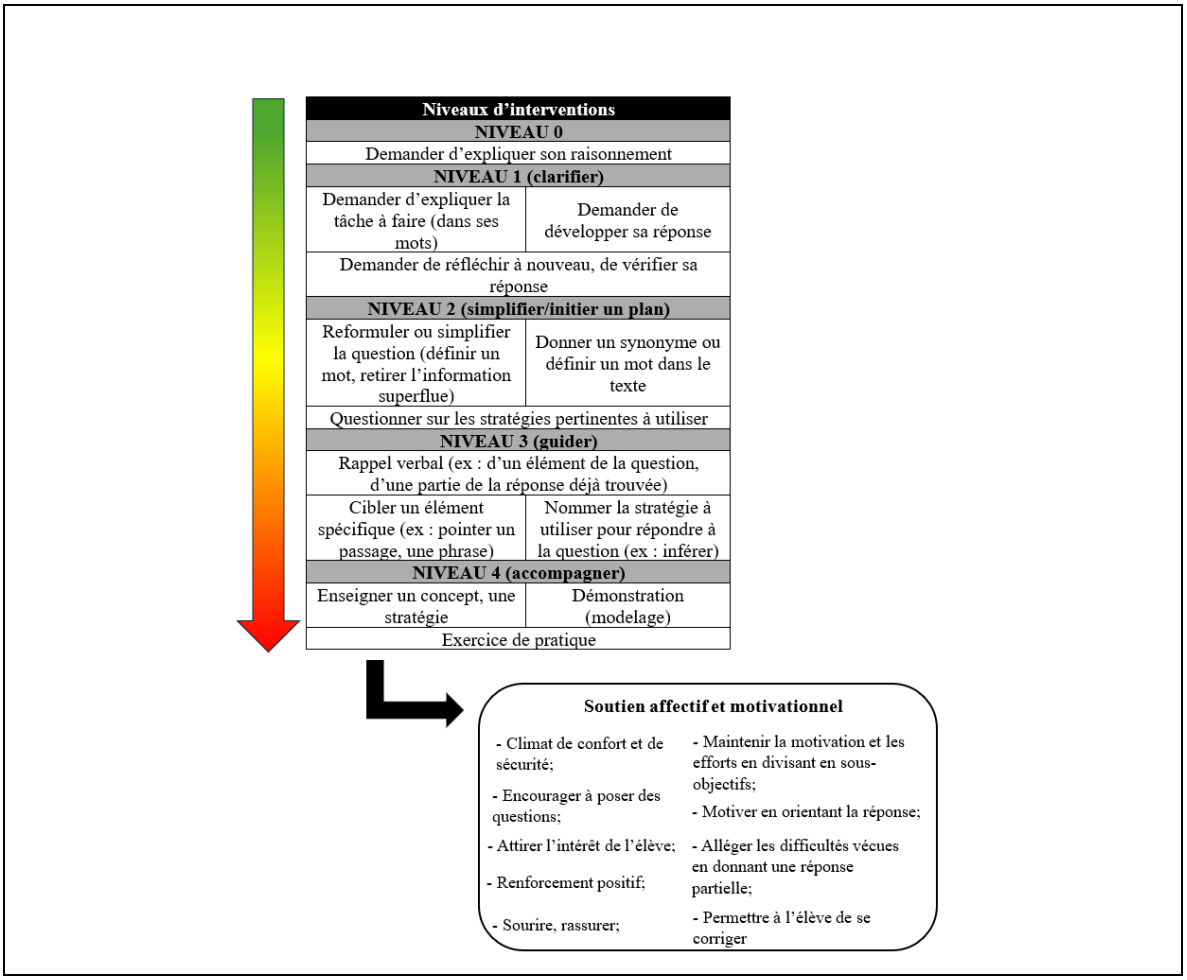


FIGURE 4 : La grille d'interventions graduées

Celle-ci inclut plusieurs aspects abordés précédemment. Ces éléments, empruntés des différents auteurs nommés, permettent d'adapter les modèles de procédure d'épreuve dynamique au contexte orthopédagogique afin de s'inscrire

dans cette présente recherche. D'abord, la grille reprend le concept de « niveaux » qui se retrouve notamment dans les projets d'Aldama (2017, 2022), d'Ohnouna (2022) et de Blais (2023). De cette manière, il est possible de graduer le degré d'assistance apporté à l'élève, référant également au concept d'intensité utilisé par Haywood et Lidz (2007). Selon les auteurs, le nombre, la catégorisation et le contenu des niveaux diffèrent, mais l'intention demeure la même : plus les niveaux avancent, plus le degré d'assistance apporté à l'élève est intensifié. La présente grille comporte cinq niveaux, numérotés de 0 à 4. Ils sont également nommés, un peu à la manière de Blais (2023), de manière à refléter l'intention générale des interventions associées à chacun des niveaux.

- Le niveau 0 vise à vérifier la compréhension de l'élève et ainsi son raisonnement ;
- Le niveau 1 sert à amener l'élève à clarifier sa compréhension de la tâche ou à clarifier sa réponse ;
- Le niveau 2 consiste à simplifier la tâche pour l'élève ou à l'amener à amorcer un plan pour l'accomplir ;
- Le niveau 3 permet de guider l'élève à travers l'accomplissement de la tâche ;
- Le niveau 4 correspond à un accompagnement de l'élève par la prise en charge de la tâche par l'orthopédagogue.

Bien que les niveaux soient gradués, la grille n'est pas prescriptive quant à l'ordre dans lequel les interventions devraient être mobilisées. Comme il a été mentionné précédemment, la recherche s'inscrit dans une approche hybride

(Aldama, 2022 ; Davin et al., 2017), se situant entre les approches interventionniste et interactionniste. Celle-ci permet d'octroyer de la flexibilité aux orthopédagogues pour poser des interventions qui sont contingentes avec les besoins observés, tout en leur fournissant une grille d'intervention pour contrer le manque de formation sur ce type d'évaluation. Toutefois, sans exclure la possibilité de mobiliser directement les niveaux 3 et 4 lorsque le contexte le justifie, il demeure prudent d'explorer d'abord certaines interventions des niveaux précédents. En effet, les niveaux supérieurs impliquent un accompagnement plus soutenu, ce qui peut, dans certains cas, rendre plus difficile l'interprétation de la zone proximale de développement de l'élève.

Concernant les interventions figurant dans chacun des niveaux, elles sont également empruntées des différentes perspectives adoptées par les auteurs. Comme l'évaluation orthopédagogique porte sur les connaissances liées à l'objet d'apprentissage, aux processus cognitifs et aux stratégies métacognitives (ADOQ, 2018), les interventions figurant dans les niveaux permettent d'observer ces différents aspects. L'évaluation orthopédagogique s'intéresse également « à d'autres facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage » (ADOQ, 2018, p.5). Ce faisant, la grille proposée dans cette recherche inclut une banque d'interventions liées au soutien affectif et motivationnel. Les interventions retenues s'inspirent des travaux d'Ohnouna (2022) et de Blais (2023), qui ont accordé une attention particulière à ce type de soutien dans leur analyse. La grille présente ainsi des exemples d'interventions pouvant être mobilisées en tout temps durant l'évaluation et relevant du soutien affectif et motivationnel.

Dans la grille figure également une flèche placée à gauche des niveaux d'intervention. Celle-ci représente le concept de zone proximale de développement de Vygotski (1978). Située en parallèle aux niveaux d'assistance, lesquels s'intensifient graduellement, la flèche soutient l'interprétation du passage entre ce que l'élève peut accomplir seul et ce qui demande obligatoirement de l'aide. À titre d'exemple, le niveau 0 se retrouve à la même hauteur que la section verte de la flèche, représentant la zone d'autonomie de l'élève. En effet, au niveau 0, l'intervention de l'orthopédagogue consiste à vérifier le raisonnement de l'élève ayant déjà accompli seul la tâche. Au contraire, le niveau 4 se retrouve à la hauteur de la section rouge de la flèche, reflétant la zone de rupture de l'élève. À ce niveau, l'orthopédagogue prend en charge la réalisation de la tâche, puisque même avec les interventions, il est impossible pour l'élève d'accomplir la tâche. Ainsi, tout ce qui se retrouve entre ces deux sections représente la zone proximale de développement, la zone idéale pour réaliser des apprentissages et réussir la tâche avec l'aide de l'orthopédagogue, se traduisant par différentes interventions selon les besoins manifestés.

À présent, il convient de se pencher sur les diverses facettes de la compréhension en lecture afin de démontrer la pertinence d'une épreuve dynamique pour soutenir l'évaluation de la compréhension en lecture pour les orthopédagogues.

2.5 LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

La compréhension en lecture est une activité qui exige de la personne qui lit une mobilisation considérable d'énergie et ne peut être considérée comme une activité passive (Irwin, 2007 ; Turcotte et al., 2015). La compréhension en lecture est une compétence complexe et multidimensionnelle (Dalpé et al., 2011 ; Écalle et Magnan, 2021 ; Perfetti et Adlof, 2012 ; Snyder et al., 2005; Van den Broek, 2012) qui « se construit continuellement grâce à l'interaction entre diverses habiletés et stratégies » (Turcotte et al., 2015, p.106). Bien qu'elle ait été conceptualisée de plusieurs manières, les auteurs s'accordent tout de même sur plusieurs points lorsqu'ils la décrivent.

D'abord, la compréhension en lecture a comme finalité la représentation mentale et cohérente d'un texte (Cain et Oakhill, 2012 ; Clinton et Van den Broek, 2012 ; Snyder et al., 2005; Turcotte et al., 2015), et ce, à partir d'informations contenues dans le texte ainsi que des connaissances antérieures (Dalpé et al., 2011 ; Van den Broek, 2012). Afin d'y parvenir, la personne doit mettre en œuvre plusieurs composantes interdépendantes d'ordre langagier, cognitif et métacognitif (Cain et Oakhill, 2012 ; Dalpé et al., 2011 ; Écalle et Magnan, 2021). Les déploiements de ces composantes constituent des processus de haut niveau (Dalpé et al., 2011) faisant référence au niveau d'engagement élevé de la personne lorsqu'elle lit, notamment par l'implication des fonctions exécutives comme la mémoire de travail, la planification, l'inhibition et la flexibilité (Écalle et Magnan, 2021 ; Garneau-Gaudreault, 2019). À cet égard, Dalpé et al. (2011) soulignent l'importance de telles fonctions cognitives dans l'aboutissement de la compréhension : « La mobilisation des capacités attentionnelles et mnésiques du lecteur, de même que la contribution de compétences métacognitives, sont donc

essentielles à l'agencement réussi des différents mécanismes nécessaires à la compréhension d'un texte » (p.36). Van den Broek et Espin (2012) sont du même avis puisqu'ils mentionnent eux aussi l'importance d'être capable de jongler avec plusieurs processus et de maintenir son attention pour exécuter adéquatement la tâche. Par ailleurs, le succès d'une bonne compréhension réside aussi dans la capacité à emmagasiner et encoder les informations qui s'ajoutent en cours de lecture (Van den Broek et Espin, 2012).

Les multiples façons de conceptualiser la compréhension en lecture témoignent de l'évolution des théories et de l'état des connaissances sur la compréhension en lecture (Francis et al., 2005 ; Van den Broek, 2012). Dans le cadre de ce mémoire, elle représente un contexte propice à la mise en œuvre d'une évaluation dynamique. Comme l'évaluation dynamique s'avère particulièrement pertinente pour porter un regard sur les représentations mentales de l'élève, l'attention sera portée spécifiquement sur les processus non spécifiques à la lecture. Dans cette perspective, il n'est pas nécessaire de recenser l'ensemble des modèles de la compréhension en lecture existants, mais plutôt de s'appuyer sur certains modèles qui permettent d'aborder en profondeur les processus non spécifiques et qui emploient des termes connus dans le domaine de l'orthopédagogie. Ainsi, les prochaines lignes présentent les deux modèles retenus : le modèle d'Irwin (2007) et le modèle de Laplante (2011).

2.5.1 LE MODÈLE D'IRWIN

La première formulation du modèle des cinq processus de compréhension en lecture proposé par Irwin remonte à 1986, dans la première édition du livre *Teaching Reading Comprehension Processes.* Une version révisée a ensuite été publiée en 1991, puis une troisième en 2007, considérée comme la plus complète à ce jour. Ce modèle occupe une place importante dans le champ de l'orthopédagogie, où il a largement circulé et servi de référence pour structurer l'analyse des processus impliqués dans la compréhension en lecture. Plusieurs outils d'évaluation orthopédagogique développés dans les années 2000 et 2010, tels que l'*Examen diagnostique de la lecture* de la Commission scolaire Marie-Victorin (Armand et Sabourin, 1995), l'*Évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture d'élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire (13-15 ans)* (Boudreau et Deslauriers, 2012) ou encore l'*Outil d'évaluation diagnostique de la lecture* de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud (Létourneau et al., 2004), s'appuient sur les différentes versions de ce modèle. Comme les ajustements apportés entre les éditions ne modifient pas la structure de base du modèle, les lignes qui suivent présentent la version la plus récente du modèle.

Dans son modèle de la compréhension en lecture, Irwin (2007) considère que la compréhension reflète la construction de sens à partir de ressources cognitives, imaginatives et émotionnelles, et repose sur l'activation simultanée et l'interaction entre cinq processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus

métacognitifs. Irwin inclut également la capacité à décoder les mots, un processus spécifique à la lecture. La figure 5, issue de son ouvrage (2007), permet d'illustrer son modèle (2007). Dans le cadre de cette recherche, comme l'attention est plutôt portée sur les processus non spécifiques à la lecture, les prochaines lignes n'aborderont pas le décodage, mais décrivent plus en profondeur chacun des autres processus.

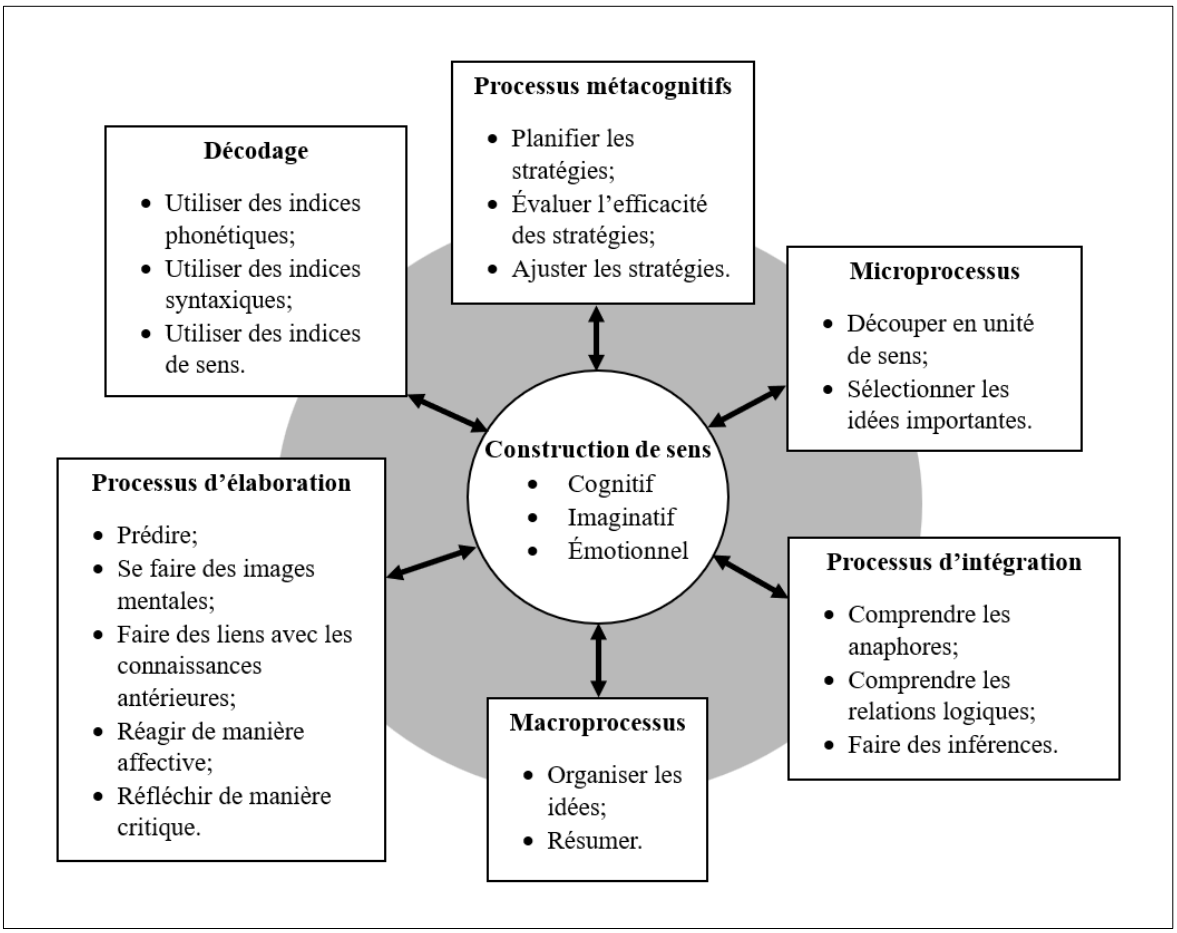


FIGURE 5 : Les processus de la compréhension en lecture d'Irwin
Source : Reproduction du schéma d'Irwin (2007).

A) LES MICROPROCESSUS

Pour Irwin (2007), la mobilisation des microprocessus suppose avant tout que l'ensemble des mots de la phrase sont décodés et compris par l'élève. C'est seulement une fois que chaque mot est compris individuellement qu'il est possible de mobiliser de manière effective les microprocessus. Ceux-ci se divisent en deux aspects : la capacité à découper les phrases pour créer des unités de sens, ainsi que la capacité à choisir celles à se remémorer pour la suite du texte. Irwin propose un exemple avec la phrase suivante : *Le ballon rouge disparaît tranquillement dans le ciel bleu.* Ici, des exemples de découpage en unité de sens pourraient être *ballon* et *rouge* ainsi que *disparaît* et *tranquillement.* Pour chacun, le deuxième mot permet de qualifier le premier. Selon ce même exemple, quelqu'un pourrait décider de se remémorer uniquement que le ballon a disparu. Si le fait que le ballon est rouge est une information importante pour la progression de l'histoire, la compréhension pourrait être affectée. Irwin indique que ce qui différencie les bons lecteurs des moins performants est leur capacité à choisir les éléments essentiels. Les lecteurs en difficulté auraient effectivement tendance à retenir des éléments qui les intéressent sur le moment.

B) LES PROCESSUS D'INTÉGRATION

Regrouper les mots en unité de sens n'est pas suffisant pour se remémorer la majorité des éléments d'un texte. Il faut également relier les idées entre-elles. Les processus d'intégration font référence à trois aspects : la compréhension des anaphores (ex. : mots de substitution), la compréhension des relations logiques

(ex. : marqueurs de relation) et la capacité à faire des inférences pour compléter la cohérence d'un passage. Irwin (2007) illustre ces processus à l'aide du passage suivant : *John est allé au magasin. Il avait faim.* Dans cet exemple, les processus d'intégration permettent de comprendre que le pronom *il* réfère à John (anaphore), que celui-ci est allé au magasin *parce qu*'il avait faim (relation logique) et de déduire que le magasin vend de la nourriture (inférence).

C) LES MACROPROCESSUS

En ce qui concerne les macroprocessus, Irwin (2007) souligne qu'ils soutiennent la capacité de la personne qui lit à retenir et organiser les idées de manière à construire une représentation globale et cohérente du texte. Ces processus mobilisent notamment l'habileté à organiser les idées principales en s'appuyant sur la structure choisie par l'auteur et, par conséquent, à produire leur propre résumé fidèle et structuré. Selon Irwin, les lecteurs plus habiles parviennent davantage à s'appuyer sur la structure du texte pour organiser leurs idées.

D) LES PROCESSUS D'ÉLABORATION

Les processus d'élaboration constituent l'ensemble des inférences produites ou des actions entreprises par la personne qui lit et qui n'étaient pas prévues par l'auteur. Autrement dit, ce sont des éléments qui ne sont pas nécessaires pour la compréhension du texte, mais ils permettent de s'engager activement dans la tâche de lecture. Ces processus se sous-divisent en cinq

aspects : faire des prédictions, se faire des images mentales, faire des liens avec ses connaissances antérieures, réagir de manière affective et réfléchir de manière critique. Irwin souligne que ces inférences ou réponses optionnelles doivent être en lien avec le texte sinon elles peuvent nuire à la compréhension.

E) LES PROCESSUS MÉTACOGNITIFS

Irwin réfère à la métacognition comme la conscience et le contrôle de ses propres processus cognitifs. Elle implique la capacité à réfléchir à sa propre réflexion, par exemple en sachant reconnaître son incompréhension et en s'ajustant pour atteindre son objectif. En ce sens, les processus métacognitifs relèvent de trois aspects : la capacité à planifier les stratégies à utiliser, la capacité à évaluer leur efficacité et la capacité à ajuster ces stratégies en cas de besoin. Irwin précise que ces habiletés sont essentielles pour la compréhension.

2.5.2 LE MODÈLE DE LAPLANTE

Tout comme le modèle d'Irwin, le modèle que propose Laplante (2011) a servi, plus récemment, de référence pour structurer l'analyse des processus de la compréhension en lecture dans le champ de l'orthopédagogie. En effet, le *Test d'évaluation du langage écrit québécois : Compréhension de lecture* (Picotte-Lavoie, 2022) s'appuie sur le modèle de Laplante, lui-même inspiré des travaux de plusieurs auteurs dont ceux d'Écalle et Magnan (2002), de Gough et Tunmer (1986), de Frith (1986) et Seymour (1997 ; 2008), de Van Dijk et Kintsch (1983)

ainsi que de Perfetti et ses collaborateurs (2005). La figure 6 présente le modèle de Laplante (2011).

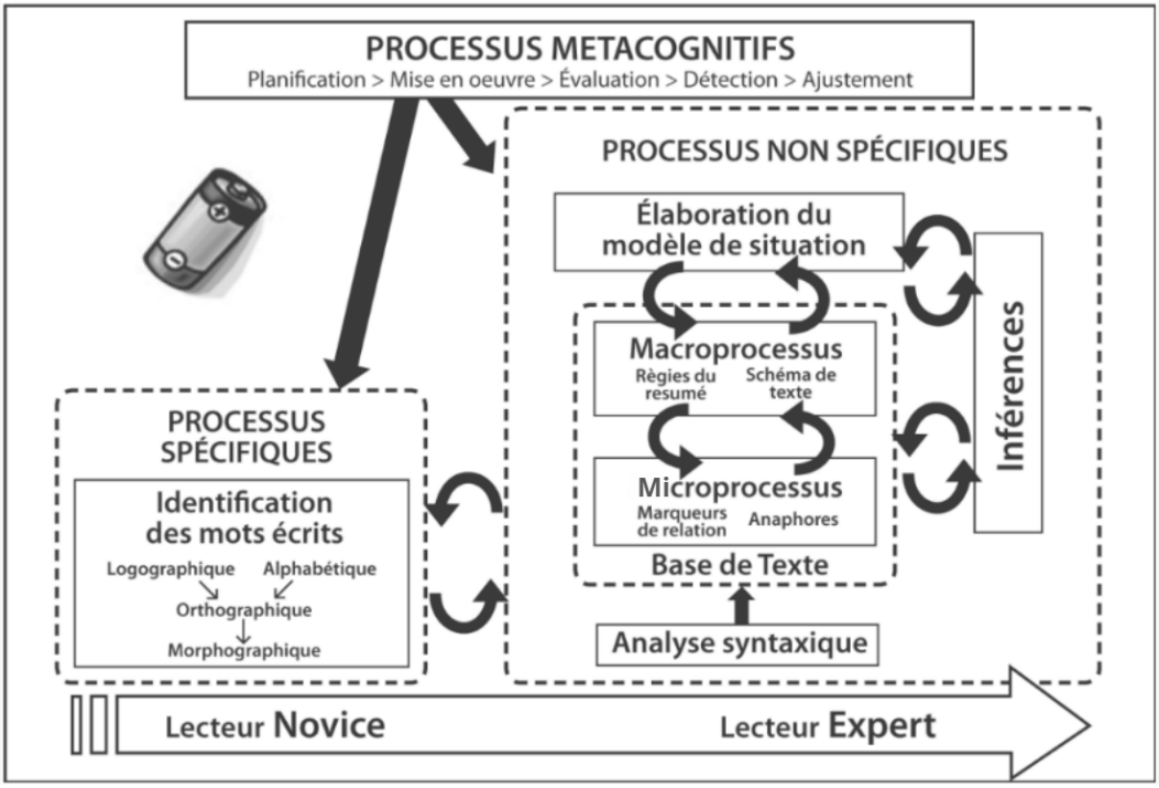


FIGURE 6 : Le modèle des processus de la compréhension en lecture de Laplante
Source : Laplante (2011).

De manière générale, ce modèle permet de représenter différentes composantes susceptibles de jouer un rôle sur la compréhension d'un texte. Il rend d'abord compte de l'influence des processus spécifiques à lecture, c'est-à-dire des opérations liées à l'identification des mots écrits. Il met également en évidence les processus non spécifiques, ainsi que l'enchâssement et les relations entre les niveaux de traitement et les mécanismes qui y sont associés. Le modèle montre également que ces processus s'influencent mutuellement. La flèche située au bas de la figure illustre la manière dont le développement de ces processus s'opérationnalise au fil de la progression de l'élève : plus les capacités en lecture

augmentent, plus l'identification des mots écrits (processus spécifique) devient automatisée et laisse davantage de place à la gestion des processus non spécifiques. Laplante (2011) accorde aussi une place importante aux processus métacognitifs. Situés au sommet de la figure, ces processus assurent la gestion des processus spécifiques et non spécifiques en mobilisant un ensemble de stratégies permettant de planifier, de mettre en œuvre et de réguler leur activation. Enfin, en recourant à l'image d'une pile, le modèle met en lumière les contraintes liées aux ressources cognitives et la manière dont celles-ci influencent la disponibilité et l'efficacité des processus. Les prochaines lignes permettent de décrire plus en profondeur l'apport des processus métacognitifs, ainsi que les processus non spécifiques à la lecture en décrivant chaque niveau de traitement ainsi que les processus impliqués.

A) LE PREMIER NIVEAU DE TRAITEMENT

Le premier niveau de traitement réfère à l'*analyse syntaxique* des phrases. Elle fait référence à la capacité de la personne qui lit à identifier les groupes syntaxiques et leur attribuer une fonction. Laplante (2011) indique que l'analyse syntaxique représente un élément essentiel pour l'élaboration de la base du texte au deuxième niveau de traitement.

B) LE DEUXIÈME NIVEAU DE TRAITEMENT

Dans le modèle de Laplante (2011), le deuxième niveau de traitement des processus non spécifiques, appelé *base du texte*, implique avant tout d'élaborer

des propositions, c'est-à-dire des unités sémantiques qui permettent d'établir le sens du discours. Pour que ces propositions soient compréhensibles, elles doivent être interreliées à travers deux structures : la microstructure et la macrostructure. La microstructure implique la mobilisation des microprocessus afin de comprendre, d'une part, les relations logiques ou les liens de causalités (marqueurs de relation), et, d'autre part, de comprendre les anaphores (mots de substitution). La macrostructure représente la façon dont les macroprocessus sont mobilisés pour identifier les thèmes principaux et organiser les idées selon une structure cohérente. Les inférences sont aussi considérées dans ce niveau de traitement puisqu'elles jouent un rôle central dans la construction de la microstructure et de la macrostructure. En effet, comme les idées ne sont pas toujours explicites, il est nécessaire de déduire des informations, par exemple à partir des connaissances antérieures, afin d'assurer la cohérence de la base du texte.

C) LE TROISIÈME NIVEAU DE TRAITEMENT

La base du texte à elle seule n'est pas suffisante pour parvenir à un niveau de compréhension approfondie du texte. Ultimement, la personne qui lit doit arriver à élaborer le modèle de situation, c'est-à-dire une représentation mentale et abstraite du discours véhiculé dans le texte. Ce modèle est donc le résultat de l'intégration de la base du texte aux connaissances antérieures de la personne, et ce, en fonction des buts poursuivis. À ce niveau de traitement, les inférences sont

encore essentielles puisqu'elles soutiennent l'élaboration du modèle de situation (Laplante, 2011).

D) PROCESSUS MÉTACOGNITIFS

Enfin, la mise en œuvre de l'ensemble de ces processus et leur niveau est possible grâce à la mobilisation des processus métacognitifs. Grâce à eux, la personne qui lit planifie ses actions en fonction des buts à atteindre et reste attentive à des pertes de compréhension qui demanderaient de réajuster ses stratégies en temps réel, par exemple en produisant une inférence. Dans le modèle de Laplante (2011), ces processus sont placés au-dessus des autres puisqu'ils « surveillent » l'articulation de l'ensemble des processus et déterminent les actions à entreprendre pour assurer la cohérence de la base du texte et mener à bien l'élaboration du modèle de situation.

En somme, l'analyse détaillée des processus de la compréhension en lecture permet non seulement de mieux saisir la manière dont ils s'articulent, mais aussi d'identifier des causes potentielles des difficultés vécues par l'élève, et ainsi orienter les interventions (Van den Broek, 2012). Ce faisant, il importe de s'appuyer sur des méthodes d'évaluation capables de soutenir une compréhension approfondie des compétences de l'élève en compréhension en lecture et d'assurer l'atteinte des objectifs d'évaluation (Francis et al., 2005).

2.5.3 L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Puisque la compréhension en lecture implique une miltitude d'habiletés cognitives, de connaissances et de processus, son évaluation se révèle être particulièrement complexe (Cain et Oakhill, 2012). Il convient de reconnaître que plusieurs facteurs, tels que le type de texte, le contexte de passation ou encore le format de réponse, peuvent influencer la performance de l'élève lors de l'évaluation (Francis et al., 2005). Lorsqu'ils sont pris en compte, ces éléments, conjugués aux modèles théoriques retenus ainsi qu'à la finalité de l'évaluation, orientent le choix des méthodes, des outils et des modalités de l'évaluation proposée (Francis et al., 2005 ; Van den Broek, 2012). Dans cette perspective, Collins et Lindström (2021) suggèrent le recours à un modèle qui aborde l'interaction entre les caractéristiques du lecteur, du contexte et du texte : le *Rand Reading Study Group* (RAND, 2002). Ce modèle propose plusieurs étapes qui permettent de tenir compte des différentes variables susceptibles d'influencer la performance. D'abord, il est important d'établir les compétences de base de l'élève, ses forces et difficultés, qui influencent les habiletés de compréhension en lecture. Les auteurs ajoutent que cette première étape peut se faire indépendamment de l'évaluation de la compréhension, par exemple en consultant les informations déjà recueillies dans le dossier scolaire de l'élève. Ensuite, il s'avère judicieux d'examiner les caractéristiques du texte et les implications qui en découlent. Par exemple : quel est le genre du texte proposé ? Est-ce que l'élève aura à lire de longs passages ? Est-ce que le texte correspond au niveau de lecture de l'élève ? Puis, la troisième étape proposée par les auteures consiste à analyser

les manières dont la compréhension sera évaluée. Il est pertinent d'établir, par exemple, la manière dont les réponses de l'élève seront collectées, si le texte est lu à l'élève, s'il y a des variations dans les méthodes durant l'évaluation, etc. Ce n'est qu'après ces trois étapes qu'il est possible d'analyser la compréhension en lecture dans son ensemble, au regard des compétences de base et des caractéristiques de l'évaluation. De cette analyse ressortent des informations importantes quant à la constance des performances, ou dans le cas contraire, sur des hypothèses qui pourraient expliquer un manque de cohérence dans les résultats. Par ailleurs, l'analyse renseigne sur les compétences qui pourraient nécessiter une intervention ciblée.

Dans le cas où l'évaluation vise à soutenir la planification des interventions et des actions pédagogiques (Collins et Lindström, 2021 ; Van den Broek et Espin, 2012), Snyder et ses collaboratrices (2005) soutiennent que pour qu'elle soit efficace, l'évaluation doit permettre de mesurer la capacité des élèves à construire des significations profondes à partir de ce qui est lu et en relation avec leurs connaissances antérieures. Toujours selon ces auteures, cela serait possible seulement si l'évaluation porte sur l'ensemble des connaissances et des processus essentiels considérés comme sous-jacents à la lecture et à la compréhension en lecture. À ce propos, Francis et ses collaborateurs (2005) font valoir l'importance de développer des méthodes d'évaluation qui ouvrent la voie à une variété de résultats, de formats de présentation et de formats de réponse. Selon eux, une telle approche permet d'approfondir la compréhension des compétences de l'élève, de capter la multidimensionnalité de la compréhension en lecture et

d'éviter que l'interprétation soit limitée par la dépendance des résultats aux modalités d'évaluation. En ce sens, la prochaine section se penchera sur les caractéristiques de l'évaluation dynamique qui la rendent pertinente pour évaluer la compréhension en lecture et offrir cette flexibilité.

2.5.4 LES ÉVALUATIONS DYNAMIQUES EN COMPRÉHENSION EN LECTURE

Gruhn et ses collaborateurs (2020) considèrent que la complexité de la compréhension en lecture, due à l'interaction simultanée de plusieurs habiletés de différents niveaux, demande l'usage d'une évaluation qui tient compte de l'ensemble des variables et de leurs relations. Ces auteurs soutiennent qu'afin d'intervenir de manière efficace, il est essentiel d'identifier précisément les besoins des élèves en évaluant autant les forces que les difficultés. Ainsi, dans la mesure où l'évaluation de la compréhension en lecture se fait dans le but de cibler le potentiel d'apprentissage de l'élève ou afin d'élaborer des pistes d'interventions spécifiques, l'évaluation dynamique s'avère être une approche adéquate permettant d'obtenir une meilleure compréhension des besoins des élèves (Gruhn et al., 2020).

Certaines études ayant abordé l'évaluation dynamique en contexte de compréhension en lecture exposent les avantages de cette approche pour soutenir les élèves en difficulté ou en situation de handicap. Dans la foulée des travaux du RAND (2002), Elleman et ses collègues (2011) ont développé une évaluation dynamique qui leur permettait de contourner certaines limites des évaluations de

la compréhension traditionnelles, notamment les exigences reliées au décodage des mots. Leur étude visait à mesurer les capacités d'inférence des élèves à l'aide d'un format d'écoute auprès d'élèves de 2e année (n=100). La structure de leur évaluation comportait cinq phases : un prétest pour établir le niveau initial de l'élève, une phase d'entraînement, une phase dynamique où l'élève reçoit du soutien sous forme d'interventions graduées, un posttest pour mesurer l'apprentissage et une dernière phase de transfert, sans soutien. Les résultats montrent que leur processus d'évaluation dynamique leur permettait de se détacher de l'évaluation des connaissances actuelles de l'élève afin de se concentrer sur le niveau qui peut être atteint avec de l'aide. Selon les auteurs, cet aspect est essentiel pour informer sur la manière de soutenir l'élève vers l'atteinte de son plein potentiel. Ensuite, elle leur a permis d'isoler la compréhension (les processus non spécifiques) des habiletés d'identification des mots (processus spécifiques). Cette distinction est particulièrement utile pour mettre en lumière les capacités de raisonnement et d'inférence de l'élève ainsi que pour préciser la nature de ses difficultés indépendamment des exigences de décodage. Enfin, leur évaluation a permis de capter des différences intra-individuelles dans les performances des élèves. Dans la perspective du modèle du RAND, relever de telles variations conduit à considérer l'influence des facteurs externes à l'élève, par exemple le type de question ou le format des réponses, pour expliquer ces différences et mieux comprendre les difficultés.

L'étude de Navarro et Mora (2012) montre de quelle manière l'évaluation dynamique permet de révéler et d'entraîner des processus internes mobilisés par

les élèves tels que les processus métacognitifs. L'approche d'évaluation dynamique *test-train-test* a été privilégiée. Dans ce dispositif comprenant 32 activités portant sur divers mécanismes sous-jacents à la compréhension en lecture et s'attardant aux capacités de résolution de la tâche, une aide sous forme de médiation est offerte aux élèves. L'administration du dispositif correspond à la phase d'« entraînement » (train) située entre les deux évaluations statiques (test) et qui permet d'observer la progression de l'élève. Le programme d'entraînement a été administré à des élèves de 9 à 16 ans ayant des difficultés en compréhension en lecture (n=60). Un groupe contrôle recevait en parallèle un soutien habituel (n=73), afin d'évaluer l'impact du dispositif sur les performances. Les résultats montrent que les performances n'étaient pas nécessairement meilleures dans le groupe expérimental. Toutefois, les procédures de médiation qui sont incluses dans l'administration du dispositif de manière dynamique auraient permis d'entraîner les habiletés cognitives et métacognitives des élèves du groupe expérimental. Les résultats indiquent que la médiation a pu favoriser l'émergence de compétences et de stratégies plus élaborées, tout en soutenant l'activation de stratégies métacognitives comme le contrôle et l'autorégulation. Ces constats rappellent l'importance d'utiliser des méthodes d'évaluations qui permettent également de saisir et d'évaluer l'implication des fonctions exécutives pour l'aboutissement de la compréhension.

L'étude de cas multiples menée par Aldama (2017) visait à documenter le potentiel en lecture de quatre élèves de la fin du primaire et du début du

secondaire, scolarisées en classe spécialisée et présentant une déficience intellectuelle légère. Elle reposait sur une comparaison de la passation d'un test statique à celle d'un test dynamique, puis de l'analyse d'éléments tels que le dossier scolaire, des questionnaires remplis par les enseignants et des entrevues individuelles avec les élèves. Les résultats montrent que les élèves ont obtenu de meilleures performances au test dynamique, révélant des compétences plus avancées. Ces améliorations sont attribuables notamment à la possibilité de contourner les difficultés liées à la fluidité et au décodage, en plus de réguler certains comportements d'impulsivité et d'inattention ainsi que des facteurs liés à l'affectif. L'auteur mentionne également que les interventions réalisées pendant la tâche lui ont permis d'accéder au raisonnement des élèves et de leur compréhension dans des items qui avaient été initialement échoués dans le test statique. Ainsi, l'évaluation dynamique lui a permis de distinguer les réelles capacités des élèves en ce qui a trait aux processus non spécifiques à la lecture et de rendre compte que le potentiel en compréhension en lecture de ces élèves est sous-estimé.

L'étude de Navarro et Lara (2017) s'inscrit dans la continuité de celle menée en 2012 (Navarro et Mora), puisqu'elle s'appuie sur les mêmes données tout en poursuivant des objectifs distincts. Elle cherche à déterminer dans quelle mesure l'évaluation dynamique offre des informations supplémentaires sur le processus d'ajustement personnel et social par rapport aux mesures statiques, notamment dans l'optique de mieux prédire le transfert de ces comportements en classe. Ainsi, l'étude adresse l'importance de considérer les facteurs affectifs et

motivationnels tels que la motivation, le sentiment de compétence et l'attitude face à la tâche. Selon les auteurs, ces éléments doivent également être mesurés durant l'évaluation puisqu'ils peuvent influencer les performances des élèves dans des tâches complexes telle la compréhension en lecture, d'autant plus que des difficultés sur ce plan caractérisent fréquemment les élèves présentant des difficultés en lecture. Cette analyse permet donc de soutenir le processus d'enseignement-apprentissage en lecture en indiquant, entre autres, des moyens pour soutenir la sphère affective et motivationnelle. Les résultats montrent que les scores obtenus à l'évaluation dynamique permettraient de mieux prédire l'engagement des élèves en classe, en plus d'établir avec plus de précision comment les élèves s'engagent et se comportent face à une tâche de compréhension en lecture.

Dans une autre étude d'Aldama (2022), toujours en contexte de compréhension en lecture, celle-ci s'est intéressée à la perception du personnel enseignant quant à l'usage d'une évaluation dynamique de la compréhension en lecture auprès de leur élève de 10 à 15 ans ayant une déficience intellectuelle. Les enseignantes ont d'abord administré une compréhension en lecture de manière statique, puis ont observé la passation dynamique réalisée par la chercheuse. À l'aide d'entretiens semi-dirigés, de questionnaires et de journaux de bord et d'enregistrements vidéo, Aldama a recueilli les perceptions des quatre enseignantes. Les résultats indiquent que les interventions visant à faire verbaliser le raisonnement lors de l'évaluation dynamique sont perçues comme particulièrement utiles pour recueillir des informations importantes sur l'élève.

En effet, ces interventions permettent de porter un regard sur les processus cognitifs et métacognitifs, tout en favorisant une compréhension plus approfondie de la performance en compréhension en lecture de l'élève. Selon les enseignantes, l'évaluation dynamique contribue à préciser la manière d'intervenir auprès de l'élève afin de soutenir l'atteinte des objectifs de l'évaluation et de son plein potentiel.

2.6 LA SYNTHÈSE DU CHAPITRE ET LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Au regard des éléments développés dans ce chapitre, il est désormais possible de mieux comprendre comment le travail de l'orthopédagogue s'articule à travers les différentes phases de la démarche d'évaluation orthopédagogique et les fonctions qu'elle peut assumer. À l'issue de la revue de la littérature, plusieurs de ces fonctions résonnent avec l'approche d'évaluation dynamique. Certaines de ses caractéristiques, qui prennent leur source dans des fondements comme la zone proximale de développement (Vygotski, 1978 ; Wertsch, 1985) et l'apprentissage médiatisé (Feuerstein, 1990 ; 1991), semblent avoir le potentiel de soutenir les orthopédagogues dans l'établissement des besoins précis des élèves.

En effet, l'évaluation dynamique prend tout son sens pour atteindre les finalités de l'évaluation orthopédagogique qui vise à éclairer l'intervention orthopédagogique. Puisque l'évaluation dynamique permet d'observer les interactions entre l'orthopédagogue et l'élève, il est possible de comprendre comment ce dernier s'ajuste aux différentes formes de médiation. Ces observations sont particulièrement riches en

informations, puisqu'elles mettent en évidence le potentiel d'apprentissage de l'élève et précisent la nature du soutien nécessaire pour lui permettre d'atteindre ce potentiel. Or, à notre connaissance, aucune étude n'a encore porté sur l'application de l'évaluation dynamique dans le contexte spécifique de l'orthopédagogie au Québec.

L'évaluation dynamique apparaît d'autant plus pertinente pour guider le processus de réflexion des orthopédagogues dans l'établissement des pistes d'interventions prioritaires en contexte de compréhension en lecture. En effet, la compréhension en lecture constitue une tâche complexe mobilisant des composantes langagières, cognitives et métacognitives, et dont la finalité est la représentation mentale cohérente du texte. Son évaluation exige donc de s'appuyer sur des approches capables de saisir cette multidimensionnalité et d'exposer les processus internes de l'élève. L'évaluation dynamique, par sa capacité à rendre observables les représentations mentales en cours d'élaboration grâce aux interactions avec l'élève, offre cet accès privilégié aux processus mobilisés et répond précisément au besoin de l'évaluation d'une tâche aussi complexe.

En s'appuyant sur ces éléments, la présente recherche s'articule autour de deux objectifs spécifiques suivants :

1. Documenter l'utilisation de l'évaluation dynamique de la compréhension en lecture au regard des phases de l'évaluation orthopédagogique.

2. Décrire le soutien apporté par l'orthopédagogue pendant la mise en œuvre de l'épreuve dynamique de la compréhension en lecture.

CHAPITRE 3
LA MÉTHODOLOGIE

Dans une recherche, la méthodologie assure la cohérence de l'ensemble du processus (Gaudet et Robert, 2018). Les fondements épistémologiques, l'approche méthodologique ainsi que les méthodes de collectes et d'analyse de données doivent donc être choisis avec soin afin de maintenir cette harmonie (Gaudet et Robert, 2018). Ce troisième chapitre présente les choix méthodologiques qui orientent cette recherche qualitative menée en contexte orthopédagogique. Il expose d'abord l'approche retenue et les caractéristiques des participants, puis décrit l'instrumentation et le déroulement général de la recherche. Enfin, il se conclut par la présentation des modalités de traitement et d'analyse des données.

3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le projet de recherche s'inscrit dans un paradigme descriptif et interprétatif. Il vise à comprendre de manière subjective un phénomène circonscrit dans le contexte des personnes qui le vivent (Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2018). À cet égard, Ntebutse et Croyere (2016) rappellent que les phénomènes issus d'expériences humaines sont d'essence subjective, soulignant ainsi l'importance de saisir le sens construit par ceux et celles qui le vivent. Le phénomène est donc indissociable de son contexte, puisqu'il permet, d'une certaine manière, de circonscrire l'objet d'étude. Dans cette recherche, ce phénomène relève du contexte orthopédagogique et porte sur l'évaluation dynamique de la compréhension en lecture. Cette étude vise à répondre à la question

générale de recherche : comment l'évaluation dynamique peut-elle être mise en œuvre dans un contexte orthopédagogique afin d'évaluer la compréhension en lecture ?

Pour répondre à cette question, le devis de recherche retenu est l'étude de cas, une méthode qui permet d'observer et d'analyser en profondeur le phénomène dans son contexte réel (Gagnon, 2012 ; Schoch, 2020), et ce, en considérant qu'il est parfois difficile de délimiter les frontières entre le phénomène et son contexte (Albarello, 2011). Selon Yin (2018), l'étude de cas constitue une méthode adaptée pour répondre à des questions de recherche de l'ordre du « comment », comme c'est le cas dans la présente étude. Par ailleurs, celle-ci s'appuie sur une étude de cas multiples. La littérature suggère de considérer au moins trois ou quatre cas pour garantir une certaine richesse dans l'analyse des phénomènes (Schoch, 2020). Or, en considérant que « le nombre de cas doit permettre de faire un examen suffisamment approfondi de chacun des cas […] » (Gagnon, 2012, p.41), la présente étude se limite à deux. En ce sens, chaque personne qui participe à la recherche représente un cas, puisqu'elle permet de refléter le phénomène étudié. La triangulation des données permettra de privilégier une approche plus approfondie sur chaque cas, puisque l'intentention de ce projet est de décrire le phénomène à l'étude.

3.2 LES PARTICIPANTS

Merriam (1998) définit le cas comme « une chose, une entité unique, une unité autour de laquelle il y a des limites [traduction libre] » (p.27). Dans une recherche interprétative, le choix des cas se fait de manière intentionnelle en identifiant des

critères issus du cadre théorique ou conceptuel (Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, afin d'observer le phénomène dans son contexte orthopédagogique, les cas de l'étude doivent d'abord être des orthopédagogues. De plus, comme l'objectif est de documenter l'utilisation de l'évaluation dynamique dans le cadre d'une évaluation orthopédagogique de la compréhension en lecture, des critères d'inclusion supplémentaires permettent de préciser le choix des personnes participant à la recherche. D'abord, les orthopédagogues doivent démontrer une volonté d'utiliser l'évaluation dynamique et les fondements qui la sous-tendent dans leurs pratiques. Ce premier critère vise à favoriser la mise en œuvre optimale de l'évaluation, puisqu'elle implique un changement dans la manière de voir l'évaluation comme telle (Aldama, 2022). Alors que dans des évaluations plus traditionnelles, l'orthopédagogue doit adopter une position neutre pour mesurer avec justesse la performance de l'élève au moment de l'évaluation, la forme dynamique amène l'orthopédagogue à déterminer les conditions qui favorisent le développement des capacités de l'élève (Haywood et Lidz, 2007). Ces conditions sont ainsi mises en lumière par l'implication de l'orthopédagogue durant l'évaluation, en relançant, questionnant et enseignant à l'élève (Haywood et Lidz, 2007). En d'autres termes, l'intervention adaptée de l'orthopédagogue durant l'évaluation devient nécessaire pour comprendre comment agir sur le développement des capacités de l'élève (Lantolf et Poehner, 2004). Également, les orthopédagogues doivent intervenir au troisième cycle du primaire et l'élève choisi pour l'évaluation dynamique doit présenter des difficultés qui sont liées aux processus non spécifiques en lecture. Ce second critère vise à renforcer la pertinence de l'utilisation d'une évaluation dynamique. En effet, puisqu'elle permet d'accéder aux représentations mentales de l'élève, cette dernière convient bien aux

tâches complexes qui nécessitent la mobilisation des stratégies de plus haut niveau (Bosma et Resing, 2012) telles que celles mobilisées en compréhension en lecture. Le troisième cycle est ciblé puisque les liens entre la compréhension et l'identification de mots écrits sont moins puissants chez les lecteurs plus âgés (Écalle et Magnan, 2021), et ce, à mesure que les processus non spécifiques sont automatisés (Laplante, 2011).

3.3 L'INSTRUMENTATION

En recherche, les données sont des éléments d'informations se trouvant dans l'environnement. Lorsqu'elles sont qualitatives, ce sont des mots qui reflètent des expériences, des opinions, des sentiments et des connaissances (Merriam et Tisdell, 2016). Pour les collecter, il est nécessaire d'utiliser des stratégies qui favorisent l'interaction avec les participants (Savoie-Zajc, 2018). En contexte d'étude de cas, Yazan mentionne qu'« […] il incombe aux chercheurs des études de cas de puiser leurs données dans plusieurs sources afin de saisir le cas à l'étude dans sa complexité et son intégralité [traduction libre] » (2015, p.142). Savoie-Zajc (2018) ajoute qu'il est bénéfique de combiner des stratégies de collecte de données afin de mettre en évidence divers aspects du problème étudié et de confirmer certaines informations reçues. Ce principe réfère à la triangulation des sources d'informations (Gagnon, 2012 ; Yin, 2018). En étude de cas, où la récolte de données se fait notamment grâce aux perceptions des participants, il est possible d'observer des décalages d'une source d'information à l'autre (Albarello, 2011). Sans en viser la correction, la triangulation permet de mettre en rapport les données afin de mieux comprendre ces écarts

(Albarello, 2011). À cet effet, Dionne (2018) invite à choisir des outils qui permettent de collecter les données les plus susceptibles de soutenir le processus de réflexion quant au phénomène étudié.

Pour la présente recherche, trois outils sont utilisés : les entretiens semi-dirigés, l'observation directe et non participante, ainsi que l'analyse de documentations écrites. L'observation et la documentation écrite occupent une place tout aussi centrale que les entretiens, puisque les actions observées et les documents produits reflètent la pratique des orthopédagogues et contribuent à comprendre l'opérationnalisation de l'évaluation dynamique dans leur démarche. Elles soutiennent aussi une prise de recul par rapport aux pratiques déclarées par les personnes qui participent à la recherche, afin de réduire les effets de certains biais. À titre d'exemple, des facteurs tels que la désirabilité sociale peuvent affecter les propos des participants lors des entretiens (Norimatsu et Cazenave-Tapie, 2017). Les prochaines sous-sections permettront de détailler chaque outil.

3.3.1 LES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

De manière générale, l'entretien vise à mettre en évidence la perception d'une personne en lien avec une expérience vécue. Pour cette étude, bien qu'il existe divers types d'entretiens, c'est la souplesse et la capacité d'exploration en profondeur propres à l'entretien semi-dirigé qui en font l'option la plus pertinente. Pour Savoie-Zajc (2021), l'entretien semi-dirigé consiste « en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (p.324). Elle correspond à une conversation orientée au cours de laquelle le chercheur ou la

chercheuse souhaite aborder certains thèmes tout en acceptant de se laisser guider, au moins en partie, par les propos des personnes interrogées (Gagnon, 2012 ; Savoie-Zajc, 2021).

Dans le cadre de cette recherche, les entretiens semi-dirigés constituent des outils adaptés pour tenter de répondre aux deux objectifs spécifiques. En lien avec le premier objectif spécifique, documenter l'utilisation de l'évaluation dynamique de la compréhension en lecture à travers les phases de l'évaluation orthopédagogique ne consiste pas seulement à relever les actions posées. Il s'agit également d'examiner ce que la présence de ces actions révèle quant à l'influence exercée par l'évaluation dynamique sur leur mise en œuvre. Il en va de même avec le deuxième objectif spécifique de la recherche. Pour décrire le soutien apporté lors de l'épreuve dynamique de la compréhension en lecture, il importe d'amener les personnes qui participent à l'étude d'identifier le type de soutien mobilisé et à expliciter les raisons de leur choix.

3.3.2 LES OBSERVATIONS

Pour enrichir la conception des situations à partir du vécu des participants (Savoie-Zajc, 2018), les observations constituent des stratégies de collecte de données efficaces. L'observation peut se définir comme l'action d'observer une activité, un phénomène, avec une intention précise orientée par la question ou les objectifs de recherche (Savoie-Zajc, 2018). Quelle que soit sa forme, l'observation constitue un outil de collecte de données pertinent pour confirmer

ou ajuster les informations issues des entretiens. En effet, « lorsque l'on interroge le sujet sur ses connaissances théoriques, rien ne permet d'être certain que ce sont des connaissances qu'il utilise réellement dans l'action » (Malric et Vidalenc, 2013, p.3). Selon Arborio et Fournier (2021), le fait d'être présent sur les lieux lors de celle-ci devient une manière de reconstituer avec plus de précision l'activité observée, plutôt que de seulement s'appuyer sur les propos des personnes qui participent à l'étude. Également, Merriam et Tisdell (2016) soulignent que l'observation est la meilleure méthode à utiliser notamment lorsqu'il n'est pas toujours évident pour les participants de discuter du sujet étudié.

3.3.3 LA DOCUMENTATION ÉCRITE

Afin de compléter l'étude de l'objet de recherche, des données peuvent également être recueillies par l'analyse de la documentation écrite. Ces documents, rédigés par les personnes qui participent à la recherche, peuvent offrir des informations riches sur le phénomène étudié. Selon leur nature, l'analyse des documents peut remplir plusieurs fonctions : mettre en contexte, préciser, enrichir, compléter, corroborer, suggérer des éléments à observer ou encore susciter des questionnements (Gaudet et Robert, 2018). Toutefois, comme les documents ne sont pas toujours exhaustifs et peuvent comporter certaines limites pour l'interprétation, Yin (2018) souligne que leur fonction première consiste à corroborer les données issues d'autres sources. L'un des avantages de cette

méthode réside dans la flexibilité de sa collecte (Yin, 2018). En effet, récolter les documents peut se faire de manière indépendante aux autres stratégies de collecte, ce qui permet de les transmettre au moment qui convient le mieux aux personnes qui participent à la recherche. Cette souplesse contribue à obtenir des données plus complètes et ainsi enrichir la qualité de l'analyse ultérieure.

3.4 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Dans les lignes qui suivent, le déroulement de la collecte de données est présenté. Elles s'ouvrent sur l'utilisation précise de chaque instrument, puis offrent une vision globale de la collecte. Les méthodes de traitement et d'analyse des données sont ensuite exposées. La figure 7 illustre une synthèse du déroulement.

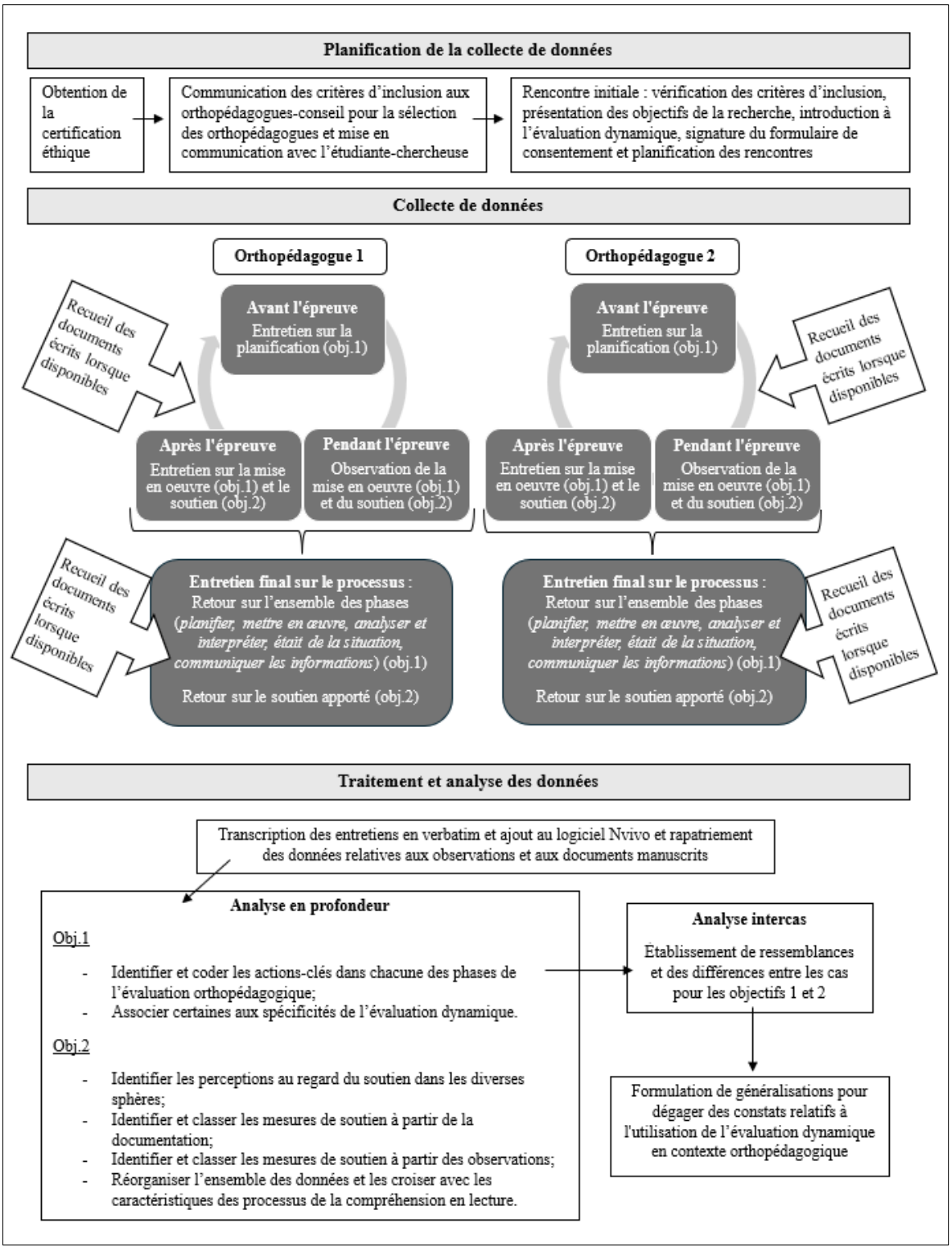


FIGURE 7 : Le déroulement général de la recherche

3.4.1 LA PLANIFICATION DE LA COLLECTE DES DONNÉES

A) LA CERTIFICATION ÉTHIQUE

Avant de débuter la collecte de données, ce projet a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC (annexe I).

Certains critères éthiques ont été pris en compte dans chacune des étapes de sa réalisation. Tout d'abord, les informations relatives au consentement libre et éclairé ainsi qu'au respect de la confidentialité et l'anonymat ont été expliquées dans un vocabulaire simple et clair aux orthopédagogues oralement et par écrit. En effet, aucun document recueilli ne présente d'informations permettant d'identifier les orthopédagogues (ex. : nom, prénom, école, etc.). Elles ont également été informées qu'il leur était possible de se retirer à tout moment du projet de recherche. Puisque la recherche inclut des séances filmées auprès d'élèves mineures, le consentement légal des parents a aussi été obtenu au moyen d'une lettre signée. Comme l'objet de la recherche porte sur les orthopédagogues, la lettre spécifie que l'élève peut se retrouver dans la vidéo, mais aucune donnée relative à ses résultats ou à ses comportements n'est prise en compte. Les élèves ont aussi été informés oralement avant le début de la séance.

B) LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Pour faciliter le processus de recrutement, des orthopédagogues-conseils d'un Centre de services scolaire ont elles-mêmes contacté deux orthopédagogues

répondant aux critères d'inclusion de la recherche et ont ensuite assuré la mise en relation avec l'étudiante-chercheuse. Par la suite, les deux orthopédagogues choisies ont participé à une rencontre d'information concernant la recherche et leur offrant également une introduction à l'évaluation dynamique. Enfin, elles ont accepté officiellement de participer à la recherche et ont procédé à la sélection de leur élève respectif.

3.4.2 LA COLLECTE DE DONNÉES

A) LES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés à trois moments distincts durant la recherche, avec chacune des orthopédagogues et à partir de grilles d'entretiens. Le premier entretien (annexe II), mené avant l'épreuve dynamique de la compréhension en lecture, a permis de questionner les orthopédagogues au sujet des actions associées à la phase de planification de l'évaluation orthopédagogique (obj.1). Le deuxième entretien (annexe III), tenu immédiatement après la réalisation de l'épreuve dynamique auprès de l'élève, a porté sur le déroulement de la mise en œuvre (obj.1) ainsi que sur le soutien apporté durant l'épreuve (obj.2). Le dernier entretien (annexe IV), réalisé quelques semaines plus tard, a permis de revenir sur l'ensemble des phases de l'évaluation orthopédagogique. Il offrait l'occasion d'ajouter, au besoin, des précisions concernant la phase de planification et de mise en œuvre, et d'aborder les phases encore non traitées, soit l'analyse et l'interprétation, l'état de la

situation et la communication des informations (obj. 1). Cet entretien a également permis de discuter à nouveau du soutien apporté (obj. 2). Revenir sur le soutien apparaîssait pertinent, puisque certaines perspectives pouvaient avoir évolué une fois que les orthopédagogues avaient eu le temps de réfléchir et de compléter l'ensemble de la démarche, notamment l'analyse et l'interprétation des résultats de l'épreuve dynamique.

B) LES OBSERVATIONS

Les orthopédagogues ont été observées lors de la mise en œuvre de leur épreuve dynamique. Ces observations directes et non participantes ont permis de répondre aux deux objectifs spécifiques de la recherche. Dans un premier temps, l'observation était axée sur les actions-clés posées par les orthopédagogues durant la mise en œuvre de l'évaluation (obj.1). Puisque les séances étaient filmées, il a été possible, dans un deuxième temps, d'observer les enregistrements pour s'intéresser à la nature du soutien apporté (obj.2). Afin d'éviter de modifier l'activité observée en influençant les actions posées par les orthopédagogues, l'observation était non-participante. Deux grilles différentes ont été utilisées selon l'intention d'observation. La première, qui était conçue pour soutenir l'observation des séances en lien avec le premier objectif, a permis d'identifier les actions posées, les moments où elles sont survenues lors de la séance et d'inscrire des questionnements ou des premières hypothèses (annexe V). La deuxième grille, qui était conçue pour soutenir l'observation des séances en lien avec le deuxième objectif, était plus détaillée et a permis d'identifier la nature du

soutien. Elle permettait d'identifier les interventions rattachées au soutien sur la tâche et à la compréhension de l'élève ou dans la sphère affective et motivationnelle. Dans le cas des interventions sur la tâche et sur la compréhension, la grille a également permis d'établir le degré d'intensité de l'intervention, le type de soutien et l'ordre auquel est survenu l'intervention au cours d'un même item. Cette grille correspondait à celle remise aux orthopédagogues pour leur propre phase d'analyse et d'interprétation des données (annexe VI).

C) LA DOCUMENTATION ÉCRITE

Tout au long de la collecte de données, les orthopédagogues pouvaient partager divers documents produits dans le cadre des phases de l'évaluation orthopédagogique. Les documents collectés pouvaient contribuer tant au premier qu'au deuxième objectif. Bien qu'il n'était pas possible de prévoir avec précision la nature des traces écrites produites par les orthopédagogues, il a néanmoins été envisageable que des documents tels que les épreuves annotées à des fins de préparation, les feuilles de compilation des résultats, les canevas d'analyse et d'interprétation et les canevas d'état de la situation ainsi que des synthèses destinées aux orthopédagogues fassent partie des traces partagées à l'étudiante-chercheuse. La souplesse accordée aux orthopédagogues quant au moment du partage de ces documents a constitué un atout dans le cadre de cette recherche, puisque les orthopédagogues devaient compléter en grande partie leur démarche d'évaluation orthopédagogique dans un délai restreint, entre le deuxième et

l'entretien final. Comme la recherche cible les pratiques des orthopédagogues, le contenu spécifique aux performances des élèves n'a pas fait l'objet d'une analyse.

3.4.3 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Comme il a été mentionné précédemment, les données collectées provennaient des enregistrements des trois entretiens (pré-observation, post-observation et final) conduits avec chacune des orthopédagogues (n=6 entretiens), des deux observations de la mise en œuvre de l'épreuve dynamique ainsi que des documents manuscrits produits par les orthopédagogues au cours de leur démarche d'évaluation. Pour en faire l'analyse, les entretiens ont fait l'objet de transcriptions en verbatim. Ils ont ensuite été ajoutés dans le logiciel Nvivo pour la codification. Les données relatives aux observations ainsi qu'à la documentation écrite ont également été rapatriées pour être analysées manuellement.

En ce qui a trait à l'analyse, Anadon et Savoie-Zajc (2009) expliquent qu'« analyser des données signifie donc que les chercheurs s'inscrivent dans une dynamique de clarification de sens, soutenus en cela par les participants à la recherche » (p.2). Dionne (2018) spécifie que l'attribution de sens permet de répondre aux questions et aux objectifs de recherche. C'est par l'écoute et la lecture, la transcription, la prise de notes, l'organisation et le regroupement du matériel que l'analyse est possible (Deslauriers, 1987). Comme cette étude

s'inscrit dans une posture interprétative, selon laquelle la compréhension du phénomène émerge du sens construit à partir des expériences vécues (Savoie-Zajc, 2018), et que les données sont de l'ordre du qualitatif, l'analyse de contenu constitue une stratégie d'analyse adaptée (Gagnon, 2012). Cette méthode, qui « […] se préoccupe de comprendre la complexité, le détail et le contexte » (Anadon et Savoie-Zajc, 2009, p.1), permet de traiter systématiquement le matériel issu des interactions sociales (Dionne, 2018). La formulation des inférences issues des lectures interprétatives contribue à dégager le sens du matériel analysé (Dany, 2016). Le matériel peut prendre des formes variées : l'analyse ne se limite donc pas aux données verbales, puisque ce que Dany (2016) définit comme des codes sémiotiques (ex. : le comportement, le non verbal, etc.) est également porteur de sens. Ainsi, l'analyse de contenu apparaît d'autant plus pertinente, puisqu'elle permet d'intégrer et de mettre en relation ces différentes sources d'informations. La section suivante présente deux étapes importantes pour l'analyse de contenu en contexte d'étude de cas multiples (Merriam et Tisdell, 2016) : l'analyse en profondeur et l'analyse intercas.

A) L'ANALYSE EN PROFONDEUR

Tout d'abord, l'analyse en profondeur permet d'analyser les données à travers la description détaillée de chacun des cas (Albarello, 2011) pour en apprendre autant que possible sur le phénomène étudié (Merriam et Tisdell, 2016). Cette première étape est centrale pour arriver à formuler des interprétations (Gagnon, 2012). Pour documenter l'utilisation de l'évaluation

dynamique de la compréhension en lecture au regard des phases de l'évaluation orthopédagogique (obj.1), une première lecture des verbatims des entretiens associés à chaque orthopédagogue a permis d'analyser leur contenu et d'organiser les données. Dans un premier temps, les actions-clés ont été identifiées et codées en fonction de celles recensées dans l'arbre de codes. Cet arbre a été élaboré à partir des écrits antérieurs ayant abordé l'évaluation orthopédagogique (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; Laplante, 2011; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014). Les données issues des observations et des documents acheminés par les orthopédagogues ont permis de contextualiser, préciser et corroborer certains éléments qui ont été abordés dans les entretiens. Par la suite, les actions-clés de chacune des phases de l'évaluation orthopédagogique ont été associées, lorsqu'il était possible, aux spécificités de l'évaluation dynamique.

Pour ce qui est de décrire le soutien apporté pendant la mise en œuvre de l'épreuve dynamique de la compréhension en lecture (obj.2), l'analyse en profondeur de chacun des cas a fait l'objet de plusieurs allers-retours entre les différentes sources d'informations. En effet, l'une des difficultés de l'évaluation dynamique réside dans le fait que les orthopédagogues doivent intervenir durant l'évaluation. Elles doivent simultanément porter un regard sur les besoins de leur élève et sur leur manière d'intervenir pour y répondre. Cette particularité peut donc affecter la façon dont les orthopédagogues ont perçu le soutien qu'elles ont apporté. De ce fait, l'analyse du soutien a reposé davantage sur les observations de l'étudiante-chercheuse. Toutefois, les informations issues des entretiens et de

la documentation écrite ont été riches pour exposer les perceptions des orthopédagogues et permettre d'adresser les écarts. Il est donc demeuré intéressant de décrire le soutien à partir des deux perspectives afin d'informer sur les divergences dans la conception des interventions. Ces différences pouvaient s'expliquer en partie par le fait que la compréhension des interventions par les orthopédagogues est issu de leur point de vue construit dans l'exercice de leur métier et de leur première expérimentation de l'évaluation dynamique. À l'inverse, la compréhension de l'étudiante-chercheuse repose à la fois sur ses expérimentations personnelles et sur son travail de recension des écrits, ce qui a pu mener à des interprétations distinctes. Ces constats rappellent donc l'importance de la triangulation pour l'analyse des données en étude de cas (Albarello, 2011 ; Gagnon, 2012 ; Proulx, 2019).

Dans un premier temps, afin de saisir les perceptions globales, les verbatims ont été relus afin d'identifier et classer les propos des orthopédagogues portant sur le soutien sur la tâche ou la compréhension de l'élève ainsi que sur la sphère affective et motivationnelle. Dans un deuxième temps, une analyse de la documentation écrite a été réalisée à partir des documents d'analyse et d'interprétation des résultats de l'épreuve dynamique remplis par les orthopédagogues. Pour les interventions sur la tâche ou sur la compréhension, chaque mesure de soutien a été classée dans un tableau permettant d'exposer, à travers les items de la compréhension en lecture, leur niveau d'intensité et leur nature (annexe VII). Pour les interventions sur la sphère affective et motivationnelle, celles-ci ont été rapportées dans un diagramme à bande afin

d'exposer leur occurrence à travers l'épreuve et mettre en lumière celles les plus fréquemment utilisées. Dans un troisième temps, les données issues des observations ont également été rapportées dans les tableaux et les diagrammes respectifs afin d'exposer les convergences et les divergences. Enfin, après avoir rapporté et organisé l'ensemble de ces données, les informations sur le soutien, tant sur la tâche que sur l'affectif, ont été croisées aux caractéristiques des processus de la compréhension en lecture afin de mettre en évidence les contextes spécifiques dans lesquels les interventions se sont produites.

B) L'ANALYSE INTERCAS ET L'INTERPRÉTATION

Par la suite, l'analyse intercas permet de croiser les cas de l'étude (Albarello, 2011) pour dégager des tendances communes et des contrastes (Gagnon, 2012). Ultimement, l'analyse intercas peut permettre d'aboutir à une explication générale qui s'applique à tous les cas individuels (Yin, 2018). Elle peut, par exemple, ouvrir sur des catégories, des thèmes ou des typologies (Merriam et Tisdell, 2016). Dans le cadre de cette recherche, l'analyse intercas a été utilisée d'une part pour comparer l'utilisation de l'évaluation dynamique au regard de chacune des phases de l'évaluation orthopédagogique (obj.1). D'autre part, l'analyse intercas a rendu possible la comparaison des mesures de soutien apportées par les orthopédagogues en lien avec la tâche et la compréhension de l'élève ainsi que sur la sphère affective et motivationnelle (obj.2). Enfin, à partir des ressemblances et des différences entre les deux cas, il a été possible de

dégager des constats relatifs à l'utilisation de l'évaluation dynamique pouvant être transférés au contexte orthopédagogique.

Ce troisième chapitre a permis d'exposer les choix méthodologiques qui guident la réalisation de cette étude qualitative. D'abord, il a présenté l'étude de cas comme approche méthodologique retenue ainsi que les caractéristiques des personnes participant à la recherche. Ensuite, les outils de collecte de données, soit l'entretien, l'observation et la documentation écrite ont été présentés. Enfin, le déroulement général de la recherche a été exposé en décrivant le recrutement des participantes, la planification et le déroulement de la collecte des données et l'analyse des données.

CHAPITRE 4
LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, il est question des principaux résultats en lien avec les phases de l'évaluation orthopédagogique et le soutien offert durant l'épreuve dynamique[3]. Ces résultats sont issus d'entretiens, d'observations et de l'analyse des documents produits par les orthopédagogues lors des différentes phases du processus (ex. : analyse des résultats de l'épreuve). Les résultats sont présentés de deux manières : par une analyse en profondeur de chaque cas au regard de chacun des objectifs, puis par une analyse intercas afin de relever les divergences et les convergences.

Les résultats relatifs au premier objectif de recherche permettent d'abord d'exposer le déroulement général de chacune des phases de la démarche d'évaluation orthopédagogique : planifier, mettre en œuvre, analyser et interpréter, faire état de la situation, communiquer les informations sont exposés. Puis, une attention particulière est portée aux actions-clés qui semblent avoir été posées spécifiquement au regard des particularités de l'évaluation dynamique. Pour les résultats en lien avec le deuxième objectif de recherche, le soutien apporté par les orthopédagogues lors de l'épreuve dynamique est d'abord présenté au regard des interventions sur la tâche et sur la compréhension de l'élève, et ce, afin de mettre en évidence la nature et le niveau des interventions déployées ainsi que le contexte dans lesquels

[3] Dans cette section, le terme épreuve dynamique fait référence à l'outil de compréhension en lecture choisi par les orthopédagogues et auquel des interactions ont été ajoutées pour dynamiser le processus alors que le terme évaluation dynamique réfère à l'ensemble de la démarche.

elles se déploient à travers les items de la compréhension en lecture. Enfin, le soutien lié à la sphère affective et motivationnelle est présenté de manière générale, puis chaque mesure de soutien est décrite avec plus de précision.

4.1 ANALYSE EN PROFONDEUR

La présente section vise à situer l'évaluation dans son contexte. Elle présente d'abord quelques informations sur l'orthopédagogue et l'outil d'évaluation. Il sera ensuite question des résultats portant sur le premier objectif de recherche en lien avec l'utilisation de l'évaluation dynamique au regard du processus orthopédagogique.

4.1.1 CAS 1 – KIM[4]

Kim est une orthopédagogue qui possède 10 ans d'expérience. Elle intervient principalement au 3e cycle du primaire. Sa manière d'accompagner les élèves, qui s'inscrit d'ailleurs en cohérence avec la perspective de l'évaluation dynamique, ainsi que sa curiosité professionnelle l'ont amené à s'intéresser à cette approche dans le cadre du présent projet. Pour effectuer son évaluation dynamique, elle a choisi un élève de 5e année. Les propos de l'orthopédagogue suggèrent que son hypothèse initiale, concernant les obstacles en compréhension en lecture, pourrait être liée à des difficultés sur le plan de l'engagement. En ce

[4] Il est à noter que le prénom utilisé pour désigner la participante est fictif afin de préserver son anonymat.

qui a trait à l'outil d'évaluation choisi pour l'évaluation dynamique, Kim a choisi l'outil d'évaluation diagnostique de la lecture de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud (Létourneau et al., 2004). Celui-ci sera décrit plus en profondeur lors de la section portant sur le soutien apporté.

A) UTILISATION DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE AU REGARD DES PHASES DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

Dans le but de documenter l'utilisation de l'évaluation dynamique dans le cadre de l'évaluation orthopédagogique (obj.1), les résultats présentés dans cette partie visent à exposer les actions-clés réalisées par Kim pour chaque phase. Ils s'appuient à la fois sur les propos de l'orthopédagogue recueillis lors des entretiens et sur les informations tirées des observations ainsi que des documents produits par cette dernière (textes et questionnaires annotés, canevas d'analyse et d'interprétation de l'épreuve dynamique, canevas d'état de la situation et document de collaboration produit avec l'enseignante à la suite de la communication des informations).

1. Phase de planification

Comme l'intention de l'évaluation dynamique est de mettre en lumière le raisonnement de l'élève et d'informer sur ses processus cognitifs en développement ainsi que sur son potentiel, la sélection de l'élève pour ce type d'évaluation s'effectue différemment. Elle repose sur l'identification d'un profil pour lequel une démarche d'évaluation dynamique apparaît pertinente. Dans le

cas de Kim, les critères retenus ont conduit l'orthopédagogue à **prioriser un élève** qui fréquente déjà son service d'orthopédagogie.

> Pour cet élève, c'était difficile de voir exactement son portrait en tant que lecteur. Je voyais que sa fluidité était bonne. Je voyais qu'au niveau de la compréhension, du vocabulaire, il y avait quelque chose. Je voulais comprendre davantage pourquoi au niveau de la lecture en tant que telle, on vivait des échecs.

Une fois l'élève sélectionné, elle a pu **recueillir des informations** afin d'établir un **portrait initial** de l'élève avant l'épreuve dynamique. Lors de l'entretien pré-observation, Kim déclare avoir consulté le dossier scolaire de l'élève comprenant ses bulletins antérieurs ainsi que ses rapports orthopédagogiques. Comme le moment de l'évaluation dynamique coïncide avec la première communication avec les parents, elle en a profité pour enrichir sa collecte de données en **échangeant des informations** avec l'enseignante de l'élève. Elle lui a fait part de ses observations relatives aux performances et au comportement de l'élève en classe. Puis, au regard de l'ensemble des informations recueillies, Kim a été en mesure de **formuler une première hypothèse explicative**.

> J'ai une petite idée, je me doute de quelque chose. Je pense que c'est vraiment au niveau de l'engagement. D'abord, il ne doit pas se sentir bon. Je pense que pour la motivation dans une tâche de lecture, c'est difficile. Il doit y avoir un aspect au niveau de la persévérance dans la tâche. D'après moi, il comprend bien, puis à un moment donné il lit en diagonale, il retourne faire les questions et finalement ses méthodes de lecture ne sont pas si efficaces.

À la lumière de son hypothèse, elle estime que l'épreuve dynamique sera particulièrement pertinente pour cet élève.

> Je pense que le lien est vraiment important avec cet élève. Donc de pouvoir avoir une interaction avec lui, de le motiver et de le soutenir là-dedans plutôt que de le laisser mariner dans sa difficulté pourra être bénéfique. Je pense que ça pourrait nous donner un meilleur portrait.

Concernant **le choix de l'outil d'évaluation**, c'est-à-dire le texte utilisé pour la compréhension en lecture, comme il a été mentionné plus haut, Kim a choisi le texte « Un ticket pour le bout du monde », un texte narratif de niveau fin 2e cycle compris dans l'outil d'évaluation de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, outil qu'elle avait déjà utilisé auparavant. Dans l'entretien pré-observation, elle affirme que ce choix est stratégique. En effet, puisqu'elle doit déjà s'approprier la méthode de passation particulière de l'épreuve dynamique, cette dernière préfère rester dans quelque chose de connu. Lors de l'entretien final, après avoir eu le temps de réfléchir à tête reposée à l'évaluation dynamique, Kim affirme que le choix de l'outil importe peu. Selon elle, n'importe lequel aurait probablement convenu, pourvu qu'elle se soit adéquatement approprié les niveaux d'intervention relatifs à l'épreuve dynamique.

> Je me rends compte que peu importe le matériel que tu vas utiliser, si ton intention est claire, ta cible est claire et ce que tu veux valider avec l'élève est clair, l'évaluation dynamique se prête bien à n'importe quel type d'évaluation. C'est sûr qu'il y a un petit aspect qu'il faut connaître un peu les niveaux d'intervention.

Lors de l'entretien pré-observation, elle précise que le choix de l'outil d'évaluation repose également sur son accessibilité et sur ce qu'il lui permet d'examiner. Selon elle, le texte retenu est à la portée de l'élève : la longueur est adéquate, le vocabulaire accessible, le contexte de l'histoire peut s'apparenter à la réalité de l'élève et les réponses sont présentées de manière séquentielle. Elle ajoute que l'outil lui permettra d'observer les **processus cognitifs** mobilisés dans une tâche de compréhension en lecture.

> J'ai vu que le texte comportait beaucoup d'inférences, mais que le repérage était aussi important. Je vais pouvoir observer aussi les macroprocessus, s'il est capable de retirer les éléments importants de l'histoire, s'il va rentrer dans les détails, interpréter le message, utiliser les connecteurs. Je sais que ça va probablement m'apporter les réponses à mes questions. Je vais pouvoir faire un beau tour au niveau de sa compréhension.

En revanche, elle n'aborde pas les **processus métacognitifs** impliqués dans la tâche lors de l'entretien pré-observation. Dans l'entretien final, elle n'ajoute pas de précisions concernant l'absence de cette sphère. Il importe également de souligner que l'outil d'évaluation retenu ne comporte pas d'activités permettant d'examiner les processus métacognitifs.

En lien avec **les modalités d'évaluation**, Kim a légèrement ajusté la démarche concernant le rappel du texte. Elle a d'abord effectué un premier rappel sans le texte, comme le prévoient les consignes de passation, puis a ajouté un second rappel, cette fois en laissant l'élève consulter le texte. Par ailleurs, lors de l'entretien pré-observation, Kim a relevé que les consignes laissaient entendre

que l'élève ne devait pas avoir accès au texte pour répondre aux questions de compréhension. Or, comme elle souhaitait observer ses stratégies de lecture plutôt que sa mémoire, elle a choisi de lui permettre de consulter le texte pour répondre aux questions.

En ce qui a trait à la préparation de l'orthopédagogue pour la passation de l'épreuve dynamique, Kim mentionne, lors de l'entretien pré-observation, que celle-ci est un peu différente de ce qu'elle fait à l'habitude, notamment par rapport à sa posture. Alors qu'habituellement elle est surtout une observatrice, elle doit maintenant se préparer à poser des interventions.

> J'ai une gradation à suivre, il y a des interventions de différents niveaux et je dois suivre une certaine logique. On dirait que puisque je peux me permettre un peu tout, c'est plus stressant. D'habitude, tu fais passer l'évaluation et tu observes, mais là tu dois y prendre part. Tu es tout de suite plongée, j'ai peur que ça aille trop vite.

En conséquence, sa préparation s'est centrée sur l'intervention. Elle a pris le temps de s'approprier le texte et d'annoter l'endroit où se trouvait chaque réponse du questionnaire afin de bien guider l'élève. Elle a, par ailleurs, mentionné que ce n'est pas quelque chose qu'elle aurait nécessairement fait si son rôle consistait seulement à cocher si les réponses sont correctes, sans avoir à renchérir. De plus, elle a consulté les niveaux et la nature des interventions qu'il est possible de poser dans le cadre de l'épreuve. À ce propos, l'orthopédagogue affirme qu'elle a pris le temps de consulter la grille avant l'évaluation et que cette préparation était suffisante pour être en mesure de bien chapeauter l'épreuve

dynamique, à condition de garder la grille d'interventions graduées à porter de main lors de la passation. Selon elle, le vocabulaire employé dans celui-ci est familier des orthopédagogues.

> Ça ressemble à lorsqu'on soutient pendant une évaluation en compréhension en lecture ou peu importe l'examen. Il arrive que l'élève ne comprenne pas du tout. Je n'ai donc pas nécessairement besoin de m'approprier les interventions, mais je vais les garder à côté de moi puis m'y référer.

Toutefois, dans l'entretien final, l'orthopédagogue est revenue légèrement sur ses propos, en déclarant que si c'était à refaire, elle prendrait plus le temps de maîtriser les niveaux d'intervention.

En lien avec la **procédure d'évaluation,** l'orthopédagogue a élaboré une marche à suivre concernant la gradation des interventions, qui fait référence au niveau d'intensité des interventions. Elle a une intention bien précise : commencer par demander à l'élève d'expliquer son raisonnement (niveau 0), puis descendre graduellement dans les niveaux afin de proposer des interventions de plus en plus intenses. Elle compare cette manière de faire à celle qu'elle adopte en classe, lors d'évaluations qui amènent à attribuer une note à l'élève. Si l'aide offerte est trop marquante, par exemple si l'orthopédagogue doit enseigner un concept au moment de l'évaluation, c'est nécessairement qu'elles devront en tenir compte dans le jugement et donc l'élève sera « pénalisé ». Ainsi, lors de l'épreuve dynamique, Kim affirme que « l'idée c'est d'essayer de le soutenir le moins possible, mais de continuer d'augmenter si le besoin est là ».

Une brève rencontre préparatoire avec l'élève a également été intégrée aux étapes de la phase de planification. Cette rencontre visait à **expliquer la démarche d'évaluation** à l'élève, en présentant son déroulement et en précisant les intentions, c'est-à-dire de mieux comprendre ses forces et ses difficultés en contexte de compréhension en lecture. Elle souligne que, bien qu'il soit difficile d'obtenir sa participation en sous-groupe, elle demeure sûre qu'il s'engagera sans difficulté dans l'épreuve dynamique.

2. Phase de mise en œuvre

Concernant le respect des **modalités d'intervention** qu'elle s'était fixée, c'est-à-dire une gradation allant du moins intense au plus intense, Kim considère, lors de l'entretien post-observation, ne pas avoir été en mesure de l'appliquer rigoureusement. Cependant, elle estime que cet écart s'explique par la spontanéité, motivée par le désir de répondre adéquatement aux besoins de l'élève.

> Je me rendais compte que, des fois, selon les réponses qu'il me donnait ou ce que j'observais, je ne pouvais pas commencer au niveau 0, je devais commencer ailleurs, que j'essaye autre chose. Je me disais « je ne peux pas lui demander de m'expliquer son raisonnement, on n'est pas là ». On dirait que dans ma tête, ce n'était pas ça qu'il avait de besoin à ce moment-là. Je trouve que ça laisse place à une certaine spontanéité, une grande ouverture. Tu te permets de faire selon ton intuition.

À cet égard, elle soutient que, dans ces moments, il est important de rester fidèle à son intuition. Si elle consulte trop la feuille comprenant les niveaux d'intervention, elle se mélange et cela l'empêche de rester dans l'essentiel.

> Au début, j'essayais vraiment de suivre un certain niveau. Puis à un moment donné, on dirait que ça me faisait perdre l'essentiel de la rencontre qui était de vérifier la compréhension de l'élève et son profil en tant que lecteur. Ça m'a permis de me laisser aller. J'ai été portée par d'autres sortes d'interventions, que je n'aurais peut-être pas employées. Je voulais voir jusqu'où il pouvait aller.

Ainsi, le fait de rester centrée sur les besoins de l'élève plutôt que de focaliser sur le respect de la gradation l'amène à **ajuster ses interventions** durant l'évaluation. Selon elle, c'est ce qui lui permet de vraiment comprendre les limites de la compréhension de l'élève. C'est également une manière pour elle de porter un regard sur les processus métacognitifs de l'élève, des informations qu'elle n'avait pas été en mesure de collecter durant la phase de planification. Cet aspect de l'épreuve dynamique représente un grand avantage pour Kim : elle octroie de l'espace pour questionner l'élève et aller jusqu'au bout de sa réflexion.

> On dirait que tu ouvres son cerveau pour aller vérifier des choses. C'est ça qui est la force, je pense, d'une évaluation comme ça. Dans une évaluation qui est comme encannée, tu n'as aucune marge de manœuvre, tu dois suivre le libellé, tu n'as pas accès à tout cela.

Toutefois, dans l'entretien post-observation, Kim mentionne ne pas être en position d'établir un portrait concret des habiletés métacognitives de l'élève. Elle pense que la phase d'analyse et d'interprétation lui permettra de s'y pencher plus

en profondeur. Elle précise qu'elle aurait besoin d'en apprendre davantage sur la métacognition afin de clarifier sa compréhension du concept pour être en mesure de faire des liens avec ce qu'elle a vécu.

Kim précise ensuite sa **stratégie d'observation**. Compte tenu du profil de son élève, elle demeure attentive aux signes précurseurs d'une baisse de concentration. Dès qu'ils se manifestent, elle intervient de manière ciblée pour l'aider à se recentrer sur la tâche. Elle ajoute qu'observer l'élève pendant qu'il tente de retrouver ses réponses dans le texte apporte des informations révélatrices. Ses propos laissent entendre que les stratégies de repérage de l'élève sont inefficaces. Elle mentionne s'être interrogée, durant l'épreuve, sur les causes possibles des difficultés : pourraient-elles être liées à l'absence d'accès au questionnaire ou à un état d'agitation ? Ses observations l'ont conduite, une fois de plus, à ajuster ses interventions afin de clarifier les causes de ses difficultés.

À cet égard, elle met l'accent sur sa façon d'**interagir** avec l'élève. Elle considère qu'il s'agit d'un élément central de l'épreuve, puisqu'il contribue à dynamiser l'évaluation. Toutefois, ces échanges exigent un effort supplémentaire en raison de la réflexion qui se déploie en arrière-plan. Elle ajoute que c'est ce qui contribue à soutenir le processus décisionnel menant aux choix des cibles d'intervention dans la poursuite du suivi orthopédagogique.

> Premièrement, ça va vraiment vite. C'est dynamique, le mot est bien choisi. C'est toujours dans l'échange, il faut toujours que tu te questionnes. Ça peut demander plus d'efforts qu'une évaluation

> standard où tu ne fais que noter, ça demande vraiment plus de réflexion. En même temps, l'effort paie parce que c'est très parlant. Tu as vraiment accès à l'élève, tu peux aller où toi tu veux l'amener. Si tu prends la balle au bond, tu te questionnes, tu fais des bons choix d'interventions, tu le sais que ça te guidera lorsque ce sera le temps de trouver des cibles d'interventions.

Elle précise que l'effort supplémentaire n'est pas seulement pour l'orthopédagogue, il concerne aussi l'élève. Il doit davantage se mobiliser puisqu'il faut constamment revenir sur ce qu'il dit jusqu'à ce qu'il trouve la bonne réponse. Elle ajoute que pour que l'évaluation dynamique soit une réussite, autant l'orthopédagogue que l'élève doivent être impliqués et engagés.

Enfin, Kim affirme lors de l'entretien post-observation que, selon elle, la mise en œuvre d'une épreuve dynamique représente une certaine logique pour les orthopédagogues. Elle y fait un parallèle avec la triangulation des apprentissages.

> Naturellement, dès que tu es curieuse envers un élève, je trouve que c'est juste une manière normale de faire passer une évaluation. Je pensais à la triangulation, puis je me disais qu'au fond c'est ça. C'est de discuter avec l'élève puis de creuser pour vraiment comprendre comment il fonctionne.

Elle ajoute que cette façon de procéder lui apparaît naturelle et lui apporte davantage d'informations : « Toutes ses réponses, ses réactions, bref tout ce qu'il faisait me donnait beaucoup plus d'informations que si je l'avais laissé faire seul. Seulement collecter ses réponses sur papier à la fin ne m'aurait rien apporté de plus ».

3. Phase d'analyse et d'interprétation[5]

Pour **compiler les données** lors de la phase d'analyse et d'interprétation, Kim utilise deux documents : le canevas d'analyse fourni par l'étudiante-chercheuse et la grille d'analyse de l'outil d'évaluation de la Côte-du-Sud. Dans un premier temps, Kim a choisi de dissocier la cotation des réponses du soutien offert en cours d'évaluation. Ainsi, pour compléter la grille d'analyse intégrée à l'outil, seule la première réponse fournie par l'élève a été prise en compte, indépendamment des aides ultérieurement apportées. Autrement dit, même lorsque l'élève parvenait à formuler la réponse adéquate après avoir reçu de l'aide, aucun point supplémentaire ne lui a été attribué dans la grille. Dans un deuxième temps, l'orthopédagogue a réécouté l'enregistrement audio de l'épreuve dynamique afin de compléter le canevas d'analyse du soutien offert proposé par l'étudiante-chercheuse (annexe VI). Elle prend alors des notes sous forme de verbatim, en consignant les réponses de l'élève ainsi que la manière dont elle a renchéri. Ces informations sont ensuite intégrées au canevas d'analyse qui présente l'ensemble des niveaux, des interventions et la banque d'interventions liées au volet affectif et motivationnel. À certains endroits, afin de mieux comprendre les raisons sous-jacentes à certaines interventions qu'elle a posées, elle ajoute des précisions sur les actions de l'élève. Le canevas soutient

[5] L'outil d'évaluation diagnostique de la lecture de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud (Létourneau et al., 2004) a été initialement conçu pour être administré de manière statique, c'est-à-dire sans offrir du soutien à l'élève en cours d'évaluation. Des mesures supplémentaires doivent donc être prises par l'orthopédagogue pour l'analyse et l'interprétation des données en lien avec les seuils de réussite quantitatifs intégrés à l'outil.

l'organisation de sa pensée et expose les interventions, une question à la fois, ce qui l'aide à **interpréter les données**.

> Quand j'intervenais plusieurs fois au cours d'une même question, je savais qu'elle était difficile pour lui [l'élève]. Mais pourquoi ? Après ça, ça me permettait de me questionner sur les raisons qui pouvaient causer ces difficultés : « Qu'est-ce qui a posé un problème ? Est-ce que c'est le vocabulaire, la formulation ? Est-ce qu'il m'a demandé de répéter ? Est-ce que ça pourrait être l'attention ? » Ça m'a aidé à y aller une question à la fois. […] Ça m'a permis d'organiser ma pensée.

Bien qu'elle ne l'ait pas nommé dans les entretiens, l'analyse de son canevas permet également de constater qu'elle note, à chacune des questions, la nature des interventions relatives à la sphère affective et motivationnelle. Dans celui-ci, elle compile également l'ordre d'apparition des interventions. Cette opération lui permet d'**analyser des données** précises : sa manière d'intervenir. À plusieurs reprises, elle constate qu'elle ne débute pas toujours par le niveau 0 ou qu'elle effectue plusieurs allers-retours entre les niveaux. Elle remarque aussi un écart entre son intention de se situer à un certain niveau et de poser des interventions cohérentes avec celui-ci et la façon dont ces interventions se déploient réellement dans l'action. Elle mentionne que le processus lui permet également de porter un regard réflexif sur sa propre pratique : « Ça m'a permis aussi d'autoévaluer l'entretien, de constater "ah ici, j'ai commencé tout de suite à guider, j'aurais peut-être pu attendre. Qu'est-ce que j'aurais pu faire à la place ? " ». Elle se projette à long terme en indiquant que c'est une pratique qui pourrait perdurer. Elle donne l'exemple de l'entretien de lecture. Après celui-ci, il pourrait

être possible de remplir un canevas similaire pour observer sa propre pratique. Elle ajoute également que compléter un tel canevas pourrait faire partie de l'accompagnement offert au personnel enseignant dans le cadre du rôle-conseil qu'occupe l'orthopédagogue : « Même en palier 1, quand tu conseilles un enseignant, tu peux lui mentionner quelque chose comme "pour cet élève, on est vraiment dans des interventions de simplification. Quand tu simplifies, il est capable. Voici ce que tu peux faire pour l'aider" ».

Elle affirme que ce canevas constitue un moyen d'avoir « une photo de ses interventions », devenant autant un outil pour l'orthopédagogue que pour aider l'élève. Effectivement, le fait de s'intéresser au type d'intervention lui indique la manière dont elle pourra travailler avec l'élève pour surmonter ses difficultés. Grâce à cette analyse réflexive, elle prend conscience qu'elle n'avait auparavant jamais gradué ses interventions afin d'en comprendre la portée. Elle réalise qu'intervenir pour soutenir l'élève ne veut pas toujours dire qu'il est incapable d'accomplir la tâche.

> Je suis allée remettre des points parce que moi, au départ, je me suis dit « si j'interviens, c'est parce que la réponse n'est pas celle que j'attends. » Finalement, non, parce que quand tu te réécoutes, tu te rends compte que « Ah ben finalement, j'ai juste demandé de retourner voir, d'expliquer. »

Elle souligne qu'elle comprend désormais plus clairement l'éventail d'interventions à sa disposition pour soutenir l'élève, ainsi que celles qu'elle devrait poser en premier pour optimiser son accompagnement.

En ce qui a trait à son **hypothèse de départ** concernant la source des difficultés de l'élève en compréhension en lecture, Kim l'ajuste à la lumière de l'analyse et de l'interprétation des données. Elle considère toujours que l'engagement constitue un enjeu, mais qu'il résulterait des difficultés plutôt que d'en être la source. En comparant le niveau d'engagement de l'élève lors de l'épreuve dynamique à celui en classe, elle constate un grand écart. Alors qu'en classe il peine à rester attentif, à écouter l'adulte et à appliquer ses stratégies de lecture, elle juge que, lors de l'épreuve dynamique, il s'est impliqué de manière remarquable.

> En classe, j'ai un tout autre portrait. À la suite d'autres observations, je me suis rendu compte que ce n'est pas tant l'engagement, mais ce qui peut causer des difficultés à s'engager. Par exemple, il y a beaucoup de mots de vocabulaire que l'élève ne comprend pas.

Elle précise que ce ne sont pas les résultats de l'épreuve dynamique qui l'ont orientée vers la piste des mots de vocabulaire. Une fois l'épreuve dynamique et l'analyse des données terminées, elle a ressenti le besoin d'**approfondir la démarche** de collecte de données. Ainsi, elle a entrepris d'autres démarches pour préciser le portrait des difficultés de l'élève : des observations en classe lors de tâches autonomes et un entretien avec l'enseignante.

4. Phase d'état de la situation

Relativement à la phase de l'état de la situation, Kim se sert d'un canevas fourni par l'étudiante-chercheuse (annexe VIII). Celui-ci lui permet de décortiquer les **difficultés** et les **capacités de l'élève** au regard des processus de compréhension en lecture (Irwin, 2007) et en interaction avec le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1978). Il lui donne aussi la possibilité de dégager les **besoins de l'élève**. Elle le remplit en utilisant les données collectées lors de l'épreuve dynamique, auxquelles elle ajoute d'autres caractéristiques déjà évaluées lors d'examens antérieurs, notamment sa fluidité en lecture. À partir du canevas, elle est en mesure d'extraire des difficultés (ex. : stratégies de repérage, inférences), des forces (ex. : décodage, comprendre un vocabulaire), d'établir des nuances (ex. : lorsqu'on lui cible le paragraphe, il est en mesure d'extraire l'information) et d'établir une piste d'intervention prioritaire (ex. : développer des stratégies de lecture efficaces pour organiser sa lecture). Concernant le **profil motivationnel de l'élève,** bien qu'elle ait remarqué à certaines reprises des manifestations de sa motivation, elle mentionne ne pas pouvoir préciser en détail sur celle-ci, son attention n'ayant pas porté directement sur cet aspect. Par ailleurs, elle n'a pas nécessairement **situé le portrait en fonction de la progression attendue des apprentissages** (MELS, 2009). Finalement, à la lumière de cette phase, elle est capable de formuler une **hypothèse finale** qui concerne la **problématique principale** : lorsque le texte est trop long, l'élève perd en efficacité et a besoin de soutien. C'est d'ailleurs

cette réalisation qui lui a permis d'établir une cible d'intervention prioritaire axée sur les macroprocessus.

5. Phase de communications des informations

Pour la dernière phase, qui a été renommée afin d'englober une plus grande diversité de modalités de communication, celle-ci n'était pas complétée par Kim au moment de l'entretien final. Une première rencontre avait toutefois eu lieu entre l'orthopédagogue et l'enseignante de la classe. Kim y a présenté un résumé de son évaluation où elle **synthétise les informations** et **documente ses interprétations** quant aux forces et aux difficultés de l'élève. À la demande de l'enseignante, elle lui a aussi fait des **recommandations d'interventions** afin de soutenir davantage l'élève. Elle précise avoir vulgarisé le vocabulaire afin de le rendre plus accessible pour l'enseignante. Leur échange s'est déroulé à l'oral et elles ont pris des notes au fur et à mesure de la discussion. Au terme de celle-ci, l'enseignante a réalisé que d'autres élèves de la classe présentent des besoins similaires. Comme leur rencontre s'est déroulée à la fin d'un bloc d'interventions, elles en ont profité pour établir de nouvelles modalités de soutien universel (dans la classe) qui bénéficient autant à l'élève concerné par l'évaluation dynamique que les autres élèves identifiés par l'enseignante ayant des profils similaires. De ce fait, à partir des informations échangées lors de leur discussion, elles ont pu compléter ensemble un document servant de planification des sous-groupes de besoins. Ce document permet d'identifier et de prioriser les élèves qui tireront avantage du service d'orthopédagogie, que ce soit en classe ou

en sous-groupe. Elles y ont déterminé les regroupements d'élèves, le lieu où chacun recevrait le soutien (en classe ou au local d'orthopédagogie), ainsi que la durée et la fréquence des interventions. Elles ont également ajouté des notes complémentaires précisant les cibles de soutien, par exemple *clarifier la compréhension*, *différencier les éléments explicites et implicites*. Au moment de l'entretien, elles ont amorcé un premier remplissage de la section liée à la lecture. Toutefois, le document est plus vaste et permet aussi de planifier d'autres domaines d'intervention, tels que l'écriture, raisonner (mathématiques) et la résolution de problèmes.

Certains **résultats ont aussi été exposés à l'équipe multidisciplinaire**, plus précisément à l'éducatrice spécialisée de la classe. L'échange a permis de lui présenter les différences que l'enseignante et l'orthopédagogue remarquent dans le comportement de l'élève en situation de lecture en classe et en orthopédagogie. Ce partage a pour but de trouver des stratégies afin d'optimiser le soutien à l'élève. Kim qualifie cette démarche d'une « résolution de problèmes où l'équipe devient en quelque sorte un engrenage ».

Finalement, Kim déclare que l'évaluation dynamique actualise les méthodes d'évaluation et constitue une valeur ajoutée pour l'orthopédagogue. Selon elle, évaluer l'élève sans l'aspect dynamique revient au même que ce qui est fait en classe, une évaluation plus passive. Elle indique le résultat quantitatif de l'élève, mais n'informe pas sur sa capacité réelle de compréhension. Ajouter l'intervention et ainsi dynamiser l'évaluation permet d'avoir accès à son

raisonnement et d'obtenir des informations plus riches et permet d'avoir des réponses à certaines questions : « Qu'est-ce que je vais cibler ? Par où vais-je commencer ? Vers où je me dirige avec l'élève ? ».

Ce qu'il faut retenir

Les résultats permettent de constater que Kim réalise, la plupart du temps, presque l'ensemble des actions-clés recensées dans chacune des phases de l'évaluation orthopédagogique. Plus spécifiquement, certaines actions se distinguent comme des particularités propres à l'évaluation dynamique. Le tableau 8 présente une synthèse de ces spécificités.

TABLEAU 8 : Les actions-clés de Kim au regard des spécificités de l'évaluation dynamique

Phases	Constats spécifiques à l'évaluation dynamique
Planification	• Choix de l'élève : sélectionner un élève pour qui l'évaluation dynamique pourrait contribuer à clarifier son portrait. • Choix de l'outil : plusieurs outils peuvent convenir. L'importance repose davantage sur l'appropriation des niveaux d'intervention qui s'articuleront à travers l'outil choisi. • Choix des modalités de passation : elles peuvent se modifier ou s'adapter selon ce que l'orthopédagogue veut clarifier. • Préparation : elle se centre sur l'intervention. • S'approprier le texte ; • Annoter l'endroit où se trouvent les questions dans le texte ; • S'approprier les niveaux et la nature des interventions.
Mise en œuvre	• Interactions avec l'élève : elles sont un élément central de l'épreuve. • Flexibilité des interventions : elles peuvent être ajustées en fonction des réponses de l'élève et des observations de l'orthopédagogue sur ses propres interventions. • Zone proximale de développement : les interventions sont posées afin de cibler la zone proximale de développement de l'élève. • Métacognition : les interventions permettent d'accéder au raisonnement de l'élève et à sa pensée. • Rôle actif de l'orthopédagogue : elle doit intervenir pour soutenir l'élève au lieu de simplement noter les réponses, et ce, en s'ajustant aux besoins de l'élève. • Atmosphère de l'évaluation : elle reflète davantage une relation de soutien où l'élève n'est pas laissé seul face à la tâche.
Analyse et interprétation	• Compilation des données : elle inclut les interventions posées par l'orthopédagogue et l'ordre d'apparition de celles-ci. • Analyse des données : l'analyse porte également sur l'intensité de l'intervention. • Posture réflexive : l'analyse de l'épreuve permet également à l'orthopédagogue d'autoévaluer la cohérence de ses interventions et d'ajuster les résultats au besoin.
État de la situation	• Zone proximale de développement : les capacités et les difficultés de l'élève peuvent être situées en fonction de sa zone proximale de développement. • Mise en relation des informations : les performances sont situées avec nuance au regard de l'aide apportée. • Nature des difficultés : les interactions avec l'élève permettent de préciser les difficultés au regard de l'objet d'apprentissage et de l'interaction avec l'environnement.
Communication des informations	• Informations communiquées : elles orientent davantage le service aux élèves en classe en établissant des pistes d'interventions concrètes.

B) SOUTIEN OFFERT DURANT L'ÉPREUVE DYNAMIQUE

Dans le but de décrire le soutien offert par l'orthopédagogue lors de la mise en œuvre de l'épreuve dynamique, les résultats portant sur les interventions sur la tâche et la compréhension, ainsi que sur le soutien affectif et motivationnel seront présentés. Ces résultats proviennent à la fois des pratiques déclarées par l'orthopédagogue et des observations réalisées par l'étudiante-chercheuse. Concernant l'outil d'évaluation choisi pour vivre l'évaluation dynamique, Kim s'est arrêtée sur l'outil d'évaluation diagnostique de la lecture de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud (Létourneau et al., 2004). L'outil s'appuie sur la démarche DÉDAL, son objectif étant « d'évaluer l'ensemble des processus nécessaires à la compréhension d'un texte […] » (Létourneau et al., 2004). En effet, plusieurs activités sont proposées afin d'examiner ces processus : un rappel du texte pour les macroprocessus, des questions de compréhension ciblant les microprocessus et les processus d'intégration (qui sont séparés en trois catégories : anaphores et connecteurs, inférences entre les différentes parties du texte et inférence entre les parties du texte et les connaissances antérieures) ainsi qu'une question invitant l'élève à réagir au texte et à formuler une réponse plus élaborée pour les processus d'élaboration. L'analyse des processus d'élaboration et des processus métacognitifs se fait à l'aide d'observations, aucune donnée quantitative n'y étant associée. Kim a choisi la compréhension en lecture « Un ticket pour le bout du monde », un texte narratif de niveau fin du 2e cycle qui comprend 439 mots (environ 1 page et demie). Le questionnaire comporte onze questions à réponses courtes, pour lesquelles l'élève doit formuler au maximum

une phrase. Les modalités de passation de l'outil prévoient de retirer le texte à l'élève une fois la lecture autonome terminée, puis de procéder au rappel. Durant cette étape, l'orthopédagogue consigne les unités rappelées. Celles-ci seront ensuite analysées selon leur importance dans le récit, le respect de la chronologie et de la structure narrative. Les unités ajoutées par l'élève, mais ne figurant pas dans l'histoire peuvent être analysées selon leur cohérence.

Par la suite, l'orthopédagogue pose les questions de compréhension à l'élève. Elle note les réponses données oralement en cochant les éléments corrects et en inscrivant, s'il y a lieu, les éléments de réponses divergents. L'élève n'a donc pas accès aux questions sous forme écrite et n'a pas à rédiger ses réponses. Aucune précision n'est fournie quant à la possibilité pour l'élève de consulter le texte pour répondre aux questions ; Kim a donc choisi de le lui laisser. Pour chaque question, un maximum de deux points peut être attribué à l'élève. La compilation des résultats aux questions de compréhension présente le score obtenu pour les microprocessus et divise l'analyse des processus d'intégration en trois volets : les questions portant sur les anaphores et les connecteurs, celles qui exigent d'établir des liens implicites entre différentes parties du texte et celles qui demandent de relier une partie du texte aux connaissances antérieures. Un score total est également compilé. Finalement, pour la question d'élaboration, l'orthopédagogue pose oralement la question à l'élève et transcrit sa réponse. L'analyse de cette question porte sur la capacité de l'élève à nommer des actions qu'il poserait.

Le tableau 9 présente l'ensemble des interventions, axées sur la compréhension de la tâche et du texte, posées par Kim à travers chaque question de l'épreuve.

TABLEAU 9 : Les interventions de Kim sur la compréhension de la tâche et du texte

Légende													
Type de questions MAC : Macroprocessus MIC : Microprocessus INT : Processus d'intégration ÉLA : Processus d'élaboration							Soutien apporté Seulement une pratique déclarée Seulement une pratique observée Une pratique déclarée et observée						
Soutien apporté par question													
	Q1 INT	**Q2** INT	**Q3** INT	**Q4** MIC	**Q5** MIC	**Q6** INT	**Q7** INT	**Q8** INT	**Q9** MIC	**Q10** INT	**Q11** INT	**Q12** ÉLA	**Total**
Niveau 0													
Demander d'expliquer son raisonnement													**3**
Niveau 1													
Demander d'expliquer la tâche à faire													0
Demander de développer sa réponse													3
Demander de réfléchir à nouveau/vérifier sa réponse													6
Total													**9**
Niveau 2													
Reformuler ou simplifier la question													5
Donner un synonyme ou définir un mot dans le texte													2
Questionner sur les stratégies pertinentes à utiliser													1
Total													**8**
Niveau 3													
Rappel verbal													4
Cibler un élément spécifique													4
Nommer la stratégie à utiliser													2
Questionnement explicite et graduel													3
Total													**13**
Niveau 4													
Enseignement													1
Démonstration													1
Exercice de pratique													0
Total													**2**
Total d'interventions par question	**4**	**4**	**3**	**0**	**4**	**0**	**9**	**0**	**5**	**1**	**1**	**4**	**35**

Les questions, représentées par les colonnes, indiquent les types de processus que l'outil permet d'évaluer en compréhension en lecture (microprocessus, processus d'intégration et processus d'élaboration). Le tableau ne comporte donc aucune question liée aux macroprocessus et aux processus métacognitifs, puisque dans cet outil, ce type de processus est évalué respectivement par le rappel du texte et des observations personnelles. Ainsi,

pour chaque question, le tableau permet de mettre en évidence les interventions posées par l'orthopédagogue. La légende figurant au haut du tableau permet de déterminer lorsque l'information provient d'une pratique déclarée, observée, ou si les deux sources convergent, c'est-à-dire que l'action posée a autant été déclarée par l'orthopédagogue, qu'observée par l'étudiante-chercheuse. Les lignes qui suivent permettront d'approfondir l'analyse du soutien apporté au regard des processus de la compréhension en lecture. Comme les perspectives de l'orthopédagogue et de l'étudiante-chercheuse ne convergent pas toujours, les résultats sont présentés en deux temps afin d'assurer une cohérence. D'abord, l'analyse du soutien en lien avec les processus de compréhension en lecture est exposée du point de vue de l'étudiante-chercheuse. Ensuite, une comparaison des perspectives est proposée dans la section suivante, qui porte spécifiquement sur les résultats liés aux niveaux d'intervention.

Résultats relatifs aux processus de compréhension en lecture

1. Microprocessus. L'analyse de l'aide apportée pour les questions visant les microprocessus révèle que le niveau d'aide varie selon les questions. Parmi les trois questions posées (Q4, Q5 et Q9), la question 4 n'a nécessité aucune aide de la part de l'orthopédagogue. Pour y répondre, l'élève pouvait identifier les mots-clés de la question et les repérer ensuite dans le texte afin de trouver la réponse à la ligne suivante.

La question 5 apparaît plus complexe puisqu'elle est liée à la précédente. En effet, pour mobiliser adéquatement ses stratégies de repérage, l'élève doit établir un lien entre les deux questions et retourner à l'endroit où il a trouvé la réponse précédente. Pour cette question, l'orthopédagogue a d'abord amené l'élève à vérifier sa réponse (niveau 1), celle-ci étant partiellement erronée. Comme ce n'était pas suffisant, elle a reformulé le mot-question (niveau 2), puis a guidé l'élève en l'encourageant à se souvenir de sa réponse précédente et l'endroit où elle se trouvait (niveau 3).

Pour la question 9, qui exige à l'élève de repérer et de nommer deux éléments de réponse, l'orthopédagogue a d'abord encouragé l'élève à approfondir sa réflexion afin d'identifier l'élément manquant (niveau 1). Cette intervention n'ayant pas suffi, elle a ensuite soutenu l'élève face à une difficulté liée à la compréhension d'un mot du texte, essentiel à l'identification du second élément. Avant d'en expliciter le sens, elle a vérifié si l'élève connaissait une stratégie pertinente pour en comprendre seul la signification (niveau 2). Constatant qu'il n'en avait pas, elle a procédé elle-même à la démonstration d'une stratégie pertinente (niveau 4) en complétant du même coup la question.

En résumé, pour les microprocessus, il semble que, lorsque l'élève comprend le sens de la question, que les termes employés sont clairs et qu'ils correspondent à ceux utilisés dans le texte, il est en mesure de mobiliser de façon autonome ses stratégies de repérage. À l'inverse, lorsque les mots ou les formulations diffèrent entre la question et le texte ou encore que des mots ou des

expressions lui sont inconnus, la mobilisation de ses stratégies est plus difficile. Les interventions de l'orthopédagogue révèlent qu'il est nécessaire, dans un premier temps, d'expliciter ou de clarifier les termes, puis, au besoin, de soutenir l'élève par l'enseignement de stratégies de dépannage visant à surmonter les bris de compréhension.

2. Processus d'intégration – Niveau 1 : Anaphores et connecteurs. L'analyse du soutien apporté pour les questions portant sur les processus d'intégration, plus précisément celles liées aux anaphores et aux connecteurs, montre, encore une fois, que le niveau d'aide varie selon la question. Parmi celles concernées (Q7, Q8 et Q10), la question 8 n'a nécessité aucune intervention. Elle visait la compréhension d'un connecteur exprimant une relation de cause à effet.

La question 7, au contraire, a nécessité un soutien important. Elle exigeait de comprendre que plusieurs passages du texte étaient liés chronologiquement à un même événement et qu'ils constituaient chacun des éléments de réponse à identifier. Après la première réponse de l'élève, l'orthopédagogue lui a demandé de la développer (niveau 1) puisqu'elle était incomplète. En même temps, elle lui a reformulé la question en modifiant le mot-question (niveau 2). Bien que cette intervention ait permis une progression, l'orthopédagogue a dû à nouveau amener l'élève à réfléchir puisqu'il lui manquait encore plusieurs éléments de réponse (niveau 1). Après un certain temps, Kim l'a encouragé à revenir à l'endroit du texte où se trouvait le premier élément et l'a questionné de manière plus explicite afin de soutenir sa démarche (niveau 3). Puis, lorsque l'élève a arrêté sa lecture

et lui a demandé de l'aider, elle lui a défini une expression dans le texte (niveau 2). Elle lui a ensuite précisé le nombre d'éléments manquants (niveau 3) et l'a encouragé une dernière fois à en chercher d'autres (niveau 1).

La question 10 exigeait de repérer et comprendre plusieurs pronoms de remplacement présents dans les passages contenant les éléments de réponse, ainsi que de comprendre qu'un connecteur établissait un lien entre ces éléments. Pour cette question, l'orthopédagogue a invité l'élève à réfléchir à nouveau afin d'identifier le second élément (niveau 1).

En somme, pour les processus d'intégration impliquant la compréhension de connecteurs et d'anaphores, l'analyse du soutien montre que lorsqu'il y a plus d'un élément de réponse à identifier, l'élève a besoin qu'on le lui indique. Il semble également que le nombre d'éléments à identifier influence le soutien : plus il y a d'éléments, plus les interventions sont fréquentes et peuvent s'intensifier.

3. Processus d'intégration – Niveau 2 : Inférences type A (parties du texte). Pour les processus d'intégration, plus précisément les inférences de type A visant la déduction à partir de parties du texte, l'analyse du soutien montre que l'importance de la zone à analyser dans le texte pour retrouver les informations pertinentes et générer l'inférence influence l'aide à apporter. De plus, il semble que l'objet de l'inférence (ex. : émotion, temps, lieu, raison, etc.) influence également le niveau de soutien nécessaire. Parmi les trois questions (Q2, Q3 et

Q6), la question 6 mobilisait une inférence de cause visant un traitement plus local. En effet, une fois que l'élève repère dans le texte les mots-clés de la question, il peut continuer sa lecture et trouver la réponse dans la même phrase. Pour cette question, aucune aide n'a été apportée par l'orthopédagogue.

La question 2 exigeait de faire une inférence portant sur une émotion. Pour y répondre, l'élève doit repérer un indice pertinent dans le texte à proximité des mots-clés qui se trouvent dans la question. Une fois ces stratégies mobilisées adéquatement, l'élève peut déduire l'émotion dans la même phrase. Pour cette question, Kim demande d'abord à l'élève de développer sa réponse (niveau 1). Comme ce n'est pas suffisant, elle lui demande d'expliquer son raisonnement en prouvant sa réponse à l'aide d'une phrase du texte (niveau 0). Finalement, elle lui cible le paragraphe dans lequel chercher l'information (niveau 3).

La question 3 mobilisait une inférence causale exigeant d'adopter une vision plus globale du texte pour produire l'inférence. Elle demande également de déduire la réponse à travers un dialogue, ce qui implique d'identifier correctement les interlocuteurs et interlocutrices et de suivre le fil de l'échange. En plus, cette question semble plus complexe que la précédente puisqu'elle porte sur un personnage différent de celui évoqué juste avant. L'élève doit donc non seulement déterminer une cause, mais aussi porter son attention sur le bon personnage. Pour retrouver le passage pertinent, l'élève peut de nouveau s'appuyer sur ses stratégies de repérage pour retrouver les mots-clés de la question dans le texte. Après la réponse initiale de l'élève, Kim lui définit un

mot-clé dans la question (niveau 2). Comme la réponse reste la même malgré une simplification, l'orthopédagogue questionne explicitement l'élève afin d'exposer les éléments erronés de la réponse et amener l'élève à la modifier adéquatement (niveau 3).

En résumé, pour les processus d'intégration de type A, lorsque l'inférence demande un traitement plus global du texte, l'orthopédagogue doit intervenir pour soutenir la recherche de la réponse dans le texte ainsi que sa formulation. L'orthopédagogue doit se rendre jusqu'à des interventions de niveau 3, en passant ou non par le niveau 2. À l'inverse, lorsque l'inférence peut se faire dans une zone plus locale dans le texte, l'aide n'est pas nécessaire. Toutefois, malgré une question à caractère plus local, il semble que l'objet de l'inférence ait influencé le niveau d'aide.

4. Processus d'intégration – Niveau 2 : Inférences type B (avec connaissances). Pour les processus d'intégration, plus précisément les inférences de type B visant la déduction à partir des parties du texte et des connaissances antérieures de l'élève, l'analyse du soutien révèle qu'il varie selon la question. Parmi les deux questions (Q1 et Q11), la question 11 n'a nécessité aucune aide, mais Kim a tout de même demandé à l'élève d'expliquer son raisonnement afin de valider sa réponse (niveau 0). Cette question sollicitait principalement les connaissances antérieures de l'élève afin de définir une expression qui ne fournissait pas directement l'information recherchée. L'élève pouvait s'appuyer

sur ses connaissances pour formuler la réponse attendue, mais la compréhension globale de l'histoire pouvait également soutenir l'interprétation de l'expression.

La question 1 exigeait que l'élève s'appuie sur ses connaissances antérieures et les indices du texte pour produire une inférence relative au temps. Comme l'information pertinente n'est pas formulée explicitement dans le texte, l'élève doit reconnaître qu'elle représente un indice, et non la réponse en soi. Pour cette question, un seul élément textuel suffisait pour produire l'inférence. L'orthopédagogue a demandé à l'élève d'expliquer son raisonnement (niveau 0). Constatant que l'élève ne lisait pas au bon endroit, Kim lui a ciblé le bon paragraphe (niveau 3). Comme la réponse est restée la même, elle lui a rappelé verbalement l'élément important de la question (niveau 3). De plus, elle lui a demandé si à la lumière de ces informations, il garderait la même réponse ou la changerait (niveau 1).

En résumé, pour les processus d'intégration de type B, il semble que lorsque la réponse peut être formulée presque exclusivement à partir des connaissances antérieures de l'élève, aucune aide n'est nécessaire. À l'inverse, lorsque les indices textuels constituent un point de départ essentiel pour activer les connaissances antérieures pertinentes, et que ces indices ne correspondent pas directement à la réponse attendue, la tâche devient plus exigeante. Dans ces cas, l'orthopédagogue doit faire appel à différents niveaux d'interventions pour guider l'élève afin de retrouver les informations pertinentes et l'amener à modifier sa réponse.

5. Processus d'élaboration. Pour les processus d'élaboration, une seule question leur était associée, soit la question 12 à la fin de l'épreuve. Celle-ci demandait à l'élève de produire une réponse affective qui s'appuyait sur une compréhension intégrée de l'histoire. Pour y arriver, l'élève devait remettre en perspective l'ensemble des actions et des événements vécus par les personnages plutôt que de se limiter à un passage isolé. Après la réponse initiale, l'orthopédagogue a d'abord demandé à l'élève de réfléchir à nouveau à sa réponse afin de la structurer et ainsi la clarifier (niveau 1). N'étant pas suffisant, l'orthopédagogue a questionné explicitement l'élève afin d'adresser les éléments erronés de sa réponse (niveau 3). Elle a ensuite simplifié la question en la reformulant de sorte de retirer l'information superflue et diriger l'attention de l'élève sur l'essentiel (niveau 2).

En somme, bien qu'une seule question soit associée aux processus d'élaboration, il semble que pour soutenir l'élève, l'orthopédagogue ait besoin de poser des interventions diverses pour soutenir la recherche d'informations et la formulation de la réponse.

Ce qu'il faut retenir

En somme, les interventions de Kim montrent d'abord que l'usage des niveaux 1 et 2 était rarement suffisant pour amener l'élève vers la réussite. De plus, l'adoption d'une gradation dans les niveaux n'était pas toujours appropriée. En effet, dans les cas où les stratégies déployées par l'élève étaient jugées

inefficaces par Kim, elle devait passer rapidement au niveau 3 pour le ramener au bon endroit dans le texte. C'est seulement après l'avoir guidé qu'elle pouvait ensuite poser des interventions de niveau 1 et 2 visant à clarifier la réponse formulée par l'élève ou encore à simplifier la question pour s'en tenir à l'essentiel. Dans d'autres cas, les interventions de Kim ont tout de même démontré qu'il était parfois nécessaire d'intervenir d'abord au niveau 2 afin de rendre les interventions de niveau 3 optimales. À titre d'exemple, il pouvait être nécessaire de simplifier la question pour l'élève (niveau 2) afin de l'amener à amorcer sa recherche dans le texte, puis de le guider à travers celui-ci pour soutenir son repérage (niveau 3). Par ailleurs, toujours en lien avec la gradation des niveaux, les interventions ont montré que, dans certains cas, il était nécessaire de revenir au niveau 1 en fin d'item, et ce même après avoir mobilisé des interventions de niveau 2 et 3. Effectivement, une fois que l'élève comprenait la question puisqu'elle avait été simplifiée (niveau 2) et qu'il parvenait à trouver les indices dans le texte puisque le passage lui avait été ciblé (niveau 3), il avait besoin de soutien pour développer sa réponse ou encore la vérifier et ainsi la modifier à la lumière des nouvelles informations obtenues (niveau 1). En continuant, les interventions de l'orthopédagogue ont permis de constater que lorsqu'il y a plusieurs éléments à considérer, donc lorsque l'élève doit adopter une vision plus globale, les interventions de niveaux 3 sont nécessaires afin de guider l'élève dans la structuration de sa pensée. Finalement, selon les interventions de Kim, il apparaît que l'usage du niveau 4 visait principalement à enseigner à l'élève des stratégies lui permettant de dégager la signification des mots, et plus largement, l'aider à réparer des bris de compréhension.

Résultats relatifs aux niveaux d'interventions

En guise de rappel, **pour le niveau 0**, celui-ci vise à vérifier le raisonnement de l'élève, souvent pour s'assurer que celui-ci n'aurait pas obtenu la réponse par hasard ou encore aurait un raisonnement erroné n'étant pas nécessairement lié à la réponse donnée. Dans l'entretien pré-observation, Kim déclare qu'elle souhaitait toujours débuter par cette intervention. Or, elle a réalisé que celle-ci ne se prête pas nécessairement à tous les types de questions. Ainsi, elle mentionne avoir dérogé à son plan de départ et avoir parfois opté pour d'autres types d'interventions. Dans l'entretien final, elle suggère d'adapter la façon de formuler l'intervention afin d'accéder malgré tout au raisonnement de l'élève même pour des questions moins propices : « Comment as-tu fait pour trouver cette réponse ? Montre-moi comment tu as fait cela ».

Le niveau 1 vise à clarifier la tâche ou la réponse de l'élève. Parmi les trois interventions comprises dans ce niveau, l'analyse du soutien déclaré et observé révèle qu'elle n'a jamais eu recours à l'intervention *Demander à l'élève d'expliquer la tâche à faire*, une intervention qui vise à vérifier si l'élève comprend ce qu'il doit faire. Également, en comparant les perspectives pour le reste des interventions de ce niveau, il est possible de constater qu'elles ne se rejoignent pas autant qu'au niveau précédent, l'étudiante-chercheuse en ayant identifié beaucoup plus que l'orthopédagogue. Cet écart s'explique en partie par la présence d'interventions subtiles que l'étudiante-chercheuse classe comme des interventions de niveau 1, mais qui ont passé inaperçues pour l'orthopédagogue.

À certaines occasions, Kim a amorcé son soutien en répétant la réponse de l'élève sur un ton interrogatif, afin de l'amener à vérifier ou développer sa réponse. Ce genre d'intervention pourrait ressembler davantage à un rappel verbal de la réponse donnée, une intervention qui se retrouve au troisième niveau dans le schéma gradué. Or, le moment auquel l'intervention se produit (première intervention de la séquence) et le fait qu'elle ne semble pas être posée en vue de guider l'élève, mais bien de l'amener à ajuster ou ajouter des éléments à sa réponse, font en sorte qu'elle est considérée au niveau 1. Par ailleurs, l'orthopédagogue a demandé à quelques reprises s'« il y a autres choses ? », une intervention qui semble inciter l'élève à réfléchir à nouveau et retourner dans son texte pour ajuster sa réponse.

Le niveau 2 concerne des interventions qui amènent à simplifier la tâche ou amorcer un plan afin de l'accomplir. Elles peuvent cibler autant la question en elle-même que la tâche ou les stratégies pour y arriver. L'analyse du soutien révèle qu'elle utilise davantage les interventions visant à *reformuler ou simplifier* ou encore *définir ou donner un synonyme* que de *questionner l'élève sur les stratégies pertinentes à utiliser.* Dans l'entretien post-observation, Kim mentionne avoir parfois, à la demande de l'élève ou de manière spontanée, utilisé ces interventions parce qu'elle sentait « qu'il fallait clarifier ce mot-là, juste pour s'assurer que ce n'est pas cela qui cause la difficulté ». Pour ce niveau, les informations recueillies durant l'observation révèlent une correspondance quasi complète entre les pratiques déclarées par l'orthopédagogue et les pratiques observées par l'étudiante-chercheuse. En effet, le nombre et la nature des

interventions posées demeurent les mêmes, à l'exception d'une intervention supplémentaire observée visant à simplifier la question à l'élève.

Le niveau 3 sollicite des interventions ayant pour objectif de guider l'élève et ainsi l'orienter dans l'accomplissement de la tâche. Dans l'entretien post-observation, Kim nomme avoir eu tendance à aller trop vite dans des interventions de ce niveau, aux dépens d'interventions de niveau 1 et 2. D'un autre côté, elle soulève dans l'entretien final que ce sont des interventions de guidance qui amenaient l'élève à réussir. Cette remarque peut donc partiellement expliquer le fait que l'on retrouve dans son canevas d'analyse neuf interventions de niveaux 3, le nombre le plus élevé de l'épreuve. Elle précise avoir eu recours à ces interventions en raison de ses observations sur les stratégies de repérage de l'élève, qu'elle jugeait peu efficaces. Pour ce niveau, il est possible de constater certaines divergences entre ce qui est partagé par Kim et ce qui est observé par l'étudiante-chercheuse. Ces constats peuvent s'expliquer sur deux plans. Le premier concerne l'usage de l'intervention consistant à nommer directement à l'élève la stratégie à utiliser pour accomplir la tâche. Alors que Kim l'identifie dans son analyse à deux reprises, l'étudiante-chercheuse ne l'a comptabilisée qu'une seule fois. En effet, l'intervention ciblée par Kim correspond plutôt à un niveau 0, puisqu'elle vise essentiellement à vérifier la réponse de l'élève, qui avait déjà fourni la bonne réponse. Elle n'a donc pas été classée parmi les interventions de niveau 3, lesquelles visent à orienter le raisonnement de l'élève ou le guider dans la mobilisation d'une stratégie. Une seconde divergence s'observe dans l'ajout d'une quatrième intervention de niveau 3 à la lumière de

l'analyse de la passation de l'épreuve dynamique : le questionnement explicite et graduel[6]. Cette forme d'intervention, fréquemment utilisée par Kim sous forme de contre-questionnement, vise à amener l'élève à réviser ou ajuster son raisonnement, notamment lorsque la réponse initiale ne correspond pas à la réponse attendue. Pour les items où cette intervention a été retenue, Kim l'avait plutôt décrite comme un rappel verbal d'un élément de la réponse déjà donnée. La différence observée réside dans la conception de l'intervention. Du point de vue de l'orthopédagogue, il s'agit de s'appuyer sur la réponse de l'élève, qu'elle soit partiellement ou entièrement erronée, pour l'amener à la modifier. Du point de vue de l'étudiante-chercheuse, le rappel verbal renvoie plutôt à une intervention visant à organiser la réponse de l'élève, à soutenir l'intégration d'éléments nécessaires à une réponse complète, et s'appuie sur un aspect déjà pertinent de la réponse initiale.

Le niveau 4 consiste à accompagner l'élève dans la réalisation de la tâche en prenant en charge en partie ou en totalité son accomplissement. L'analyse du soutien met en évidence des différences entre les interventions déclarées et celles observées. Pour la question où Kim identifie avoir enseigné une stratégie, l'observation montre qu'elle n'était pas allée jusqu'à : la stratégie avait été nommée (niveau 3), mais elle n'avait pas été enseignée. L'observation fait

[6] Ce type d'intervention a été ajouté au canevas d'analyse après la collecte de données. Elle n'était donc pas accessible à l'orthopédagogue lors de sa propre analyse de l'épreuve. C'est en examinant les actions réalisées par les participantes que l'étudiante-chercheuse a constaté que certaines interventions ne correspondaient à aucune des formes prévues au niveau 3 de la grille initiale. L'ajout de cette intervention s'est ainsi imposé, les actions observées s'apparentant à des types d'interventions décrits dans Aldama (2022), Blais (2023) et Ohnouna (2022).

néanmoins ressortir une autre occasion où une intervention de niveau 4 a effectivement été mobilisée, cette fois dans le cadre d'une démonstration.

Ce qu'il faut retenir

L'analyse met en évidence que les niveaux 0 et 2 constituent des catégories où les perspectives de l'orthopédagogue et de l'étudiante-chercheuse se rejoignent largement, alors que les niveaux 1,3 et 4 présentent des écarts plus marqués. Ces divergences semblent liées à des conceptions différentes des niveaux d'intervention, ainsi qu'à une catégorisation plus permissive adoptée par l'étudiante-chercheuse. Par ailleurs, le moment où l'intervention est posée dans l'item ainsi que l'intention qui la sous-tend influencent la manière dont elle est classée. Certaines interventions, une fois adaptées au contexte par l'orthopédagogue, deviennent en effet plus difficiles à distinguer, ce qui complexifie leur attribution à un niveau précis. De plus, l'étudiante-chercheuse a ajouté, après la collecte de données, une intervention supplémentaire au niveau 3 (*Questionner graduellement et explicitement l'élève*), ce qui contribue à accentuer l'écart entre les deux perspectives. Enfin, deux interventions incluses dans la grille n'ont jamais été mobilisées par Kim au cours de l'épreuve dynamique, tant en se référant à ce qui est déclaré et observé : *demander à l'élève d'expliquer la tâche à faire* (niveau 1) et *faire un exercice de pratique* (niveau 4).

Résultats relatifs à la sphère affective et motivationnelle

Le soutien offert durant l'épreuve dynamique porte également sur la sphère affective et motivationnelle. La figure 8 présente les neuf actions liées au soutien affectif et motivationnel proposées dans la grille d'intervention de l'épreuve dynamique. Elle permet d'observer conjointement les pratiques déclarées par l'orthopédagogue dans son canevas d'analyse et celles relevées par l'étudiante-chercheuse.

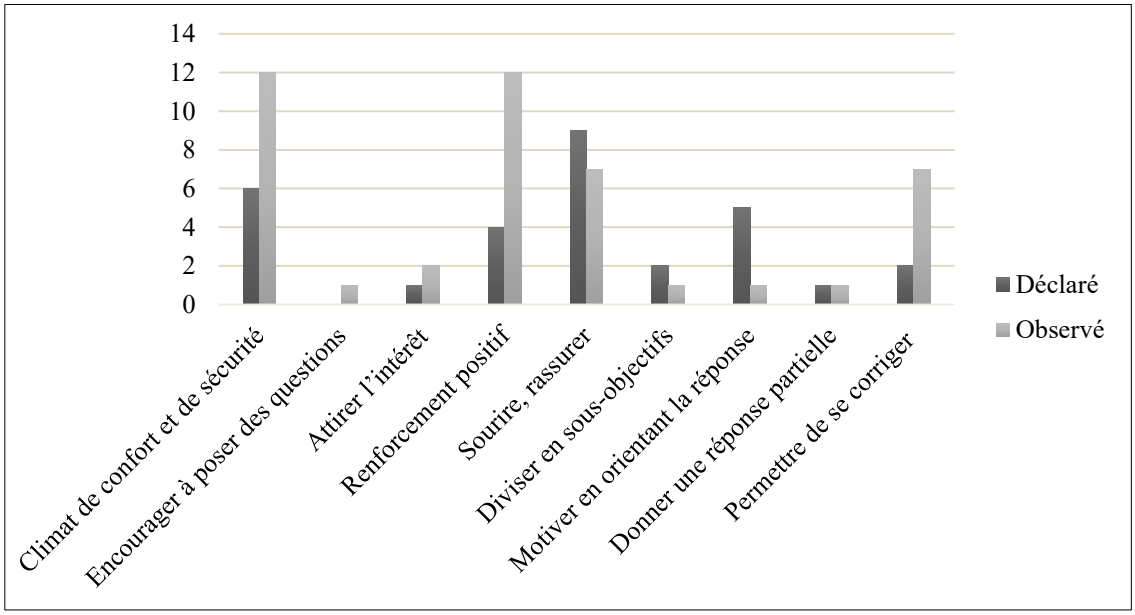


FIGURE 8 : Le nombre de questions où chaque mesure de soutien sur la sphère affective et motivationnelle a été offerte par Kim

L'analyse de la figure peut laisser supposer que l'orthopédagogue et l'étudiante-chercheuse ont des perceptions différentes des interventions relevant de la sphère affective et motivationnelle. D'abord, les résultats montrent que les pratiques déclarées et les pratiques observées se rejoignent rarement, reflétant des différences dans la manière de définir et repérer ces interventions. De plus,

le fait que l'étudiante-chercheuse en relève davantage (44 interventions) à comparer à l'orthopédagogue (30 interventions) peut laisser penser que l'étudiante-chercheuse adopte un cadre de catégorisation plus large pour les inclure. À cet effet, dans l'entretien post-observation, Kim perçoit qu'elle n'a pas nécessairement usé de beaucoup de ces mesures : « Je ne trouve pas que j'ai été d'une grande motivation. Oui j'ai créé le lien avant, nous avons discuté un peu. Je ne l'ai pas beaucoup rassuré, mais je pense que mon attitude était assez ouverte. » Les prochaines lignes plongent plus en détail dans chacune des mesures de soutien.

1. Climat de confort et de sécurité. Pour l'intervention visant à instaurer un climat de confort et de sécurité, l'orthopédagogue a déclaré dans son canevas d'analyse l'avoir utilisé à six reprises, alors que l'étudiante-chercheuse l'a observé à chacun des items. Cela suggère, comme mentionné précédemment, des conceptions différentes de l'intervention ainsi qu'un cadre de catégorisation plus large chez l'étudiante-chercheuse. Parmi les occasions déclarées par l'orthopédagogue, quatre items réfèrent aux processus d'intégration (Q1, Q2, Q3, Q7), un aux microprocessus (Q5) et un aux processus d'élaboration (Q12). La question 1 demandait à l'élève de s'appuyer sur ses connaissances antérieures et un indice implicite dans le texte. L'orthopédagogue a dû se rendre jusqu'à des interventions sur la tâche de niveau 3. La question 2 demandait à l'élève de repérer un indice pertinent dans le texte pour déduire la réponse. Dans cette question, l'orthopédagogue a dû encore une fois se rendre jusqu'au niveau 3 pour soutenir les stratégies de repérage. La question 3 demandait d'adopter une vision

globale des événements du récit et de trouver des indices pertinents à travers un dialogue. Des interventions de niveau 3 ont été nécessaires. La question 7 demandait à l'élève de trouver et nommer plusieurs éléments de réponse. Pour cette question, l'orthopédagogue s'est également rendue jusqu'au niveau 3, et même, selon ce qu'elle déclare, jusqu'au niveau 4. La question 5 est la seule parmi les items portant sur les microprocessus qui a nécessité des interventions sur la tâche allant jusqu'au niveau 3. Elle nécessitait de comprendre le lien avec l'item précédent et de trouver des indices dans un dialogue. La question 12, celle relative aux processus d'élaboration, nécessitait que l'élève ait intégré l'ensemble du récit afin de répondre de manière structurée et pertinente. Des interventions de niveau 3 ont été nécessaires.

En somme, relativement à la perception de l'orthopédagogue, cette intervention semble apparaître dès que celle-ci doit se rendre à des interventions sur la tâche de niveau 3. En effet, dans l'ensemble de l'épreuve, six items ont nécessité un soutien allant jusqu'à ce niveau. À chacune de ces occasions, l'orthopédagogue a également indiqué avoir instauré un climat de confort et de sécurité. Ces items sont aussi directement associés à une difficulté marquée chez l'élève, telle qu'identifiée par l'orthopédagogue : la capacité à adopter une vision globale et ainsi mobiliser ses macroprocessus.

2. Encourager à poser des questions. Dans l'ensemble de l'épreuve, l'intervention visant à encourager à poser des questions n'a été identifiée qu'à une seule fois par l'étudiante-chercheuse (Q9) et n'a jamais été relevée par

l'orthopédagogue. Cette occurrence apparaît à l'item 9, lorsque l'orthopédagogue réagit à une question spontanée de l'élève en verbalisant son oubli. Bien que cette prise de conscience survienne vers la fin de l'épreuve, l'orthopédagogue l'adresse tout de même, et comme l'épreuve n'est pas terminée, des occasions de poser des questions demeurent une possibilité pour l'élève.

3. Attirer l'intérêt de l'élève. Pour l'intervention visant à attirer l'intérêt de l'élève, l'orthopédagogue l'a déclaré à une reprise (Q4) tandis que l'étudiante-chercheuse à deux reprises (Q4, Q5). Pour les deux, la question 4 a été identifiée. Cette question, portant sur les microprocessus, n'a pas nécessité de soutien sur la tâche de la part de l'orthopédagogue. Toutefois, cette dernière a attendu un long moment afin que l'élève trouve sa réponse dans le texte et formule sa réponse. La question 5, identifiée par l'étudiante-chercheuse, est une autre question visant les microprocessus et où l'orthopédagogue a dû attendre un moment que l'élève lise à nouveau son texte pour trouver sa réponse.

Ainsi, cette intervention semble être liée au temps de réflexion que l'orthopédagogue doit accorder à l'élève. Aux deux items concernés, après avoir laissé à l'élève le temps de retrouver sa réponse dans le texte, l'orthopédagogue mobilise cette intervention pour réorienter la conversation avant de passer à l'item suivant. Il est également possible que le moment où ces items surviennent ait influencé leur présence. En effet, elles apparaissent l'une à la suite de l'autre un peu après le début de l'épreuve.

4. Renforcement positif. Pour l'intervention concernant le renforcement positif, les différences entre la perspective de l'orthopédagogue et celle de l'étudiante-chercheuse sont difficiles à cerner. Selon l'orthopédagogue, elle aurait utilisé cette intervention à trois reprises (Q6, Q7 et Q10), alors que l'étudiante-chercheuse l'a identifié à chacun des items de l'épreuve. En effet, l'étudiante-chercheuse a considéré qu'à chaque fois que l'orthopédagogue confirme la réponse finale et adéquate de l'élève par des commentaires tels que « effectivement », « oui, tu as raison » ou « super, c'est très bien », cela consistait en du renforcement positif. Or, les trois items identifiés par l'orthopédagogue ne semblent pas se démarquer des autres items de l'épreuve. Ils comportent, tout comme les autres questions, des réactions semblables confirmant la réponse adéquate de l'élève. De plus, ces items ne partagent aucun point en commun sur le plan des processus sollicités : la question 6 mobilise des processus d'intégration de type A, la question 7 renvoie aux microprocessus et la question 10 aux processus d'intégration de type B. Ces items diffèrent également quant au niveau d'aide requis, allant d'une absence totale d'intervention (Q6) à la question ayant nécessité le plus grand nombre d'interventions durant l'épreuve (Q7), en passant par une seule intervention (Q10). Ainsi, l'ensemble des éléments suggère que les items relevés par l'orthopédagogue ne présentent pas de caractéristiques particulières permettant de distinguer les raisons qui sous-tendent la présence de ce type d'intervention.

5. Sourire, rassurer. Pour les interventions qui incluent de sourire à l'élève ou de le rassurer, il est encore une fois difficile de déterminer les

différences entre les perceptions de l'orthopédagogue et de l'étudiante-chercheuse, mais cette fois-ci, elles se ressemblent davantage en termes de quantité. L'orthopédagogue a identifié à neuf reprises avoir utilisé ces interventions (Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q9, Q10 et Q12) et l'étudiante-chercheuse à sept reprises (Q3, Q4, Q5, Q7, Q9, Q11, Q12). Les propos de Kim laissent supposer qu'elle a surtout identifié ces interventions dans les moments où elle percevait chez elle-même une posture d'ouverture envers l'élève : « Je ne trouve pas que j'ai été d'une grande motivation. Oui j'ai créé le lien avant, nous avons discuté un peu. Je ne l'ai pas beaucoup rassuré, mais je pense que mon attitude était assez ouverte ». Du côté de l'étudiante-chercheuse, celle-ci a identifié ces interventions principalement en lien avec les sourires dirigés vers l'élève, amenant une posture rassurante. De plus, elle spécifie qu'à la question 9, l'orthopédagogue a explicitement rassuré l'élève en normalisant la difficulté rencontrée au cours de l'item.

6. Maintenir la motivation et les efforts en divisant en sous-objectifs. Concernant l'intervention visant à maintenir la motivation et les efforts en divisant la tâche en sous-objectifs, elle a été identifiée à deux reprises par l'orthopédagogue (Q7 et Q9) et à une reprise par l'étudiante-chercheuse (Q7). Pour la question 7, l'orthopédagogue a soutenu l'élève sur le plan de la motivation puisque plusieurs éléments de réponse étaient attendus et lorsqu'un élément était nommé, l'élève arrêtait sa recherche d'informations. L'orthopédagogue devait donc lui indiquer le nombre d'éléments restants pour qu'il poursuive son repérage et continue à ratisser le texte de manière plus

exhaustive. Pour la question 9, selon les notes de l'orthopédagogue comprises dans le canevas d'analyse, elle semble avoir identifié cette intervention parce qu'elle a mentionné à l'élève le nombre de questions restantes de l'épreuve, donnant un objectif concret pour ce dernier.

7. Motiver en orientant la réponse. En lien avec l'intervention destinée à motiver l'élève en orientant la réponse, celle-ci a été relevée à cinq reprises par l'orthopédagogue (Q1, Q2, Q3, Q5 et Q7) et à une reprise par l'étudiante-chercheuse (Q9). Parmi les items identifiés par l'orthopédagogue, quatre mobilisent les processus d'intégration (Q1, Q2, Q3, Q7) et un les microprocessus (Q5). Comme pour l'intervention associée à l'instauration d'un climat de confort et de sécurité, ce type d'intervention semble, pour Kim, lié à l'intensité de l'aide apportée sur la tâche. En guise de rappel, ces cinq items correspondent à cinq des six questions pour lesquelles un niveau d'intensité plus élevé a été nécessaire. La seule différence avec l'intervention portant sur le climat concerne la question 12, liée aux processus d'élaboration, qui ne figure pas parmi les items identifiés cette fois-ci. Puisque Kim ne considérait pas avoir atteint ce niveau d'intervention, il est possible que cela ait influencé son jugement.

Pour ce qui est de l'étudiante-chercheuse, elle a identifié ce type d'intervention à la question 9, un item mobilisant les microprocessus et qui, selon sa perspective, a nécessité que l'orthopédagogue prenne en charge une partie de la réalisation de la tâche en se rendant jusqu'au niveau 4 des interventions sur la tâche. Pour l'étudiante-chercheuse, l'intervention visant à motiver l'élève en

orientant la réponse est posée lorsque l'orthopédagogue perçoit des signes de fatigue ou une perte de motivation chez l'élève, et qu'elle doit ajuster son soutien en conséquence. Les propos de Kim lors de l'entretien final vont d'ailleurs dans ce sens :

> Je lui ai dit qu'il nous restait deux ou trois questions, que ça allait bien. Je voyais qu'il regardait autour ou encore les fenêtres en arrière de moi et qu'il y avait une certaine lassitude dans sa posture. Ce sont des choses que je n'avais pas senties au début de l'épreuve. Je devais donc le réactiver.

Comme les propos de Kim ne permettent pas de déterminer qu'à d'autres moments elle aurait décelé des pertes de motivation, l'étudiante-chercheuse n'a identifié cette intervention que pour l'item 9.

8. Alléger les difficultés vécues en donnant une réponse partielle. Pour l'intervention ayant pour but d'alléger les difficultés vécues en donnant une réponse partielle à l'élève, l'orthopédagogue et l'étudiante-chercheuse l'ont toutes les deux identifiée à l'item 12, ciblant les processus d'élaboration. Cet item, qui, selon la perspective de l'étudiante-chercheuse, a nécessité des interventions sur la tâche allant jusqu'au niveau 3, demandait à l'élève de produire une réponse affective structurée qui tient compte de la compréhension intégrée de l'histoire. En se référant aux interventions sur la tâche, il est possible de constater que les perspectives de l'orthopédagogue et de l'étudiante-chercheuse concernant cet item ne se rejoignent pas. En effet, l'orthopédagogue identifie des interventions allant jusqu'au niveau 2, alors que l'étudiante-

chercheuse identifie jusqu'au niveau 3. Cet écart pourrait s'expliquer par la manière dont Kim conçoit certaines ressemblances entre les interventions sur la tâche et les interventions affectives : « Je trouve, par exemple, qu'alléger les difficultés vécues en donnant une réponse partielle, c'est autant une stratégie axée sur la tâche que sur le soutien affectif. Quoi qu'il en soit, ça va permettre à l'élève de réussir ». Ainsi, la faible présence de cette intervention pourrait s'expliquer par le fait qu'elle peut également s'apparenter à une intervention sur la tâche de niveau 3 visant à guider ou orienter. Pour ce qui est de l'étudiante-chercheuse, celle-ci l'a également identifiée à la question 12, mais pour une raison différente. Puisqu'elle n'a pas relevé d'interventions de niveau 4 comme enseigner, modéliser ou faire un exercice de pratique, mais que l'item se clôt rapidement par ce qui s'apparente à une réponse partielle de l'orthopédagogue, l'étudiante-chercheuse en déduit que l'intervention est posée pour compléter la portion de réponse déjà amorcée par l'élève et, par le fait même, à mener à la conclusion de l'épreuve.

9. Permettre à l'élève de se corriger. Pour ce qui est de l'intervention permettant à l'élève de se corriger, cette intervention relève davantage de l'ordre d'apparition des interventions sur la tâche durant un item qu'à une action en soi. Cette logique semble d'ailleurs représenter un point de convergence entre les perspectives de l'orthopédagogue et de l'étudiante-chercheuse malgré une différence dans la portée de cette logique. L'orthopédagogue a identifié ce contexte propice à deux reprises (Q1 et Q2), alors que l'étudiante-chercheuse l'a relevé à sept reprises (Q1, Q2, Q5, Q7, Q10, Q11 et Q12). Dans les deux items

identifiés par l'orthopédagogue, il s'agit de deux des trois questions de l'épreuve où une intervention de niveau 0 a été posée afin d'amener l'élève à expliquer son raisonnement. Le troisième item présentant ce niveau d'intervention sur la tâche, c'est-à-dire l'item 11, n'a pas été retenu puisque la réponse initiale de l'élève était jugée adéquate. Du côté de l'étudiante-chercheuse, certains items identifiés comportent également comme une première intervention sur la tâche, un niveau 0. La différence réside dans le fait que l'étudiante-chercheuse a étendu cette logique aux items amorcés par des interventions sur la tâche de niveau 1. Selon elle, ce niveau témoigne aussi d'une prise en charge du raisonnement par l'élève. Qu'il s'agisse de lui faire reformuler la tâche dans ses mots, de lui faire développer sa réponse ou encore de lui faire vérifier, l'élève est amené à reprendre sa réflexion, ce qui lui offre la possibilité de s'ajuster et de corriger son erreur.

Ce qu'il faut retenir

En ce qui a trait aux mesures de soutien sur le plan affectif et motivationnel, il semble approprié de les mettre en relation avec les processus de la compréhension en lecture ou encore avec le niveau de soutien sur la tâche offert à l'élève. Un de ces exemples est en lien avec les questions mobilisant les processus d'intégration ou demandant d'adopter une vision globale du récit. Ceux-ci ont nécessité un haut niveau de soutien de l'orthopédagogue afin d'amener l'élève vers la réussite de l'item. Dans ces cas, un climat de confort et de sécurité semblait être une intervention sur le plan affectif et motivationnel

appropriée. D'un autre côté, certaines de ces interventions semblent davantage liées au déroulement même des items de l'épreuve. Par exemple, l'intervention visant à attirer l'intérêt apparaît après des items qui ont exigé de la part de l'élève un long moment de recherche d'informations de manière autonome, qu'il ait ou non réussi l'item par la suite. Un autre exemple constitue le fait de permettre à l'élève de se corriger. Lorsque l'orthopédagogue débutait avec des interventions de niveaux 0 ou 1, il est considéré que le contexte lui offrait encore la possibilité de se corriger. Par ailleurs, il n'est pas toujours possible d'établir des liens clairs entre certains éléments et la présence d'interventions affectives et motivationnelles. Les propos de Kim lors de l'entretien post-observation corroborent ceci. Lorsque questionnée sur sa perception du soutien affectif et motivationnel, elle affirme que : « Ce n'est pas quelque chose qui se planifie, sinon, ça enlève la richesse de l'interaction. On doit le vivre et sentir les besoins de l'élève. Ça permet d'enrober l'évaluation et créer un climat. ». Pour le contexte orthopédagogique, ces interventions sont d'une grande importance :

> Selon l'élève, le lien peut prendre plus d'importance que pour d'autres. Il reste que souvent, en orthopédagogie, le lien affectif est nécessaire. Il faut valoriser les élèves et dédramatiser la situation. Ça fait partie de notre travail. Bien que ces interventions ne se planifient pas, il faut toujours les avoir en tête.

Elle ajoute que ces interventions peuvent même « teinter » l'évaluation. Ils deviennent parfois nécessaires pour permettre à l'élève de réussir.

4.1.2 CAS 2 - MÉLANIE[7]

La deuxième orthopédagogue de cette étude, qui possède 16 ans d'expérience comme orthopédagogue, intervient principalement au 3e cycle du primaire. S'étant renseignée elle-même sur l'évaluation dynamique avant le projet de recherche, elle avait constaté que cette approche ressemblait beaucoup à sa propre pratique. Son désir d'en savoir davantage l'a amené à participer au projet. Pour son évaluation dynamique, elle a choisi une élève de 6e année. Ses propos laissent comprendre que son hypothèse de départ concernant les obstacles en compréhension en lecture pourrait être liée à des difficultés à mobiliser ses stratégies de lecture.

A) UTILISATION DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE AU REGARD DES PHASES DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

Afin de documenter l'utilisation de l'évaluation dynamique dans le cadre de l'évaluation orthopédagogique (obj.1), les résultats présentés dans cette partie visent à mettre en évidence les actions-clés réalisées par Mélanie dans chaque phase. Ils s'appuient à la fois sur les propos de l'orthopédagogue recueillis lors des entretiens, sur les informations tirées des observations ainsi que des documents produits par l'orthopédagogue.

[7] Il est à noter que le prénom utilisé pour désigner la participante est fictif afin de préserver son anonymat.

1. Phase de planification

D'entrée de jeu, Mélanie explique avoir choisi son élève parce qu'elle la connaissait déjà, l'ayant accompagnée en orthopédagogie l'année précédente. Or, malgré ce suivi, elle manque d'informations sur l'élève et a de la difficulté à comprendre exactement les causes de ses difficultés. Elle mentionne avoir **priorisé l'élève** parce qu'elle fera son entrée au secondaire et elle aimerait être en mesure de cibler le « service qui répondra le mieux à ses besoins ». Selon elle, l'évaluation dynamique pourrait lui fournir ces précisions puisqu'elle offre la possibilité d'interagir avec l'élève et de la questionner afin de « creuser » ses difficultés et comprendre son raisonnement. En effet, elle possède déjà quelques informations sur l'élève, mais ce n'est pas suffisant pour établir un **portrait initial** complet**.** Elle doit donc **recueillir des informations** supplémentaires. Elle a consulté brièvement son dossier scolaire, se référant davantage au bilan des interventions antérieures, et a discuté avec l'enseignante de l'année précédente. À partir des informations recueillies, l'orthopédagogue est en mesure de **formuler une première hypothèse explicative**, avançant que la mobilisation de ses stratégies de lecture pourrait être un enjeu. Concernant le **choix de l'outil d'évaluation**, comme mentionné précédemment, Mélanie a choisi la compréhension en lecture du Test d'évaluation du langage écrit québécois (TÉLÉQ). Elle mentionne que l'outil a plusieurs aspects attrayants. D'abord, le texte proposé dans l'outil est narratif, un genre de texte qu'elle juge plus accessible pour les élèves. Ensuite, elle souligne que l'outil facilitera l'analyse des données : il identifie, pour chaque question, les **processus cognitifs**

impliqués dans la compréhension en lecture. Toutefois, elle mentionne que ce n'est généralement pas quelque chose qui l'arrête, elle utilise rarement des évaluations standardisées : « D'habitude, j'utilise à peu près n'importe quel outil et je m'organise pour aborder l'ensemble des processus que je souhaite évaluer ». Pour ce qui est des **processus métacognitifs**, elle compte utiliser un outil qui lui vient de son centre de services scolaire et avec lequel elle travaille régulièrement avec les élèves. L'outil, qui représente un feu de circulation, permet à l'élève d'évaluer son niveau de compréhension sur trois niveaux, à l'image des trois couleurs du panneau de signalisation (vert, jaune, rouge). Pour l'orthopédagogue, l'utilisation de cet outil à travers les interventions antérieures lui a permis d'entraîner l'élève à mobiliser des stratégies métacognitives. Son utilisation lors de l'épreuve lui permettra également de les mettre en lumière :

> Comme c'est une élève qui est très discrète, elle ne pose pas beaucoup de questions et c'est difficile de voir si elle mobilise des stratégies métacognitives. En l'amenant à nommer son niveau de compréhension, je serai capable, d'une certaine manière, de les voir. J'ai même constaté qu'elle est capable de nommer le problème, par exemple de dire : « c'est la phrase que je n'ai pas comprise » ou « c'est le mot que je n'ai pas compris ».

Cet ajout fait donc partie des modifications apportées aux **modalités d'évaluation.** En plus de cet ajustement, Mélanie explique dans l'entretien pré-observation qu'elle modifiera d'autres aspects de la démarche. Les consignes mentionnent que c'est l'orthopédagogue qui doit poser les questions. Or, elle souhaite que ce soit l'élève qui les lise afin d'observer sa capacité à comprendre la question.

> Souvent, j'observe que mes élèves ne comprennent pas les questions. Si je les lis, je risque de changer la situation. Si je veux avoir un portrait fidèle de mon élève et recueillir toutes les informations que je cherche, je dois lui faire lire les questions.

De plus, elle fait allusion au fait que la grille d'interventions graduées pourrait aussi imposer de modifier certaines consignes comprises initialement dans l'outil. Pour elle, cela ne pose pas de problème puisqu'elle adapte régulièrement des outils d'évaluation pour convenir à ses besoins. Elle mentionne que l'important, c'est qu'elle soit à l'aise au moment de piloter l'évaluation. Dans l'entretien final, après avoir vécu la passation de l'outil, elle précise que si c'était à refaire, elle ajouterait des questions d'interprétation et de réaction, des types de questions ne figurant pas dans l'outil. Elle souligne que c'est lors de sa préparation qu'elle aurait dû regarder davantage ce que chaque question ciblait. En fait, sa démarche de préparation s'est plutôt centrée sur deux autres volets en lien avec l'outil : comprendre le déroulement général de l'épreuve et parcourir les questions afin d'anticiper les difficultés possibles pour l'élève. De cette manière, elle pouvait déjà déterminer les interventions qu'elle pourrait poser pour soutenir l'élève au moment de l'épreuve. Initialement, la marche à suivre qu'elle s'est donnée pour la **procédure d'évaluation** consistait à se référer fréquemment à la grille d'interventions graduées afin de relancer adéquatement l'élève et prendre des notes en cohérence avec le niveau d'intervention offert. Pour ce faire, elle s'exerce d'abord auprès de membres de sa famille qui simulent des difficultés comme le ferait un élève. Toutefois, elle n'est pas satisfaite et juge que cette façon de faire freine sa spontanéité :

> Quand je me concentrais à cibler exactement le niveau d'intervention que j'avais donné, ce n'était pas assez naturel. On dirait qu'en me centrant juste sur la concordance de mes interventions avec la grille, j'oubliais de poser les questions que je formule habituellement pour comprendre l'élève et être capable de cibler où je dois aller pour creuser davantage les difficultés. Pourtant, je suis habituée de poser des questions à mes élèves, ça fait partie de mon rôle.

Elle décide alors de laisser un peu de côté la grille et de prendre des notes de manière plus flexible en s'exerçant à nouveau, mais cette fois-ci avec un autre élève de l'école. Ce n'est qu'après cette deuxième pratique qu'elle s'est sentie réellement prête.

Mélanie prend également le temps de rencontrer l'élève afin de lui **expliquer la démarche d'évaluation**. Elle a clarifié avec l'élève la façon dont l'évaluation se déroulera : elle lui posera des questions, mais simplement dans le but de mieux comprendre ses difficultés afin de trouver des manières précises pour l'amener à réussir. Elle la rassure également quant à la raison de la présence d'une tierce personne, c'est-à-dire de l'étudiante-chercheuse. Mélanie trouve qu'il est particulièrement important de prendre ce temps avec cette élève, considérant qu'elle est discrète et souhaite qu'elle se sente à l'aise lors de l'évaluation. L'orthopédagogue ajoute que dans le cas contraire, il y a un risque que l'élève ne démontre pas ses réelles capacités.

2. Phase de mise en œuvre

Pour la phase de mise en œuvre de l'épreuve dynamique, concernant les **modalités d'intervention** qu'elle s'était fixée, elle indique lors de l'entretien post-observation qu'elle a, comme prévu, décidé d'y aller davantage avec son intuition plutôt que de consulter constamment la grille d'interventions graduées.

> Je n'ai même pas pensé à prendre la grille d'intervention. Je suis partie dans mes « chaussures », dans ce que je fais d'habitude, c'est-à-dire me laisser guider par l'élève. Je me suis dit que j'allais m'ajuster aux réponses et que j'allais garder à l'esprit que mes actions doivent lui permettre de rester dans le droit chemin.

En général, elle estime que la passation de l'épreuve dynamique s'est bien déroulée. Elle revient sur le fait que la façon de piloter une épreuve dynamique ressemble beaucoup à ce qu'elle fait auprès des élèves au quotidien. Cependant, elle mentionne dans ce même entretien qu'elle aurait aimé poser des interventions plus ciblées pour mieux **interagir** avec l'élève et se rapprocher d'une passation d'épreuve dynamique idéale.

> J'ai trouvé que je ne m'ajustais pas assez avec les niveaux. Je ne me demandais pas quel genre d'intervention je venais de poser et, logiquement, qu'elle devrait être la prochaine. Je ne suis pas habituée d'avoir ce genre d'outil [la grille d'interventions graduées]. Donc oui je suis dans ces interventions, mais sans savoir clairement dans quel niveau d'intensité je me situe.

Elle souligne tout de même que la pratique effectuée au préalable avec l'outil de compréhension en lecture lui a permis de mieux déterminer si les

réponses de l'élève étaient correctes et ainsi poser des interventions cohérentes. Sans cette préparation, elle doute qu'elle ait pu s'adapter aux réponses avec autant de succès. Toutefois, dans l'entretien final, elle indique que le volume de questions était peut-être trop élevé. Elle explique qu'elle souhaitait souvent obtenir toutes les nuances, les détails, alors qu'elle aurait pu y aller plus rondement. Néanmoins, lorsqu'elle allait en profondeur de la sorte, cela lui permettait parfois davantage de réponses aux questions qu'elle se pose à propos de l'élève. Par ailleurs, elle fait remarquer qu'elle a instauré un climat de confort durant l'épreuve, en souriant, en encourageant l'élève et en faisant des blagues. Pour elle, cette atmosphère reflète sa personnalité et vient également combler les besoins de cette élève plus discrète.

Concernant sa **stratégie d'observation**, Mélanie souhaitait observer plusieurs éléments, autant sur les capacités de l'élève que sur ses propres actions. D'abord, elle voulait observer une habileté bien précise chez son élève : sa capacité à mettre par écrit ses réponses. Elle mentionne que cet aspect de la tâche en compréhension en lecture pose un problème à plusieurs de ses élèves. Elle lui demande donc de répondre à la question en deux temps : oralement, puis à l'écrit. De cette manière, elle peut constater s'il y a des difficultés lors du transfert à l'écrit.

> Si elle me répond correctement à l'oral, je vois qu'elle a quand même compris certaines choses. C'est de voir après, qu'est-ce qui fait qu'à l'écrit, soudainement, ça ne fonctionne plus ? Je trouve que ça oriente les interventions. Par exemple, on peut ensuite travailler la façon de répondre à une question.

L'orthopédagogue observait également les réactions de l'élève, notamment son non verbal, afin de s'assurer qu'elle demeurait à l'aise tout au long de l'épreuve. Ces indices lui permettaient d'**ajuster ses interventions** et de déterminer à quel moment il était pertinent de poser des questions supplémentaires pour préciser les difficultés. Elle approfondissait particulièrement lorsque la réponse donnée était juste, afin d'explorer au-delà de la zone de confort de l'élève : « Je me suis permis d'ajouter une question à un moment donné, parce que je sentais qu'elle était à l'aise. Au contraire, si je l'avais sentie fragile, je ne me serais pas permis d'aller là ». Ainsi, en explorant les limites de la compréhension de l'élève, Mélanie mentionne qu'elle voyait « jusqu'où je dois aller pour que l'élève me donne la bonne réponse ». Cela lui a permis de constater que, pour certains processus liés à la compréhension en lecture, l'élève possède davantage de capacités qu'elle ne l'avait d'abord supposé. Finalement, elle a aussi porté son attention sur les stratégies métacognitives de l'élève, en réinvestissant l'utilisation de son outil de feu de circulation.

L'orthopédagogue aborde également l'observation de ses propres actions durant l'épreuve. Elle mentionne que de suivre le raisonnement des élèves « reste toujours un défi » et qu'elle a dû s'adapter. En effet, elle explique qu'au début de l'épreuve, en constatant que le rappel du texte était pauvre, elle a opté pour une aide plus intensive de niveau 3 pour guider l'élève. Progressivement, au fur et à mesure que l'épreuve avançait, elle constatait que le rappel ne reflétait pas les capacités de l'élève et qu'elle devait atténuer l'aide apportée. Elle précise que cet

ajustement n'est pas toujours simple, puisqu'il est facile d'être tenté de fournir trop rapidement la réponse, au lieu de laisser à l'élève l'espace nécessaire pour se débrouiller et mobiliser ses propres stratégies. Elle fait le parallèle avec la salle de classe : l'élève doit parvenir à la bonne réponse sans soutien direct. Alors dans son épreuve, la question qui a guidé son entretien était donc : « Comment l'aider avec le moins de soutien possible, afin d'observer ses stratégies et de soutenir réellement sa réussite ? »

3. Phase d'analyse et d'interprétation

Pour **compiler les données** dans la phase d'analyse et d'interprétation, Mélanie réécoute l'enregistrement audio de l'épreuve dynamique et prend des notes en complétant le canevas proposé par l'étudiante-chercheuse (annexe VI). Le canevas lui permet d'indiquer les interventions qu'elle a posées, et ce, par niveaux. Au besoin, elle ajoute des détails : « À côté, j'écrivais parfois la question que j'avais posée, parfois ce que j'avais fait. » Il lui arrive également d'indiquer la réponse de l'élève à ses interventions, et ainsi de suite, permettant de mettre en évidence les échanges. Ces détails lui permettent ainsi d'**analyser les données** :

> Je me suis concentrée sur mes interventions. J'ai fait ça pour le projet de recherche, mais aussi pour comprendre les difficultés en lecture de mon élève. J'ai tenu compte de ses réponses pour voir ce qu'elle n'avait pas compris. Mais ton outil [le canevas], je l'ai surtout utilisé pour voir jusqu'où je devais aller pour qu'elle trouve la réponse attendue.

Dans le canevas, elle compile également l'ordre d'apparition des interventions. Cette opération lui permet de mettre en lumière son intervention initiale et le chemin parcouru par la suite. Cela lui permet de mieux comprendre sa manière d'intervenir à travers les questions. Elle constate que, dans une même question, il peut lui arriver d'offrir plusieurs interventions à l'élève, et même de faire des allers-retours : « En analysant, j'ai vu que je me promenais beaucoup entre les niveaux : commencer au niveau 1, aller au 3, revenir au 2. » Mélanie utilise également l'outil de compilation des résultats compris initialement dans l'outil d'évaluation. Comme elle a modifié les modalités d'évaluation, elle le remplit à titre indicatif puisqu'elle ne peut se fier aux données normatives. Néanmoins, cet exercice lui donne une vue d'ensemble de la situation de l'élève. Ainsi, elle compile les données en tenant compte du niveau d'intervention apporté, afin de juger avec justesse la performance de l'élève :

> Quand je remplissais la fiche après, je me demandais : est-ce que je lui donne le point ou pas ? J'avais tellement travaillé pour qu'elle ait la bonne réponse. Souvent, le canevas m'a permis de voir qu'elle avait trouvé la bonne réponse, mais avec beaucoup de soutien.

Ce travail de réflexion l'aide donc à **interpréter les données**. Elle mentionne pouvoir ensuite tirer des conclusions sur les capacités de l'élève à partir du nombre et de l'intensité des interventions :

> Un élève qui comprend bien ce qu'il lit ne demande pas beaucoup d'interventions. Il donne la bonne réponse, tu vois qu'il a compris le texte et la question. En remplissant la grille, je me suis dit que, pour certaines questions, j'étais allée très loin. Ça m'a permis de

> voir, par exemple, que les questions d'inférence demandaient souvent des interventions de niveau 3.

Elle compile également les interventions sur le plan de la sphère affective et motivationnelle. Elle réalise qu'elle en pose à travers pratiquement l'ensemble de l'épreuve, en mentionnant que c'est davantage en lien avec sa propre personnalité que des besoins de l'élève au moment de l'épreuve.

En ce qui concerne son **hypothèse de départ**, l'utilisation du sous-test de compréhension en lecture du TÉLÉQ de manière dynamique lui a permis de valider son hypothèse, mais aussi de l'ajuster en incluant d'autres éléments problématiques :

> Mon hypothèse initiale s'est avérée être une hypothèse finale : oui, elle n'utilise pas beaucoup de stratégies. Sauf que ça m'a aussi permis de voir que les inférences sont difficiles. C'est dans sa zone proximale de développement : elle n'est pas incapable, mais sans soutien, elle n'y arrive pas. De plus, ça m'a permis de cibler précisément ses difficultés en constatant que le sens global du texte est aussi difficile.

Au terme de cette première boucle de collecte de données, Mélanie ne ressent pas le besoin d'**approfondir la démarche**. Comme elle connaissait déjà l'élève avant l'épreuve dynamique, elle a déjà collecté certaines informations complémentaires qu'elle a pu inclure dans son tableau synthèse. Toutefois, elle mentionne qu'au terme de la phase d'analyse et d'interprétation, une question reste en suspens : « Oui, elle n'utilise pas beaucoup de stratégies, mais la question est : lesquelles lui enseigner maintenant ? »

4. Phase d'état de la situation

Relativement à la phase de l'état de la situation, Mélanie utilise un canevas fourni par l'étudiante-chercheuse (annexe VIII). Celui-ci lui permet de décortiquer les **difficultés** et les **capacités de l'élève** au regard des processus de la compréhension en lecture (Irwin, 2007) et en interaction avec le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1978). Elle s'est également fiée à l'outil de correction et le tableau synthèse compris dans l'outil du TÉLÉQ. En ayant statué à la phase précédente du nombre de points pouvant être alloués pour chaque question, elle est maintenant en mesure de constater les processus qui sont plus difficiles pour l'élève ou au contraire qui représentent une force. Elle établit tout de même des nuances en continuant de mettre en relation le niveau d'aide apportée :

> Par exemple, pour les anaphores : elle a réussi trois questions sur quatre. Pour les inférences : seulement deux questions réussies sur six. J'ai donc utilisé le canevas d'analyse des interventions pour préciser les difficultés. Je me suis rendu compte qu'elle avait des forces. Elle a manqué certaines inférences, mais c'étaient souvent des détails qui lui manquaient pour trouver la bonne information.

Elle a également ajouté des constats qu'elle avait déjà établis lors d'évaluations ou d'observations antérieures. Cela lui permet de **relier ces informations aux autres caractéristiques de l'élève**.

Pour définir **la nature des difficultés de l'élève**, l'orthopédagogue mentionne que l'aspect dynamique de l'épreuve lui a permis d'aller au-delà des

informations écrites en questionnant l'élève afin d'éclairer les raisons derrière une mauvaise réponse : « Questionner pendant l'évaluation permet de mieux comprendre les difficultés, de mettre le doigt sur le problème. »

Pour situer **le portrait de l'élève au regard de la progression des apprentissages** (MELS, 2009), les propos de l'orthopédagogue laissent comprendre qu'elle s'est principalement attardée aux attentes en lien avec les inférences. Par son expérience, elle mentionne bien connaître le programme de lecture au troisième cycle et savoir que les inférences font partie des exigences à atteindre. Elle mentionne que le volet de cette phase est d'une grande importance en orthopédagogie :

> On n'a pas le choix d'en tenir compte [le programme], car ce sont les attentes finales pour les élèves. En orthopédagogie, il arrive qu'on reçoive des élèves considérés en difficulté par leurs enseignants, mais quand on ramène ça aux attentes du troisième cycle, on voit que ce n'est pas forcément le cas. C'est notre base.

Mélanie ne s'est pas nécessairement penchée sur le **profil motivationnel de l'élève** puisqu'elle sait que son élève ne présente pas de difficultés sur cet aspect. Elle explique que l'élève aime travailler avec elle habituellement. À titre d'exemple, elle était ouverte à rester travailler durant le temps de sa récréation.

Pour ce qui est de l'**hypothèse finale**, Mélanie signale qu'elle n'en a pas formulé à proprement dit. Au terme de cette phase, elle a plutôt élaboré des pistes de travail qui sont reliées aux **besoins de l'élève** :

> L'utilisation des stratégies est difficile, les inférences doivent être travaillées davantage et la compréhension du sens global est problématique. Je le savais un peu, mais là ça ressort clairement. Reste à déterminer comment intervenir sur le sens global, mais j'ai déjà des idées et des cibles précises de travail.

Elle conclut la phase d'état de la situation en mettant de l'avant la valeur de l'évaluation dynamique, dont la flexibilité lui a permis de s'ajuster aux réponses de l'élève et d'intégrer des interventions ciblées. Elle explique que c'est ce qui lui a permis de comprendre avec précisions les difficultés de son élève. Pour elle, il est primordial d'avoir accès à cette précision, puisque c'est ce qui permet de planifier les interventions les plus pertinentes à mettre en place dans la continuité du suivi orthopédagogique.

5. Phase de communication des informations

Pour Mélanie, au moment de l'entretien final, cette dernière phase n'avait pas encore eu lieu. Dans son milieu, les échanges formels avec les enseignants sont généralement prévus à la fin des blocs d'intervention, une rencontre qui était prévue pour la semaine suivant l'entretien. Néanmoins, elle est en mesure de décrire les actions qu'elle pose habituellement. D'abord, elle mentionne que la communication se fait auprès de l'enseignante, mais aussi des parents. Elle discute une première fois avec l'enseignante, puisque la rédaction d'un rapport représente une tâche laborieuse qui entre en conflit avec le reste de ses tâches. Habituellement, elle **documente ses interprétations** issues de l'évaluation et des interventions dans son bilan de fin de bloc qu'elle remet ensuite à l'enseignant.

Elle y inscrit également les interventions planifiées pour le prochain bloc, qui sont en lien avec les difficultés observées. Pour les parents, elle **adapte la forme du rapport** : il présente une **synthèse des informations** avec un vocabulaire adapté et sous forme de liste à cocher. Le bilan comprend également des **recommandations d'interventions** simples à faire à la maison, lorsque c'est possible. Elle conclut en ajoutant que le caractère dynamique de l'évaluation a contribué à la rendre plus à l'aise pour communiquer les informations, plus en confiance de parler de l'élève. Elle a l'impression de mieux la connaître et d'être en meilleure position pour indiquer à l'enseignant et aux parents les meilleures façons d'intervenir pour soutenir l'élève.

Ce qu'il faut retenir

Comme pour la première orthopédagogue de l'étude, les résultats exposent certaines actions-clés qui se distinguent comme des particularités propres à l'évaluation dynamique. Le tableau 10 présente une synthèse de ces spécificités.

TABLEAU 10 : Les actions-clés de Mélanie au regard des spécificités de l'évaluation dynamique

Phases	Constats spécifiques à l'évaluation dynamique

Planification	• Choix de l'élève : sélectionner un élève pour qui l'évaluation dynamique pourrait contribuer à clarifier son portrait.
	• Choix de l'outil : plusieurs outils peuvent convenir. L'importance repose davantage sur la capacité à l'ajuster pour convenir aux besoins de l'évaluation, dans ce cas, le format dynamique.
	• Choix des modalités de passation : elles peuvent se modifier ou s'adapter selon ce que l'orthopédagogue veut clarifier.
	• Préparation : elle se centre sur l'intervention.
	  o S'approprier le texte ;
	  o S'approprier les niveaux et la nature des interventions ;
	  o Expérimenter au préalable.

Mise en œuvre	• Interactions avec l'élève : elles permettent de préciser les difficultés et comprendre le raisonnement de l'élève. • Flexibilité des interventions : elles peuvent être ajustées en fonction des réponses de l'élève et des observations de l'orthopédagogue sur ses propres interventions. • Zone proximale de développement : les interventions sont posées afin de cibler la zone proximale de développement de l'élève. • Métacognition : il est possible d'intégrer des outils issus de sa propre pratique afin d'observer les stratégies métacognitives. • Rôle actif de l'orthopédagogue : elle doit également observer ses propres actions afin de s'ajuster en temps réel aux besoins de l'élève. • Atmosphère de l'évaluation : un climat de confort s'installe, à la couleur de l'orthopédagogue.
Analyse et interprétation	• Compilation des données : elle est axée sur les interventions posées par l'orthopédagogue et l'ordre d'apparition de celles-ci. • Analyse des données : l'analyse porte également sur l'intensité des interventions. • Posture réflexive : l'analyse de l'épreuve permet également à l'orthopédagogue d'autoévaluer la cohérence de ses interventions et d'ajuster les résultats au besoin.
État de la situation	• Zone proximale de développement : les capacités et les difficultés de l'élève peuvent être situées en fonction de sa zone proximale de développement. • Mise en relation des informations : les performances sont situées avec nuance au regard de l'aide apportée. • Nature des difficultés : les interactions avec l'élève permettent de clarifier les raisons d'un échec.
Communication des informations	• Informations communiquées : elles permettent de recommander avec plus de précisions des interventions pour soutenir l'élève.

B) SOUTIEN OFFERT DURANT L'ÉPREUVE DYNAMIQUE

Afin de mettre en évidence le soutien offert par l'orthopédagogue lors de la mise en œuvre de l'épreuve dynamique, les résultats liés aux niveaux d'intervention ainsi qu'au soutien affectif et motivationnel seront exposés. Ces résultats sont issus des pratiques déclarées ainsi que des observations réalisées par l'étudiante-chercheuse pendant l'évaluation.

Concernant l'outil d'évaluation choisi par Mélanie pour vivre l'épreuve dynamique, celui-ci est le sous-test de compréhension en lecture du Test d'évaluation du langage écrit québécois (TÉLÉQ) (Picotte-Lavoie, 2022). L'outil s'appuie sur le cadre général d'apprentissage de la lecture-écriture de Laplante (2011). Plus spécifiquement pour le sous-test de compréhension qui permet d'évaluer les processus non spécifiques à la lecture, les auteurs soulignent que le cadre de Laplante s'assoit sur celui du modèle des processus de Van Dijk et Kintsch (1983). Celui-ci permet d'évaluer différents niveaux de traitement pouvant mener à une représentation mentale adéquate : l'analyse syntaxique, la base du texte (microprocessus et macroprocessus), les inférences (les processus d'intégration) et le modèle de situation (les processus d'élaboration). Pour les orthopédagogues, le sous-test a été élaboré dans le but de leur fournir une tâche contextualisée qui peut soutenir leurs réflexions dans l'élaboration d'hypothèses en vue de planifier les interventions pédagogiques et orthopédagogiques (Picotte-Lavoie, 2022). La compréhension en lecture, « Une bouteille à la mer », est un texte narratif de 744 mots (environ 2 pages et demie), pouvant convenir pour des

élèves de 4e, 5e et 6e année. L'épreuve comprend un rappel du texte ainsi qu'une question de remise en ordre des événements afin d'évaluer les macroprocessus. Le questionnaire, qui comprend 13 questions à réponses courtes (deux lignes ou moins), permet d'évaluer les autres processus. Les modalités de passation de l'outil prévoient de retirer le texte à l'élève une fois la lecture autonome terminée, puis de procéder au rappel. Durant cette étape, l'orthopédagogue note des éléments quantitatifs, soit les unités rappelées selon leur degré d'importance dans le récit, et des éléments qualitatifs, comme le respect de la chronologie, les détails, l'ajout d'informations erronées, les hésitations, le vocabulaire, etc. Par la suite, l'orthopédagogue remet le texte à l'élève et pose les questions. Les consignes stipulent de ne pas poser de questions supplémentaires à l'élève, sauf indication contraire, et de ne pas le pister en lui révélant l'endroit où se trouve la réponse dans le texte, ni de lui indiquer de retourner dans son texte. Pour le bien de l'épreuve dynamique, Mélanie a décidé de ne pas suivre ces dernières consignes. Pour chaque question, un maximum de deux points peut être attribué à l'élève. La compilation des résultats à ce sous-test de compréhension consiste à recueillir celui du rappel et celui aux questions et de les additionner pour créer un score total. Comme le processus de passation a été modifié, en ajoutant notamment l'aspect dynamique, les données normatives ne seront pas utilisées pour interpréter les résultats de l'épreuve.

Le tableau 11 présente l'ensemble des interventions à travers chaque question, axées sur la compréhension de la tâche et du texte, posées par Mélanie. Les questions, représentées par les colonnes, indiquent les types de processus que

l'outil permet d'évaluer en compréhension en lecture (analyse syntaxique, macroprocessus, microprocessus, processus d'intégration, processus d'élaboration). Le tableau n'inclut pas les processus métacognitifs puisque l'outil ne comprend pas de tâches spécifiques pour les évaluer. La légende qui figure au haut du tableau permet de déterminer lorsque l'information provient d'une pratique déclarée, observée ou si les deux perspectives convergent, c'est-à-dire que l'action posée a autant été déclarée par l'orthopédagogue, qu'observée par l'étudiante-chercheuse. Les prochaines sections permettront d'approfondir l'analyse du soutien apporté. Les lignes qui suivent approfondissent l'analyse du soutien apporté en regard des processus de compréhension en lecture. Comme les perspectives de l'orthopédagogue et de l'étudiante-chercheuse ne convergent pas toujours, les résultats sont présentés en deux temps afin d'en préserver la cohérence. D'abord, l'analyse des processus est exposée du point de vue de l'étudiante-chercheuse. Ensuite, une mise en parallèle des perspectives est proposée dans la section consacrée aux niveaux d'intervention.

TABLEAU 11 : Les interventions de Mélanie sur la compréhension de la tâche et du texte

Légende

Type de questions
AS : Analyse syntaxique
MAC : Macroprocessus
MIC : Microprocessus
INT : Processus d'intégration
ÉLA : Processus d'élaboration

Soutien apporté
Seulement une pratique déclarée
Seulement une pratique observée
Une pratique déclarée et observée

Soutien apporté par question

	Q1 MIC	Q2 INT	Q3 MIC	Q4 MIC	Q5 INT	Q6 AS	Q7 MIC	Q8 INT	Q9 MIC	Q10 INT	Q11 INT	Q12 INT	Q13 ÉLA	Q14 MAC	Total
Niveau 0															
Demander d'expliquer son raisonnement															**5**
Niveau 1															
Demander d'expliquer la tâche à faire															7
Demander de développer sa réponse															10
Demander de réfléchir à nouveau/vérifier sa réponse															7
Total															**24**
Niveau 2															
Reformuler ou simplifier la question															4
Donner un synonyme ou définir un mot dans le texte															1
Questionner sur les stratégies pertinentes à utiliser															2
Total															**7**
Niveau 3															
Rappel verbal															7
Cibler un élément spécifique															4
Nommer la stratégie à utiliser															6
Questionnement explicite et graduel															7
Total															**24**
Niveau 4															
Enseignement															0
Démonstration															1
Exercice de pratique															0
Total															**1**
Total d'interventions par question	**3**	**6**	**6**	**3**	**6**	**1**	**4**	**8**	**4**	**6**	**0**	**1**	**9**	**4**	**61**

Résultats relatifs aux processus de compréhension en lecture

1. Analyse syntaxique. Pour l'analyse syntaxique, qui représente selon l'outil d'évaluation le premier niveau de traitement qui est nécessaire à la construction de la base de texte, une seule question permet de l'évaluer (Q6). Celle-ci demande à l'élève de trouver des indices grammaticaux pertinents qui permettent de déduire le genre d'un personnage. Cet item n'a nécessité aucune aide de la part de Mélanie. L'orthopédagogue a simplement vérifié le raisonnement de l'élève en lui demandant d'expliquer sa réponse.

2. Microprocessus. Concernant les microprocessus, ceux-ci sont séparés en deux types dans l'outil d'évaluation : ceux traitant uniquement les anaphores (Q1 et Q9) et ceux incluant également les marqueurs de relation (Q3, Q4 et Q7). Pour les items ciblant uniquement les anaphores, l'analyse du soutien que l'orthopédagogue ait posé des interventions pour soutenir l'élève. Or, il semble que ces interventions aient été mobilisées dans le but d'approfondir le raisonnement de l'élève puisque les réponses initiales à ces deux items étaient correctes. À la question 1, qui demandait à l'élève d'associer une anaphore à son référent se trouvant à la phrase précédente, Mélanie a demandé à l'élève de développer sa réponse (niveau 1). Comme ce n'était pas suffisant, elle lui a nommé exactement ce qu'elle souhaitait avoir comme précision (niveau 3). De la même manière, à la question 9, où la tâche consistait également à associer des anaphores à leur référent, l'orthopédagogue a demandé à l'élève de vérifier sa réponse avec des éléments du texte puisqu'elle l'avait donnée en se fiant à sa mémoire (niveau 0). Comme la justification formulée par la suite était jugée inadéquate par l'orthopédagogue, elle lui a demandé de réexpliquer dans ses mots la tâche à faire (niveau 1).

Pour les items mobilisant conjointement le traitement des anaphores et des marqueurs de relation, certaines nuances doivent à nouveau être établies concernant le soutien offert, plus précisément concernant l'item 4. Celui-ci demandait à l'élève de nommer deux éléments de réponse. Pour ce faire, l'élève doit traiter plusieurs informations à l'intérieur d'un paragraphe comprenant des anaphores et des marqueurs de relation explicites et implicites. Pour cet item, la

réponse initiale de l'élève ne comprend qu'un élément de réponse. L'orthopédagogue lui demande d'abord d'indiquer l'endroit où elle a trouvé sa réponse, une façon de vérifier son raisonnement (niveau 0). Comme ce n'est pas suffisant pour amener l'élève à modifier sa réponse, elle lui relit la question en insérant la partie de réponse déjà formulée (niveau 3). C'est à ce stade de l'item que la nuance doit être établie. À ce moment, l'élève parvient à compléter sa réponse. Or, au moment de l'épreuve, Mélanie l'avait jugée encore incorrecte, ce qui l'a amené à mettre en évidence un mot important de la question (niveau 3) et à questionner l'élève afin d'orienter son raisonnement (niveau 3). En analysant l'épreuve par la suite, Mélanie s'est ravisée et a corrigé sa pondération.

Toujours pour les microprocessus portant sur le traitement des anaphores et des marqueurs de relation, l'item 3 a demandé un soutien plus intensif de l'orthopédagogue. Celui-ci exigeait de comprendre la façon dont une émotion progresse dans le récit. Pour ce faire, il est nécessaire de comprendre deux marqueurs de relation et une anaphore à l'intérieur d'un passage. Avant que l'élève formule une première réponse, Mélanie lui demande d'expliquer ce qu'elle devra faire (niveau 1). Ensuite, constatant que l'élève ne se trouve pas au bon endroit dans le texte, l'orthopédagogue lui signale et lui suggère de relire la question (niveau 3). Après la formulation d'une première réponse, Mélanie spécifie davantage la zone de recherche en lui pointant une phrase spécifique. Immédiatement après la lecture de cette phrase par l'élève, l'orthopédagogue la questionne explicitement afin de stimuler sa réflexion (niveau 3). Avec cette aide, l'élève parvient à formuler oralement la réponse, mais Mélanie remarque

qu'elle hésite pour écrire sa réponse. Elle lui indique donc d'aller relire la question (niveau 3).

Enfin, pour l'item 7, celui-ci demande à l'élève de nommer deux éléments de réponse et de fournir une explication adéquate. Pour y parvenir, il est nécessaire d'utiliser des connaissances générales liées à un vocabulaire spécifique et non fréquent, de comprendre et garder en mémoire les anaphores rencontrées dans le passage et d'utiliser les marqueurs de relation pour déterminer la continuité des événements. Après une première réponse, Mélanie questionne explicitement l'élève afin de la faire réfléchir et l'amener à réaliser en quoi sa réponse est erronée (niveau 3). Dans l'instant qui suit, elle lui demande de pointer le passage qui l'a aidé à formuler sa réponse (niveau 0), puis, elle lui propose de relire ce passage afin de vérifier sa réponse (niveau 1).

En somme, pour les items mobilisant les microprocessus, les niveaux 0, 1 et 3 de soutien ont été utilisés par l'orthopédagogue, et ce, sans nécessairement suivre une gradation. Selon les observations de l'étudiante-chercheuse, aucune intervention de niveau 2 n'a été observée. Pour certains items, notamment ceux ciblant uniquement les anaphores, les interventions relèvent uniquement d'une volonté de l'orthopédagogue d'observer jusqu'où l'élève peut préciser sa pensée. Les documents d'analyse et d'interprétation remplis par Mélanie permettent de confirmer que les réponses initiales ont été considérées comme adéquates par cette dernière. Toutefois, lorsque l'élève doit, dans un même item, combiner le traitement d'anaphores et de marqueurs de relation, un soutien plus soutenu

devient nécessaire puisqu'elle doit notamment nommer plusieurs éléments de réponse. Enfin, pour ces processus, certaines interventions ont été posées pour soutenir spécifiquement la formulation écrite de la réponse par l'élève, comme c'est le cas de l'item 3.

3. Macroprocessus. L'analyse du soutien apporté à l'item ciblant les macroprocessus (Q14) montre que des interventions allant jusqu'au niveau 3 ont été nécessaires. Pour réussir cet item, l'élève devait se représenter l'histoire de manière globale afin de replacer en ordre chronologique les événements proposés. Cette tâche sollicite à la fois la récupération dans la mémoire à long terme et la capacité à utiliser la structure d'un récit. Une fois que l'élève a remis dans l'ordre les éléments, l'orthopédagogue lui demande si elle souhaite utiliser une stratégie pour se vérifier (niveau 1). Comme cela ne l'amène pas à mobiliser une stratégie, elle lui suggère explicitement de relire les énoncés un à un (niveau 3). Voyant que l'élève ne s'affaire pas à la tâche, elle lui lit elle-même les énoncés dans l'ordre qu'ils ont été placés par l'élève. Cette intervention n'est pas comptabilisée dans les interventions sur la tâche, puisqu'elle résulte davantage d'un besoin sur le plan des efforts et n'implique rien de plus qu'une aide à la lecture de la part de l'orthopédagogue. La lecture des énoncés amène l'élève à modifier l'ordre de deux éléments. Mélanie lui demande ensuite de lui expliquer son raisonnement, donc de lui expliquer la manière dont elle s'y est prise pour replacer les événements dans le bon ordre (niveau 0).

En résumé, bien qu'il n'y ait seulement qu'une question mobilisant les macroprocessus, les interventions posées suggèrent qu'elles avaient pour but d'amener l'élève à mobiliser des stratégies en lien avec la vérification de sa réponse. Les interventions posées reflètent la nécessité finalement de fournir la stratégie à l'élève.

4. Processus d'intégration (inférences). Concernant les processus d'intégration, qui sont plutôt appelés *inférences* dans l'outil d'évaluation, l'analyse du soutien révèle que pour la majorité de ces items, un haut niveau de soutien a été nécessaire. Parmi ceux-ci (Q2, Q5, Q8, Q10, Q11 et Q12), seul l'item 11 a été réussi sans l'aide de l'orthopédagogue. Cette question demandait à l'élève d'établir un lien de causalité entre deux phrases du texte.

Pour l'item 2, celui-ci exigeait de mettre en relation plusieurs informations contenues dans deux paragraphes distincts. L'élève pouvait ensuite déduire une relation de causalité. Après la première réponse, Mélanie demande à l'élève d'expliquer la tâche à faire dans ses mots (niveau 1). Ensuite, elle lui relit la question à laquelle elle y insère par la suite la réponse formulée par l'élève afin de l'inciter à la modifier (niveau 3). Comme ce n'est pas suffisant, l'orthopédagogue l'a questionné explicitement (niveau 3) et lui indique la stratégie à utiliser pour répondre adéquatement à la question (niveau 3). Lorsqu'une nouvelle réponse est fournie par l'élève, l'orthopédagogue lui pointe exactement la phrase à relire (niveau 3) et l'interroge à nouveau afin de stimuler

et orienter sa réflexion (niveau 3). Enfin, elle lui demande de développer sa réponse finale (niveau 1).

L'item 5 faisait appel à la mobilisation des connaissances antérieures de l'élève à l'intérieur d'un seul paragraphe. L'élève devait être en mesure de déterminer les informations les plus pertinentes pour répondre à la question et discriminer celles qui ne sont pas assez précises. Après une première réponse de l'élève, Mélanie lui demande d'expliquer la tâche à faire (niveau 1) et lui indique par le fait même de se référer à l'outil du feu de circulation pour s'assurer qu'elle se trouve dans le « vert » (donc qu'elle comprend la tâche). Ensuite, Mélanie lui rappelle verbalement le mot-question (niveau 3) et la questionne explicitement de manière à mettre en évidence les éléments erronés (niveau 3). Une fois que l'élève se réajuste, l'orthopédagogue lui demande de réfléchir à sa réponse afin de la formuler de manière plus précise (niveau 1). Elle reformule également un mot dans la question afin d'aider l'élève à comprendre que l'utilisation d'un passage pour prouver sa réponse est nécessaire (niveau 2).

Concernant l'item 8, celui-ci nécessitait également la mobilisation des connaissances antérieures de l'élève en lien avec un objet qui ne lui est pas nécessairement connu. Néanmoins, elle pouvait tout de même en déduire sa forme et son utilité à partir du contexte et en regroupant les informations. Une fois que l'élève lit la question une première fois, Mélanie la reformule afin de mettre en évidence les éléments importants (niveau 2). Puis, suivant la première réponse formulée, Mélanie questionne explicitement l'élève (niveau 3). Après

une nouvelle réponse, l'orthopédagogue lui demande de vérifier sa réponse (niveau 1), et comme il n'y a pas de changement, elle lui formule à nouveau la question, cette fois-ci en changeant le mot-question (niveau 2). Enfin, elle la questionne une dernière fois sur certains éléments formulés par l'élève afin d'orienter son raisonnement (niveau 3).

Pour l'item 10, l'élève était amenée à établir un lien de causalité entre deux phrases du texte. Le lien impliquait des émotions vécues par les personnages. Avant que l'élève réponde une première fois à la question, Mélanie lui demande d'expliquer la tâche à faire et de situer sa compréhension sur l'outil de feu de circulation (niveau 1). Elle lui fournit également un synonyme d'un mot dans la question (niveau 2). À la première réponse formulée par l'élève, Mélanie lui demande de la préciser (niveau 1). Comme aucune justification supplémentaire n'est fournie, Mélanie commence le questionnement explicite et graduel jusqu'à obtenir une réponse complète (niveau 3).

Enfin, l'item 12 n'a nécessité qu'un faible niveau d'aide de la part de Mélanie. Cet item demandait de regrouper plusieurs indices répartis à divers endroits dans le texte afin de créer une nouvelle information. Ces indices portaient sur les lieux et le temps de l'histoire. L'orthopédagogue n'a eu qu'à demander à l'élève de développer sa réponse (niveau 1).

En somme, pour les processus d'intégration, peu importe la nature de l'inférence à produire, l'analyse du soutien tend à démontrer que les interventions

de niveaux 3, parfois répétés au sein d'une même question, sont régulièrement nécessaires pour la réussite de ces items. Des interventions de niveaux 1 et 2 demeurent également nécessaires. Dans ces cas, le niveau 1 permet souvent de vérifier en amont que des interventions visant à guider (niveau 3) s'imposent réellement ou encore à soutenir plutôt la formulation complète de la réponse finale. Les interventions de niveaux 2 sont régulièrement complémentaires aux interventions de niveau 3, c'est-à-dire qu'elles renforcent leur portée. Par exemple, à l'item 8, en reformulant un mot dans la question (niveau 2), il était ensuite plus facile de guider l'élève en orientant sa réflexion (niveau 3). L'analyse permet également de constater que de fréquents allers-retours entre les niveaux d'interventions caractérisent leurs interactions, ce qui témoigne d'un ajustement constant de l'orthopédagogue.

5. Processus d'élaboration (modèle de situation). Concernant les processus d'élaboration, un seul item permet de l'évaluer (Q13). Cet item exigeait de l'élève qu'elle se fasse une représentation globale du texte afin de se remémorer l'ensemble des éléments pertinents lui permettant de produire une réponse adéquate. L'item nécessite également que l'élève active ses connaissances afin de produire des hypothèses plausibles. Après la lecture de la question par l'élève, Mélanie la questionne sur les stratégies pertinentes à utiliser pour répondre adéquatement à la question (niveau 2). Ensuite, elle lui mentionne exactement la stratégie à utiliser (niveau 3). Après la première réponse de l'élève, elle met en évidence les éléments importants de la question (niveau 3) et la questionne explicitement sur les éléments qui lui semblent moins cohérents dans

sa réponse (niveau 3). Elle doit ensuite lui pointer une phrase précise dans le texte pour continuer à orienter son raisonnement (niveau 3). L'orthopédagogue termine en questionnant à nouveau explicitement l'élève pour compléter le raisonnement de l'élève et structurer sa réponse (niveau 3).

En résumé, même si les processus d'élaboration sont évalués seulement par une question, les interventions de l'orthopédagogue dans cette question ainsi que dans les processus précédents permettent de refléter certaines tendances. Encore ici, il semble que ce soit la nécessité de traiter de manière globale le texte qui ait amené l'orthopédagogue à intervenir. En effet, la diversité de ses interventions semble refléter le soutien en lien autant avec la recherche d'informations continue que la formulation de la réponse.

Ce qu'il faut retenir

De manière générale, l'analyse du soutien offert par l'orthopédagogue montre que la majorité des items liés aux processus d'intégration ont nécessité des interventions allant jusqu'au niveau 3, souvent répétées au sein d'une même question et combinées aux autres niveaux. En effet, sur les six items, cinq d'entre eux (Q2, Q5, Q8, Q10 et Q12) ont nécessité que l'orthopédagogue intervienne pour soutenir l'élève. À l'item 2, Mélanie a dû poser cinq interventions successives de niveaux 3 afin d'orienter le raisonnement de l'élève vers la bonne réponse. Malgré ce soutien, une dernière intervention de niveau 1 a également été nécessaire afin de soutenir l'élève dans la formulation d'une réponse assez

développée. Ces besoins témoignent de difficultés qui peuvent également influencer la construction de la base du texte. Les interventions mobilisées pour les macroprocessus révèlent elles aussi la nécessité de recourir à un soutien de niveau 3, tandis que les microprocessus présentent certaines fragilités qui sont moins marquées. L'analyse syntaxique, fondamentale pour établir la base du texte, n'a pas nécessité d'aide de la part de l'orthopédagogue, ce qui pourrait notamment contribuer à soutenir les capacités en lien avec les microprocessus. Toutefois, pour les microprocessus, dès que le traitement des marqueurs de relation s'ajoute à celui des anaphores dans un même item, un soutien de niveau 3 redevient nécessaire. À titre d'exemple, dans l'item 3, l'orthopédagogue a dû questionner l'élève afin de lui faire réaliser que sa réponse était incomplète, en plus de lui indiquer à quel endroit chercher l'élément de réponse manquant dans le texte. Ainsi, puisque l'aide de l'orthopédagogue s'avère fréquemment requise pour les processus liés à la base du texte et presque systématiquement pour les processus d'intégration, il est cohérent que les processus d'élaboration, liés à la construction du modèle de situation, aient eux aussi nécessité un accompagnement soutenu.

Résultats relatifs aux niveaux d'interventions

Pour le **niveau 0**, qui permet de vérifier le raisonnement de l'élève, l'observation de l'épreuve indique que Mélanie a davantage eu recours à ce type d'intervention qu'elle ne le déclare. L'observation en relève à cinq reprises alors que l'orthopédagogue en indique seulement à deux reprises. Il semblerait que

l'orthopédagogue y ait recours dans deux types de situations distinctes. Dans un premier cas, lorsque l'élève répond adéquatement dès le départ, elle l'utilise pour vérifier que la réussite ne relève pas du hasard et ainsi confirmer que l'élève a la bonne réponse et le bon raisonnement (Q6, Q9). Dans un deuxième cas, lorsque l'élève est très proche de la bonne réponse, elle l'utilise afin de comprendre la stratégie employée et déterminer si celle-ci pourrait être à l'origine de l'erreur (Q7, Q14).

Pour le **niveau 1**, qui vise à faire clarifier la tâche ou la réponse par l'élève, ce niveau est celui qui reflète la plus grande convergence entre la perspective de l'orthopédagogue et celle de l'étudiante-chercheuse. Toutefois, l'étudiante-chercheuse en a moins relevé que l'orthopédagogue. Cet écart semble être lié à la conception des niveaux d'intervention, particulièrement en ce qui concerne l'intention attribuée à l'intervention. En effet, la comparaison des canevas d'analyse remplis par Mélanie et l'étudiante-chercheuse permettent de constater que, dans plusieurs situations, une intervention codée au niveau 1 par Mélanie est plutôt classée au niveau 3 par l'étudiante-chercheuse, cette dernière voyant une action visant à guider l'élève plutôt qu'à clarifier la tâche. Ainsi, ce qui apparaît pour l'orthopédagogue comme une intervention visant à amener l'élève à développer ou réfléchir à nouveau sur sa réponse correspond, du point de vue de l'étudiante-chercheuse, à un questionnement explicite, une intervention rajoutée après la passation de l'épreuve dynamique durant la collecte de données. Aussi, il semblerait que lorsqu'elle y recourt, ce niveau constitue fréquemment le premier utilisé. C'est également par son entremise qu'elle intègre l'utilisation

de son outil de feu de circulation, lequel lui permet d'observer les stratégies métacognitives mobilisées par l'élève. À titre d'exemple, lors de l'item 5, après une première réponse jugée incorrecte par Mélanie, celle-ci a demandé à l'élève d'expliquer la tâche à faire et par le fait même, de vérifier dans quelle couleur du feu de circulation elle trouve. Cela suppose que, dans ces situations, l'orthopédagogue a des doutes quant à la compréhension réelle de la question ou de la tâche par l'élève. Parfois, ce niveau est également utilisé pour clore les interventions d'un item dans le but d'amener l'élève à formuler une réponse complète et précise. Par exemple, à l'item 2, une fois que l'élève s'était réajustée grâce aux interventions de l'orthopédagogue visant à guider l'élève, elle a fourni qu'une brève réponse. Mélanie lui a donc demandé de fournir une justification plus détaillée.

En ce qui a trait au **niveau 2**, il semble qu'encore une fois l'orthopédagogue et l'étudiante-chercheuse conceptualisent différemment les interventions de ce niveau. Cette fois-ci, la principale différence est en lien avec l'objet de simplification. Pour l'orthopédagogue, le fait de reformuler ou simplifier peut aussi concerner la réponse donnée par l'élève. Or, pour l'étudiante-chercheuse, la reformulation ou la simplification peut uniquement être dirigée sur la tâche, l'objectif étant d'intervenir afin de soutenir la compréhension de la tâche pour l'élève. Ainsi, lorsque l'orthopédagogue reformule la réponse de l'élève pour mettre en évidence les incohérences, l'étudiante-chercheuse a plutôt identifié ces actions comme des questionnements explicites de niveau 3. En lien avec la stratégie *questionner sur les stratégies*

pertinentes à utiliser, Mélanie souligne que c'est une intervention qu'elle ne fait pas beaucoup au quotidien, que ce soit en évaluation ou en intervention, ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi elle ne déclare s'en être jamais servi durant l'évaluation. Du côté de l'étudiante-chercheuse, celle-ci l'identifie à deux reprises. Elle constate que cette intervention sert à activer en début d'item ou réactiver en cours d'item la recherche de solutions chez l'élève. À titre d'exemple, à l'item 13, Mélanie demande d'entrée de jeu à l'élève « Comment devra-t-on s'y prendre pour trouver notre réponse ? ».

Pour le **niveau 3**, celui-ci implique d'orienter le raisonnement de l'élève afin de l'amener vers la bonne réponse. Dans l'entretien post-observation, tout de suite après l'épreuve dynamique, Mélanie déclare que c'est principalement pour les questions d'inférence, relatives aux processus d'intégration, que des interventions de niveau 3 étaient nécessaires à la réussite de l'élève. Lors de l'entretien final, elle ajuste légèrement ses propos, en soulignant qu'elle en a aussi posé pour d'autres types de processus. Comme il a été mentionné précédemment, puisqu'il y a des différences de conceptualisation dans les niveaux d'interventions entre l'étudiante-chercheuse et l'orthopédagogue, le niveau 3 reflète une grande divergence. Celle-ci est causée notamment par l'ajout d'une catégorie d'intervention à laquelle Mélanie n'avait pas accès lors de son

analyse : le questionnement explicite et graduel[8]. Ce faisant, cette intervention qui prend la forme de questionnements visant à structurer et orienter le raisonnement de l'élève, en mettant en évidence les éléments incohérents dans les réponses de l'élève, a été observée à plusieurs reprises par l'étudiante-chercheuse alors que Mélanie les avait identifiées autrement.

Pour ce qui est du **niveau 4**, qui vise à accompagner l'élève dans la réalisation de la tâche, Mélanie déclare dans l'entretien post-observation ne pas s'être rendu jusqu'à ce niveau. Elle précise par exemple que de modéliser n'est pas une pratique qu'elle est habituée de faire en évaluation. Toutefois, lors de l'entretien final, elle s'ajuste et mentionne qu'elle a atteint le niveau 4. Son canevas d'analyse indique qu'une démonstration aurait eu lieu à la dernière question (Q14). Toutefois, pour l'étudiante-chercheuse, l'intervention réalisée ne correspond ni à une démonstration ni à toute autre forme d'intervention comprise dans le niveau 4. Bien que l'orthopédagogue prenne en charge la lecture des énoncés, elle n'explicite pas le raisonnement qui sous-tend cette technique. Ainsi, selon l'étudiante-chercheuse, la décision de lire les énoncés à la place de l'élève relève davantage d'une volonté de compenser une probable baisse d'effort

[8] Ce type d'intervention a été ajouté au canevas d'analyse après la collecte de données. Elle n'était donc pas accessible à l'orthopédagogue lors de sa propre analyse de l'épreuve. C'est en examinant les actions réalisées par les participantes que l'étudiante-chercheuse a constaté que certaines interventions ne correspondaient à aucune des formes prévues au niveau 3 de la grille initiale. L'ajout de cette intervention s'est ainsi imposé, les actions observées s'apparentant à des types d'interventions décrits dans Aldama (2022), Blais (2023) et Ohnouna (2022).

(l'item 14 étant le dernier de l'épreuve) que d'une incapacité à mobiliser une stratégie de vérification.

Ce qu'il faut retenir

L'analyse met en évidence des écarts entre Mélanie et l'étudiante-chercheuse en ce qui a trait aux interventions identifiées dans leur grille respective. Ces divergences semblent découler de leur manière de conceptualiser les niveaux d'interventions. À titre d'exemple, les interventions de niveaux 2 liées à la reformulation ont été codées par l'étudiante-chercheuse lorsque celle-ci portait sur la question d'un item ou sur un mot du texte, alors que Mélanie incluait également la reformulation de la réponse de l'élève. Par ailleurs, le moment où l'intervention est posée dans l'item ainsi que l'intention qui la sous-tend influencent la manière dont elle est classée. Cela semble avoir contribué aux différences observées dans l'identification d'interventions entre les niveaux 1 et 3. Il importe également de souligner que l'étudiante-chercheuse a ajouté, après la collecte de données, une intervention supplémentaire au niveau 3 (*questionner graduellement et explicitement l'élève*), ce qui contribue à accentuer l'écart entre les deux perspectives. Enfin, selon les observations de l'étudiante-chercheuse, Mélanie aurait mobilisé l'ensemble des interventions comprises dans sa grille, sans toutefois avoir eu besoin de recourir au niveau 4.

Résultats relatifs à la sphère affective et motivationnelle

Le soutien offert durant l'épreuve dynamique pouvait également toucher la dimension affective et motivationnelle. La figure 9 présente l'ensemble des actions liées au soutien affectif et motivationnel proposées dans la grille d'intervention de l'épreuve dynamique. Elle permet d'observer conjointement les pratiques déclarées par l'orthopédagogue et celles relevées par l'étudiante-chercheuse.

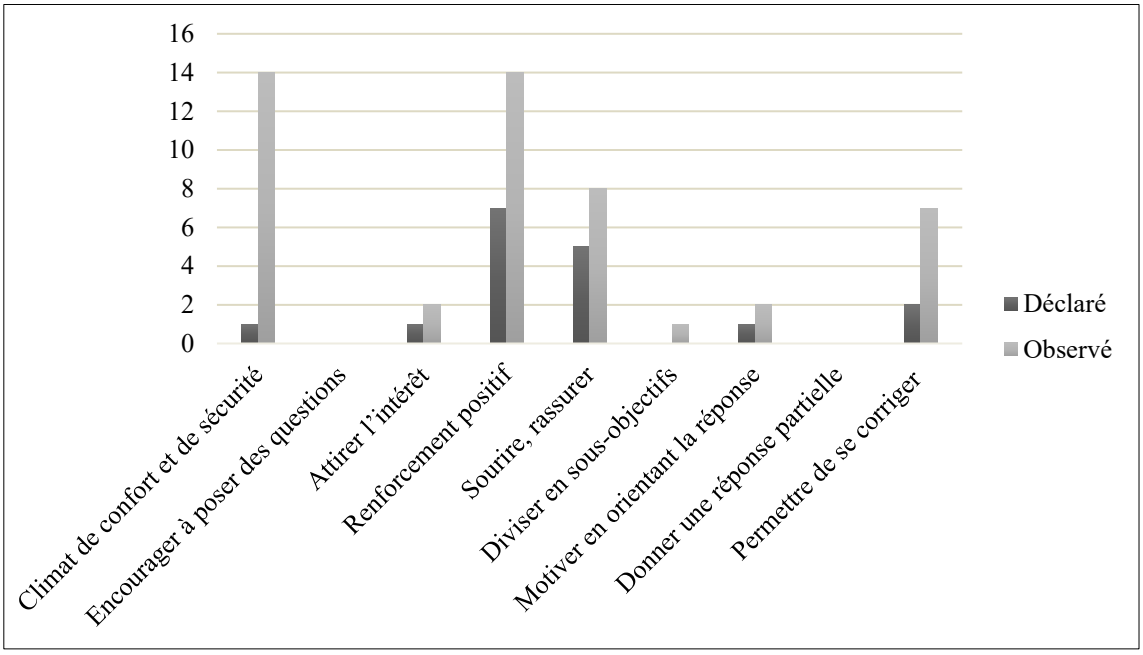


FIGURE 9 : Le nombre de questions où chaque mesure de soutien sur la sphère affective et motivationnelle a été offerte par Mélanie

L'analyse de la figure semble refléter que les perceptions du soutien sur la sphère affective et motivationnelle divergent entre l'orthopédagogue et l'étudiante-chercheuse. Effectivement, l'étudiante-chercheuse a noté un nombre considérablement plus élevé d'interventions que l'orthopédagogue (49 contre 17 interventions), laissant paraître qu'une catégorisation plus large a été adoptée

par l'étudiante-chercheuse. Or, il semble important de souligner que les données de la figure sont issues des pratiques déclarées dans le canevas d'analyse de Mélanie, mais que ses propos lors des entretiens semblent supposer davantage d'interventions qu'elle ne l'aurait noté. Outre les mesures de soutien prévues dans la grille d'intervention et qui seront présentées dans les prochaines sections, Mélanie adresse certains avantages de l'épreuve dynamique pour les interventions de la sphère affective et motivationnelle. Tout d'abord, la flexibilité du format dynamique lui a permis de désamorcer une situation qui, selon elle, aurait pu avoir une influence sur le reste de l'épreuve.

> J'ai vu son visage qui était mal, alors je me suis réajustée. J'ai pris le temps de lui changer les idées en lui parlant un peu de mon quotidien et de son quotidien pour rendre les choses plus chaleureuses et lui faire oublier quelques instants que nous étions en train de faire une évaluation.

Elle mentionne que, autant dans une évaluation traditionnelle qu'une évaluation dynamique, l'élève peut se sentir à l'aise, simplement par le fait de connaître l'orthopédagogue et de se sentir en confiance avec cette personne. Toutefois, elle affirme que dans des évaluations plus traditionnelles, la situation peut devenir plus intimidante pour l'élève. Dans de telles évaluations, il n'est généralement pas possible de converser avec l'élève puisque le souhait est de maintenir une position de neutralité. Ainsi, l'élève peut se sentir davantage « analysée ». En poursuivant, les prochaines lignes décrivent en plus en profondeur chacune des mesures de soutien prévues dans la grille.

1. Climat de confort et de sécurité. Concernant la première intervention, Mélanie mentionne, durant l'entretien post-observation, avoir instauré et maintenu un climat de confort. Toutefois, la lecture de son canevas d'analyse ne met en évidence cette intervention qu'à une seule reprise (Q2). Pour cette question mobilisant les processus d'intégration, l'orthopédagogue a dû soutenir l'élève à plusieurs reprises avec des interventions allant jusqu'au niveau 3. C'est également la question qui a nécessité le plus de temps à compléter parmi l'ensemble de l'épreuve. Néanmoins, les observations de l'étudiante-chercheuse montrent que ce climat a bel et bien été instauré au fil de chacune des 14 questions. Ces observations concordent également avec les perceptions que Mélanie a du climat de confort, le décrivant comme étant le résultat de certaines de ses interventions : « J'étais beaucoup dans le climat de confort. Dès le départ, je lui disais que ça allait bien, qu'elle était bonne et de continuer. »

2. Encourager à poser des questions. L'intervention visant à encourager l'élève à poser des questions n'a été ni déclarée par l'orthopédagogue ni observée par l'étudiante-chercheuse. Mélanie précise qu'aucune situation au cours de l'épreuve n'a nécessité un tel ajustement. Elle ajoute que ce type d'intervention fait tout de même partie de sa pratique courante lorsqu'elle en perçoit le besoin chez ses élèves.

3. Attirer l'intérêt de l'élève. Pour l'intervention visant à attirer l'intérêt de l'élève, l'orthopédagogue l'a déclarée à une reprise (Q2) et l'étudiante-chercheuse à deux reprises (Q2, Q5). Ces deux questions mobilisent les processus

d'intégration et exigent de traiter simultanément plusieurs informations. Dans chaque cas, plusieurs interventions sur la tâche de niveau 3, notamment le questionnement explicite et graduel, ont été nécessaires pour aider l'élève à compléter les questions. Dans les deux situations, l'intervention visant à attirer l'intérêt de l'élève survient après que l'élève a réussi, avec aide, à formuler oralement la bonne réponse. Comme l'orthopédagogue venait de la guider de manière soutenue, son intervention sur le plan affectif semblait alors viser à relier la question à la réalité de l'élève, afin de consolider la compréhension de cette dernière.

4. Renforcement positif. Comme pour l'intervention visant à instaurer un climat de confort et de sécurité, il semble que les propos de l'orthopédagogue ne correspondent pas tout à fait à ce qu'elle a inscrit dans son canevas d'analyse et à ce qui est observé par l'étudiante-chercheuse. Son canevas montre que cette intervention a été posée à huit reprises (Q1, Q2, Q4, Q5, Q6, Q10, Q13 et Q14), alors que celui de l'étudiante-chercheuse indique qu'elle l'utilise à chaque question. Dans l'entretien final, Mélanie souligne qu'elle utilise de manière accrue cette intervention, ce qui lui permet d'encourager l'élève malgré un nombre important de questions qui lui sont dirigées. Elle supporte que pour cette dernière, devoir répondre à plusieurs questions peut devenir décourageant et porter à confusion. L'élève pourrait croire, à tort, qu'elle n'a pas du tout les bonnes réponses, alors que parfois, les questions l'amènent simplement à préciser sa pensée :

> Il faut mettre nos élèves à l'aise et les aider à se sentir compétents. Souvent, ceux en difficulté n'ont pas une bonne estime d'eux-mêmes. Faire une évaluation seule avec un adulte, répondre à plein de questions, c'est intimidant. Ils pensent toujours : « Si on me pose une question, c'est que je n'ai pas bien répondu. »

Ainsi, les items relevés par l'orthopédagogue ne semblent pas se distinguer des autres. Les réactions qui suivent la bonne réponse de l'élève sont semblables à ce qui est fait dans les autres questions qui n'ont pas été identifiées. De plus, il semble que les items laissés de côté ne partagent aucun point en commun sur le plan des processus sollicités ou en lien avec le nombre ou l'intensité des interventions sur la tâche. Il n'est donc pas possible de déterminer les raisons qui ont mené l'orthopédagogue à identifier cette intervention lors de l'analyse de son épreuve.

5. Sourire, rassurer. Pour les interventions consistant à sourire à l'élève ou à la rassurer, Mélanie déclare dans son canevas d'analyse l'avoir fait à cinq reprises (Q1, Q4, Q2, Q5 et Q13). De son côté, l'étudiante-chercheuse l'observe à huit reprises (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q8, Q13 et Q14). L'écart entre les deux perspectives semble lié au fait que Mélanie n'a consigné que les moments où elle est intervenue spécifiquement pour rassurer l'élève, c'est-à-dire lorsqu'elle percevait une hésitation de la part de l'élève concernant sa réponse ou ses stratégies de repérage. Dans ces situations, l'orthopédagogue intervenait pour apaiser l'incertitude et normaliser la difficulté. Ses propos permettent néanmoins de confirmer qu'elle perçoit également avoir souri : « Je lui souriais et la

rassurais, surtout dans les moments difficiles, afin de créer une ambiance chaleureuse malgré le contexte d'évaluation ».

6. Maintenir la motivation et les efforts en divisant en sous-objectifs. Pour l'intervention visant le maintien de la motivation et des efforts en divisant la tâche en sous-objectifs, l'orthopédagogue ne la déclare à aucune reprise. Selon l'étudiante-chercheuse, Mélanie y aurait toutefois eu recours à une reprise (Q14), lors du dernier item de l'épreuve portant sur les macroprocessus. Cette question demandait à l'élève de remettre des événements en ordre chronologique. Après que l'élève eut terminé, Mélanie a remarqué une erreur et lui a demandé si elle souhaitait se vérifier. Elle a finalement dû lui lire elle-même les énoncés afin de soutenir ses efforts et fractionner la mobilisation de la stratégie. En guise de rappel, l'intervention avait été comptabilisée par Mélanie comme une intervention sur la tâche de niveau 4, plus précisément une démonstration. Cependant, comme il s'agissait du dernier item de l'épreuve et qu'ensuite, l'élève a identifié sans l'aide de l'orthopédagogue son erreur, cette intervention semble davantage relever d'un soutien motivationnel que d'une difficulté liée à la compréhension de la tâche ou de la stratégie attendue.

7. Motiver en orientant la réponse. Pour l'intervention ayant pour but de motiver l'élève en orientant la réponse, elle a été déclarée à une reprise par Mélanie (Q2) et à deux reprises par l'étudiante-chercheuse (Q2 et Q13). La question 2 relève des processus d'intégration, une difficulté identifiée chez l'élève par Mélanie. Lors de celle-ci, l'orthopédagogue a soutenu l'élève sur la

tâche à plusieurs reprises, en intervenant d'abord au niveau 1 puis avec plusieurs interventions de niveau 3, dont du questionnement explicite et graduel. L'intervention visant à motiver en orientant la réponse survient après plusieurs mauvaises réponses successives. C'est à ce moment qu'elle oriente l'élève en pointant précisément la phrase à partir de laquelle l'élève peut produire l'inférence. Dans ce cas, le geste ne vise pas à corriger un problème de repérage puisque l'élève se trouve déjà au bon endroit dans le texte et un repérage supplémentaire ne l'aiderait pas. La difficulté réside dans la compréhension des liens entre certains mots importants du paragraphe pour établir la relation causale. Ainsi, en pointant précisément le passage comprenant les mots-clés, Mélanie prépare sa dernière phrase de questionnement explicite et graduel en recentrant l'attention de l'élève sur les indices essentiels du passage. À cet effet, Mélanie explique qu'à certains moments, il devient nécessaire de poser ce genre d'action lorsque l'élève met beaucoup d'effort dans la recherche de la réponse, mais en vain : « Nos élèves qui cherchent et ne trouvent pas, ça peut devenir gênant et ils peuvent se sentir mal à l'aise. Il faut être à l'écoute et décider quand donner un coup de pouce. »

La question 13, identifiée par l'étudiante-chercheuse, se déroule de la même manière. Cette question fait appel aux processus d'élaboration et nécessite de produire une réaction affective selon une vision intégrée du récit. Pour celle-ci, l'orthopédagogue a également dû renchérir à plusieurs reprises sur des mauvaises réponses. Après plusieurs interventions, dont du questionnement explicite et graduel, elle a pointé un passage spécifique à l'élève. Elle a ensuite

complété cette intervention avec une dernière phase de questionnement explicite et graduel.

8. Alléger les difficultés vécues en donnant une réponse partielle. Concernant l'intervention visant à alléger les difficultés vécues par l'élève en donnant une réponse partielle, celle-ci n'a pas été déclarée par l'orthopédagogue ou observée par l'étudiante-chercheuse. Concernant cette absence, Mélanie explique que son élève n'a présenté aucun signe justifiant ce type d'ajustement. Elle rapporte qu'habituellement, lorsque les élèves manifestent de tels besoins, ce type d'intervention fait partie de son quotidien, mais ce n'était pas le cas lors de cette épreuve.

9. Permettre à l'élève de se corriger. Pour l'intervention visant à permettre à l'élève de se corriger, il apparaît que selon les perspectives de l'orthopédagogue et de l'étudiante-chercheuse, ces interventions sont liées au déroulement des items plutôt qu'une intervention précise. Pour l'orthopédagogue, qui l'a identifiée à deux reprises (Q2 et Q14), l'intervention varie selon l'item, mais le contexte reste le même. À l'item 2, Mélanie lui a permis de se corriger en lui indiquant qu'elle avait une partie de la bonne réponse. De ce fait, il a été possible pour l'élève de reprendre sa réflexion et tenter d'identifier les éléments manquants. À l'item 14, le fait d'avoir lu les énoncés à l'élève lui a permis de constater son erreur et de se corriger. Pour l'étudiante-chercheuse, cette intervention a été identifiée à huit reprises (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q9, Q12 et Q14). Ces items ont aussi été choisis en fonction du déroulement

des interactions entre l'orthopédagogue et l'élève plutôt que pour une intervention distincte en tant que telle. Dans chacun de ceux-ci, la première intervention de l'orthopédagogue relève soit du niveau 0, visant à amener l'élève à expliciter son raisonnement, soit du niveau 1, afin de lui faire formuler avec ses propres mots la tâche à accomplir, développer sa réponse ou vérifier celle-ci. Ces interventions initiales ont pour fonction de relancer la réflexion de l'élève, qui reprend alors son raisonnement à partir de ses propres idées avant que d'autres formes de soutien soient mobilisées.

Ce qu'il faut retenir

L'analyse du soutien sur le plan affectif et motivationnel montre que celui-ci peut être mis en relation avec les processus de la compréhension en lecture, avec les niveaux d'intervention sur la tâche et avec le déroulement global des items. À titre d'exemple, l'intervention visant à attirer l'intérêt de l'élève n'apparaît que dans des items mobilisant les processus d'intégration. À la fin de ces items, Mélanie a cherché à recentrer l'attention de l'élève en établissant un parallèle avec sa propre réalité, ce qui permettait de consolider la compréhension de la question. En lien avec les niveaux de soutien sur la tâche, il apparaît que lorsque Mélanie amorçait l'échange par une intervention de niveaux 0 ou 1, elle créait un contexte permettant à l'élève de reprendre sa réflexion, et ainsi, se corriger par elle-même. En lien avec le déroulement des items, lorsque Mélanie percevait des signes d'hésitation, que ce soit dans les stratégies à mobiliser ou la formation de la réponse, elle posait des interventions visant à rassurer l'élève.

En terminant, il semble approprié de mettre en évidence l'importance que Mélanie accorde au soutien affectif et motivationnel. Lors de l'entretien post-observation, elle affirme que cette sphère doit autant faire partie des observations d'un orthopédagogue puisque « c'est un côté de nos élèves qui est toujours présent et les apprentissages sont toujours influencés par l'affectif. » Elle ajoute que, même si l'élève possède les capacités pour exécuter une tâche, si son côté affectif n'est pas en équilibre, il ne sera pas en mesure de mobiliser ses apprentissages. Dans ces cas, le rôle de l'orthopédagogue sera d'abord de prioriser des interventions sur la sphère affective et motivationnelle afin de permettre à l'élève de retrouver un certain équilibre et avoir accès à nouveau à ses capacités.

4.2 ANALYSE INTERCAS

La dernière section de ce chapitre se centrera sur une analyse intercas qui dégage les similitudes et les différences clés entre les deux cas de l'étude. L'analyse porte, d'une part, sur les actions-clés des phases de l'évaluation orthopédagogique au regard des spécificités de l'évaluation dynamique (obj.1) et, d'autre part, sur le soutien apporté par les orthopédagogues durant l'évaluation (obj.2).

4.2.1 UTILISATION DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE AU REGARD DES PHASES DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

A) PHASE DE PLANIFICATION

D'abord, concernant les ressemblances de la phase de planification, les orthopédagogues **choisissent des profils d'élèves similaires** pour leur évaluation dynamique. En effet, elles ont toutes les deux opté pour des élèves déjà connus de leur service d'orthopédagogie, mais pour lesquels, malgré le suivi déjà entamé, plusieurs questions restent sans réponse concernant la nature des difficultés ainsi que leurs besoins. Ensuite, pour les orthopédagogues, l'accessibilité et la capacité de l'outil à renseigner sur les différents processus cognitifs mobilisés dans une tâche de compréhension en lecture, sont des critères qui ont fortement guidé le **choix de l'outil d'évaluation**. Également, elles modifient toutes les deux les **modalités de passation** afin d'observer certains éléments concernant le profil de leur élève. À titre d'exemple, Kim décide de laisser le texte à l'élève pour observer ses stratégies de lecture et Mélanie demande à l'élève de lire elle-même les questions afin d'observer sa capacité à les comprendre. Le dernier élément qui constitue une ressemblance entre les orthopédagogues concerne la **préparation**. Il est important de souligner que cette ressemblance est un peu plus nuancée que les précédentes. En effet, la préparation des orthopédagogues est, dans les deux cas, centrée sur l'intervention. Elle consiste à maîtriser les niveaux d'interventions et à s'approprier le texte et les questions afin de dégager des possibilités d'interventions à l'intérieur de la compréhension en lecture. Or, la nature et

l'intensité de cette préparation varient d'une orthopédagogue à l'autre. En effet, Kim s'est concentrée à annoter à l'intérieur du texte les endroits où les réponses se trouvent afin de soutenir l'élève au moment venu. D'un autre côté, Mélanie s'est exercée avant la passation de l'épreuve, ce qui lui a permis de se familiariser avec les niveaux d'interventions. Après la passation de l'épreuve, elles sont toutes les deux revenues sur leurs propos en mentionnant que, si c'était à refaire, elles se prépareraient différemment : Kim prendrait le temps de maîtriser davantage les niveaux d'intervention et Mélanie s'intéresserait davantage à ce que chaque question cible afin d'avoir une évaluation qui informe sur l'ensemble des processus cognitifs. Ainsi, bien que leur préparation soit axée sur des éléments différents, les deux orthopédagogues sont d'accord pour dire que celle-ci est essentielle pour optimiser la passation de l'épreuve, que ce soit pour la maîtrise des niveaux d'intervention ou encore pour sa capacité à informer sur les différents processus.

Pour ce qui est des différences, elles concernent d'abord l'attention portée aux **processus métacognitifs**. L'outil d'évaluation choisi par Kim ne proposait pas de questions ou d'activités spécifiques pour les observer et elle n'a pas ajouté d'éléments en ce sens dans son évaluation. En revanche, dans le second cas, cette dimension a été mise de l'avant avec le réinvestissement d'un outil issu de la pratique de l'orthopédagogue. Il est possible qu'en ayant à sa disposition un tel outil, Mélanie ait été naturellement portée à se pencher sur les processus métacognitifs. Par ailleurs, une seconde différence concerne la **démarche d'intervention dynamique** initialement prévue par chaque orthopédagogue.

D’une part, Kim souhaitait suivre la gradation proposée par la grille d’interventions graduées tout en se fiant à sa mémorisation de celle-ci. D’autre part, Mélanie a statué, après s’être exercée au préalable, qu’elle allait intervenir comme elle le fait dans sa pratique, en observant les besoins de l’élève et en intervenant en conséquence. De plus, elle souhaitait prendre quelques notes directement sur le canevas d’analyse de la grille d’intervention durant l’évaluation. Malgré ces différences, les orthopédagogues se rejoignent d’une certaine manière : peu importe leur stratégie, elles affirment vouloir soutenir l’élève de manière contingente en s’ajustant aux besoins manifestés durant l’épreuve.

B) PHASE DE MISE EN ŒUVRE

En ce qui a trait à la mise en œuvre, cette phase se distingue par une forte convergence des pratiques : les orthopédagogues réalisent essentiellement les mêmes actions et mobilisent des stratégies comparables. Les légères variations observées s’expliquent surtout par les besoins particuliers de leur élève. Tout d’abord, elles **soulignent la pertinence du format dynamique** de l’évaluation, qu’elles perçoivent comme une manière naturelle d’intervenir. Elles estiment que ce format leur donne accès à de nombreuses informations sur l’élève. Kim fait un parallèle entre les interactions comprises dans l’épreuve dynamique et les entretiens lors de la triangulation des apprentissages. Mélanie soutient, de son côté, que le format dynamique ressemble beaucoup à sa propre pratique. En continuant, bien qu’elles aient planifié différemment leurs **modalités**

d'interventions durant l'épreuve dynamique, elles les ont finalement orchestrées de la même manière. Effectivement, elles n'ont pas suivi de gradation et se sont ajustées aux besoins de leur élève sans consulter la grille d'interventions graduées. Également, les interventions posées par les orthopédagogues partagent les mêmes **visées**. Elles souhaitent toutes les deux accéder aux limites de la compréhension de leur élève et ainsi cibler la zone proximale de développement, mentionnant vouloir constater « jusqu'où l'élève peut aller ». Finalement, bien que les éléments spécifiques observés par les orthopédagogues diffèrent en raison des profils de leur élève, leur **stratégie d'observation** porte, de manière générale, sur les mêmes sphères. À titre d'exemple, Kim mentionne observer le non-verbal de l'élève pour déceler des signes de perte de concentration, alors que Mélanie porte son attention sur les réactions affectives de l'élève. En plus de s'intéresser au non-verbal, elles observent également les habiletés spécifiques à la tâche, les habiletés métacognitives ainsi que les actions qu'elles doivent poser pour répondre aux besoins de leur élève.

C) PHASE D'ANALYSE ET D'INTERPRÉTATION

Cette phase reflète également plusieurs ressemblances entre les pratiques des orthopédagogues. Pour la **compilation de leurs données**, elles ont toutes les deux choisi d'utiliser le canevas d'analyse proposé par l'étudiante-chercheuse. Ce canevas leur a permis d'identifier les réponses de leur élève, leurs propres interventions, l'ordre d'apparition de celles-ci ainsi que les interventions sur la sphère affective et motivationnelle. Cette étape les a amenées à **analyser leurs**

interventions selon une posture réflexive. Kim constate qu'il y a des divergences entre ses intentions et la façon dont elle intervient réellement. De son côté, Mélanie réalise qu'elle pose un nombre beaucoup plus élevé d'interventions qu'elle ne le pensait. Aussi, elles s'aperçoivent qu'elles font de nombreux allers-retours entre les niveaux d'intervention. Cette analyse réflexive les amène à revoir leur **interprétation des données**. En effet, elles ajustent leur notation initiale concernant la performance de leur élève de manière à évaluer leurs capacités avec plus de justesse. À la lumière de l'analyse et de l'interprétation des résultats, elles ont **ajusté leur hypothèse de départ**. Toutefois, Kim a eu besoin d'**approfondir la démarche d'évaluation** pour valider les nouveaux ajustements relatifs à son hypothèse sur la cause des difficultés.

D) PHASE D'ÉTAT DE LA SITUATION

Concernant les ressemblances de la phase d'état de la situation, elles s'articulent principalement autour de l'utilisation du canevas proposée par l'étudiante-chercheuse. Ce canevas leur permet de **décortiquer les difficultés et les capacités de l'élève** au regard des différents processus de la compréhension en lecture, en les mettant en relation avec la zone proximale de développement (Vygotski, 1978). De plus, avec ces informations, combinées à celles recueillies dans des évaluations complémentaires, elles ont été en mesure d'établir les **besoins** de leur élève et des **pistes d'interventions prioritaires**.

Pour ce qui est des différences, elles concernent d'abord les **outils utilisés** pour faire l'état de la situation. Comme nommé précédemment, elles ont utilisé le canevas proposé par l'étudiante-chercheuse. Toutefois, Mélanie s'est aussi basée sur le tableau synthèse compris dans son outil d'évaluation (TÉLÉQ) pour établir les forces et les difficultés relatives aux différents processus sous-jacents à la compréhension en lecture. Des différences s'observent également dans la mise en relation du profil de l'élève avec la **progression des apprentissages** (MELS, 2009). Kim n'accorde pas une attention particulière à cet aspect, tandis que Mélanie s'appuie explicitement sur les repères du programme pour orienter l'établissement de ses cibles d'interventions prioritaires. Il est possible que le niveau scolaire respectif de leur élève (5e et 6e année) ait influencé l'importance accordée à ces liens. Enfin, les deux orthopédagogues diffèrent dans la formulation de l'**hypothèse finale**. Mélanie décrit les difficultés par processus sans proposer de cause générale, contrairement à Kim. Encore une fois, cette divergence pourrait être liée aux profils distincts de leur élève.

E) PHASE DE COMMUNICATION DES INFORMATIONS

Cette dernière phase est celle qui représente les plus grandes divergences entre les deux orthopédagogues. Ces différences pourraient être attribuables aux façons de faire habituelles des orthopédagogues ainsi qu'au moment où a eu lieu l'évaluation dynamique. Malgré tout, elles avaient toutes les deux prévu une **rencontre formelle** avec les enseignantes des élèves où les **interprétations** sont

communiquées, le vocabulaire est vulgarisé et des **recommandations d'interventions** sont formulées.

Les divergences s'observent notamment sur la **portée de la communication** des informations. Dans le cas de Kim, les retombées de l'évaluation dynamique se sont étendues à l'ensemble de la classe. Lors de leur rencontre formelle, l'enseignante a réalisé que plusieurs recommandations pouvaient également s'appliquer à d'autres élèves présentant des besoins similaires. Par ailleurs, comme l'évaluation dynamique a révélé de nouveaux besoins chez l'élève ciblé, la communication s'est aussi élargie à l'une des intervenantes de l'équipe multidisciplinaire afin d'assurer un soutien optimal à l'élève. Du côté de Mélanie, la portée de la communication se déploie différemment. En effet, elle transmet un bilan adapté aux parents, ce qui permet de les inclure dans le soutien à l'élève et d'assurer une continuité entre l'école et la maison.

4.2.2 SOUTIEN OFFERT DURANT L'ÉPREUVE DYNAMIQUE

A) SOUTIEN DE NIVEAU 0

En ce qui concerne les ressemblances dans la mobilisation du niveau 0 par les orthopédagogues, celles-ci concernent essentiellement le fait qu'elles ont toutes les deux mobilisé des interventions de ce niveau afin de vérifier le

raisonnement de l'élève, c'est-à-dire de la manière qu'elle leur avait été présentée initialement lors de la rencontre d'informations.

Les différences semblent concerner la nuance que Kim amène avec l'utilisation de ce niveau. Selon elle, il ne se prête pas nécessairement à tous les types de questions. Le déroulement de son épreuve dynamique semble d'ailleurs refléter sa position. En effet, Kim a eu recours au niveau 0 seulement lors de questions d'intégration, qui demandent de lier des idées entre elles et de déduire des informations. Ce genre de question implique donc de jongler avec plusieurs informations à la fois, d'où la pertinence d'amener l'élève à expliquer son raisonnement.

B) SOUTIEN DE NIVEAU 1

Pour les deux orthopédagogues, il apparaît que leur lecture des interventions ne correspond pas toujours à celle de l'étudiante-chercheuse : certaines ne sont pas repérées par les orthopédagogues lors de l'écoute de leur épreuve, ou encore sont associées à un autre niveau. Cette convergence suggère que la conception même de la nature des interventions peut varier, mais aussi l'intention qui la sous-tend. Durant l'épreuve, les orthopédagogues mobilisent ces interventions à leur manière, en adaptant la formulation des interventions au contexte et aux besoins de leur élève. Cette flexibilité est pertinente sur le plan pédagogique, mais peut expliquer aussi pourquoi l'analyse des interventions au regard des niveaux diffère avec l'étudiante-chercheuse.

Pour ce qui est des différences, elles concernent principalement l'utilisation d'une intervention propre à ce niveau : *Demander à l'élève d'expliquer la tâche à faire.* Alors que Mélanie y a eu recours à plusieurs reprises, Kim ne l'a pas utilisée. Cet écart semble, en partie, attribuable au fait que Mélanie mobilisait parfois cette intervention par l'entremise de son outil de feu de circulation, qui lui permettait de porter un regard sur les habiletés métacognitives de l'élève. Lorsqu'elle invitait l'élève à juger de sa compréhension de la question, elle lui demandait du même coup de lui expliquer les raisons pour lesquelles elle s'attribuait, par exemple le « jaune », au regard de la tâcher à accomplir. Cette démarche lui permettait ainsi d'amener l'élève à verbaliser la tâche dans ses mots. À l'inverse, Kim ne disposait pas d'un outil comportant une activité explicitement liée à la métacognition ni d'un outil personnel. Ainsi, cette différence dans l'outillage peut avoir affecté le choix des interventions dans ce niveau.

C) SOUTIEN DE NIVEAU 2

Pour le niveau 2, une ressemblance se dégage des pratiques de Kim et Mélanie : toutes deux ont surtout mobilisé les interventions visant à *reformuler ou simplifier la question* ainsi qu'à *définir ou donner un synonyme d'un mot dans le texte*, tandis que *questionner l'élève sur les stratégies pertinentes à utiliser* est demeuré peu utilisé. À cet effet, Kim précise que pour ce niveau, elle est surtout intervenue « par instinct », lorsqu'elle percevait qu'une formulation ou un mot pouvait représenter un obstacle pour l'élève. De son côté, Mélanie indique

qu'elle utilise rarement cette intervention dans sa propre pratique, ce qui explique sa faible occurrence dans l'épreuve.

Une divergence entre les deux orthopédagogues apparaît dans leur conception d'une intervention de ce niveau, soit *reformuler ou simplifier la question.* En effet, elles ne l'ont pas toujours mobilisé de la même manière. Kim s'est limitée à la reformulation ou la simplification de la question, alors que Mélanie a également intégré la reformulation de la réponse de l'élève. Cet écart met en lumière l'importance de considérer, dans l'analyse, non seulement la nature de l'intervention, mais aussi son intention et son impact sur le raisonnement de l'élève. La façon dont une intervention est comprise et mobilisée peut en effet modifier la fonction qu'elle joue dans le soutien offert.

D) SOUTIEN DE NIVEAU 3

Pour ce qui est des ressemblances dans le niveau 3, elles relèvent de la même composante, soit la mobilisation d'une intervention ayant été ajoutée après la collecte de données : *questionner explicitement et graduellement l'élève*. Effectivement, elle n'y avait pas accès au moment de l'analyse de leur épreuve dynamique, ce qui peut avoir joué un rôle dans l'interprétation qu'elles en ont fait de l'épreuve dynamique.

Pour ce qui est des différences à ce niveau entre les orthopédagogues, elles semblent étroitement liées aux perceptions des besoins de leur élève. Lors des entretiens, Kim explique avoir eu fréquemment recours au niveau 3, estimant que

son élève n'était pas en mesure de mobiliser adéquatement les stratégies nécessaires pour retrouver l'information dans le texte et répondre aux questions. Pour sa part, Mélanie indique que les interventions de niveau 3 étaient surtout, mais pas exclusivement, requises lorsque la tâche à accomplir comportait une inférence. Ainsi, selon l'orthopédagogue, les interventions de niveau 3 répondent à des besoins de soutien différents.

E) SOUTIEN DE NIVEAU 4

Le niveau 4 a été peu, voire pas du tout sollicité par les orthopédagogues durant l'épreuve, ce qui constitue leur unique point de convergence. La seule différence réside plutôt dans leur conception du niveau. L'observation de l'épreuve de Mélanie montre que, malgré l'avoir identifiée comme une démonstration (niveau 4), l'intervention posée à la dernière question semblait plutôt viser à soutenir la mobilisation d'une stratégie de vérification chez son élève, plutôt qu'à effectuer une prise en charge complète de la tâche.

F) SOUTIEN AFFECTIF ET MOTIVATIONNEL

Concernant le soutien affectif et motivationnel, il fait référence aux interventions comprises dans la banque d'interventions se distinguant de celles graduées en niveaux. Pour ce qui est des similarités, elles portent d'abord sur l'importance que les deux orthopédagogues accordent à ce type de soutien. Chacune, à sa manière, souligne que ces interventions peuvent jouer un rôle déterminant dans la réalisation de l'évaluation, en aidant l'élève à réussir ou à

surmonter certains obstacles. Une autre ressemblance apparaît en comparant la quantité d'interventions compilées par rapport à celles de l'étudiante-chercheuse. Les deux orthopédagogues en ont identifié moins, ce qui pourrait témoigner soit d'un cadre de catégorisation plus restrictif chez les orthopédagogues, soit d'une difficulté à poser un regard sur leur propre pratique dans cette sphère. En effet, chaque orthopédagogue a mentionné dans leur entretien que ce genre d'intervention fait partie intégrante de leur pratique. Mélanie expliquait d'ailleurs que « lorsque la sphère affective est affectée, les apprentissages ne peuvent se produire ». Cette difficulté à repérer ce type d'intervention suggère qu'elles sont davantage intégrées dans le déroulement de l'épreuve. À cet effet, Kim mentionnait que « ce n'est pas quelque chose qui se planifie ». Toujours en lien avec les ressemblances, il est observé, dans les deux cas, que l'instauration d'*un climat de confort et de sécurité*, de *sourires* ou d'*interventions rassurantes*, de *renforcements positifs* ainsi que d'*interventions donnant la possibilité à l'élève de se corriger* ont été fréquemment mis à profit par les orthopédagogues durant leur évaluation respective. Par ailleurs, les interventions qui visent à *alléger les difficultés vécues en donnant une réponse partielle* ou à *motiver en divisant la tâche en sous-objectifs* ont été peu utilisées par les orthopédagogues. Comme il a été mentionné plus tôt, ces constats pourraient s'expliquer par la difficulté de distinguer ces interventions avec celles axées directement sur la tâche qui visent à guider (niveau 3).

En ce qui a trait aux différences dans la sphère affective et motivationnelle, il est encore question du nombre total d'interventions entre les deux

orthopédagogues. Comme pour les interventions sur la tâche, Mélanie en a posé davantage que Kim. Cette différence pourrait être, d'une part, liée aux besoins distincts des élèves dans cette sphère. Mélanie a mentionné au courant des entretiens que son élève présentait certains enjeux sur le plan affectif et qu'elle tenterait de les apaiser en créant une ambiance chaleureuse malgré le contexte d'évaluation. D'autre part, cet écart pourrait être attribuable au nombre d'items et d'interventions sur la tâche impliquée dans l'évaluation. En effet, un nombre plus élevé d'items augmentent les occasions d'intervenir, autant sur la tâche que sur l'affectif. Également, puisque Mélanie a posé beaucoup plus de questions durant l'évaluation et qu'elle estime que cela peut devenir « intimidant » pour les élèves, il est plausible que cela explique le nombre plus élevé de ces interventions.

4.3 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

En somme, ce chapitre a permis d'exposer que l'évaluation dynamique incite les orthopédagogues à poser certains gestes différents dans le cadre de leur démarche d'évaluation orthopédagogique. Les caractéristiques de l'évaluation dynamique les amènent également à changer leur angle d'approche. Elles occupent un rôle beaucoup plus actif durant la mise en œuvre de l'épreuve, en l'occurrence, l'outil de compréhension en lecture. De plus, pour l'analyse des résultats, elles doivent non seulement considérer les réponses de leur élève, mais aussi les interventions qui ont été posées et dans quel contexte. Cette nouvelle posture les incite à poser un regard critique

sur leurs interventions, un élément qui leur apparaît bénéfique pour la poursuite de leur pratique réflexive dans l'exercice de leur métier. Elles constatent également que les retombées d'une telle approche d'évaluation sont nombreuses, autant pour orienter la suite du suivi orthopédagogique que pour soutenir les enseignants et les parents qui accompagnent l'élève.

L'analyse du soutien met en évidence certaines variations dans la manière de mobiliser les niveaux d'intervention, révélant des profils d'orthopédagogues distincts et des tendances propres à chacune. Ces résultats suggèrent l'influence du processus d'appropriation de l'évaluation dynamique et des mesures de soutien qui l'accompagnent sur la façon dont les orthopédagogues interprètent et adaptent leur intervention aux besoins de leur élève. Par ailleurs, selon les orthopédagogues, les interventions relevant de la sphère affective et motivationnelle occupent une place centrale dans ce type d'évaluation. Bien que leur importance soit largement reconnue dans leur discours, il semble avoir été plus difficile pour elles de repérer explicitement ces mesures de soutien lors de l'analyse de leur propre pratique, ce qui témoigne d'un caractère plus implicite et intégré de ce type d'interventions.

CHAPITRE 5
LA DISCUSSION

Au regard des résultats obtenus, ce chapitre propose une discussion structurée autour de trois temps. Le premier réfère à tout ce qui est entrepris avant la mise en œuvre de l'épreuve dynamique, comme la clarification des intentions de l'évaluation orthopédagogique et la préparation à l'épreuve. Le deuxième temps s'intéresse à la mise en œuvre de l'épreuve dynamique elle-même, en examinant notamment la manière dont l'orthopédagogue intervient. Le troisième temps aborde les retombées de l'épreuve dynamique, qu'il s'agisse de l'analyse qui en découle ou encore de la communication des informations au personnel enseignant. Ces trois temps offrent une lecture intégrée des différentes phases de l'évaluation orthopédagogique et de l'épreuve dynamique permettant d'éclairer sur la question générale de recherche : comment l'évaluation dynamique peut-elle être mise en œuvre dans un contexte orthopédagogique afin d'évaluer la compréhension en lecture ? La discussion met également en évidence un constat transversal qui semble se dégager du projet : la dimension intersubjective qui émerge de l'évaluation dynamique. Enfin, le chapitre se clôt sur les limites de l'étude et les perspectives qu'elle ouvre pour la recherche et la pratique orthopédagogique.

5.1 AVANT LA PASSATION DE L'ÉPREUVE DYNAMIQUE : SE DONNER DES CONDITIONS GAGNANTES

5.1.1 UNE DÉMARCHE EN ADÉQUATION AVEC L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

De manière globale, l'analyse des résultats de cette étude semble indiquer que l'évaluation dynamique s'inscrit pleinement dans la logique de l'évaluation orthopédagogique. En contexte orthopédagogique, l'absence de contraintes liées aux bulletins, le caractère formatif des évaluations à mener et le fait que la nature et les fonctions des évaluations orthopédagogiques ne conduisent pas nécessairement à des conclusions formelles, mais plutôt à des pistes d'interventions, ouvre la voie pour intervenir directement en cours de passation. L'usage d'une évaluation dynamique en contexte orthopédagogique semble également rejoindre la vision portée par le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2018), qui invite à repenser l'évaluation pour qu'elle soutienne réellement l'apprentissage et surtout « […] permettre le développement du plein potentiel de chacun » (p.12). Ce rapport incite notamment à envisager davantage l'évaluation formative qui repose, d'une part, sur la rétroaction de qualité afin de contribuer au développement des capacités des élèves. D'autre part, elle implique une interprétation critériée qui amène à considérer l'élève sur une échelle par rapport à ce qu'il lui reste à développer, donc qui s'intéresse davantage à sa progression (CSÉ, 2018). Dans cette optique, l'évaluation dynamique, qui s'intéresse à la manière dont l'élève apprend et répond à la médiation (Bosma et Resing, 2012) pour mettre en lumière le potentiel d'apprentissage (Gellert et

Elbro, 2017 ; Lantolf et Poehner, 2004 ; Sternberg et Grigorenko, 2002), semble incarner une mise en œuvre concrète de cette vision renouvelée de l'évaluation.

Ensuite, comme le souligne l'OPQ (2014), l'évaluation orthopédagogique s'effectue dans une perspective de soutien à l'apprentissage et « son but ultime est de guider le choix des interventions pédagogiques et orthopédagogiques à mettre en œuvre pour favoriser le développement optimal des compétences » (p.99). Elle est orientée par la formulation et la vérification constantes d'hypothèses portant sur les capacités, les difficultés et les processus cognitifs et métacognitifs mobilisés par l'élève ou pouvant causer les difficultés. Le caractère interactif de l'évaluation dynamique, par les échanges et le dialogue qui se construit entre l'élève et l'orthopédagogue, crée cet espace privilégié pour accéder au raisonnement de l'élève (Aldama, 2022) et vérifier les hypothèses formulées. Ces éléments rejoignent les propos de l'une des orthopédagogues de la présente étude. Elle soulignait que l'évaluation dynamique constitue, selon elle, une manière naturelle de conduire une évaluation, puisqu'elle lui permet de plonger dans le raisonnement de l'élève en interagissant avec lui et en recueillant de nombreux indices comportementaux.

En continuant, l'évaluation dynamique correspond bien à la démarche de résolution de problèmes (Laplante, 2011 ; OPQ, 2014) qu'incarne le processus d'évaluation orthopédagogique et qui permet de mettre en lumière les pistes d'interventions susceptibles de favoriser la progression de l'élève. En agissant sur les caractéristiques de la tâche et les conditions d'apprentissage, l'orthopédagogue révèle les situations dans lesquelles l'élève peut réussir la

tâche. Le mouvement vers l'éducation inclusive encourage la prise en compte de la diversité des élèves et invite à différencier les pratiques afin de permettre à tous les élèves d'accéder à leur plein potentiel (Boily et al., 20204 ; CSÉ, 2017). Ainsi, l'attention portée aux mesures de soutien qui aident l'élève à surmonter les obstacles permet ensuite de cibler plus précisément les moyens susceptibles de favoriser sa réussite. Cette conception rejoint la vision de l'évaluation orthopédagogique formulée par l'ADOQ (2018), selon laquelle elle doit permettre d'identifier à la fois les difficultés qui freinent la réussite et les capacités qui la soutiennent. Elle s'inscrit également dans la finalité définie par l'OPQ (2014), soit de déterminer les interventions pédagogiques et orthopédagogiques les plus susceptibles de soutenir le développement optimal des compétences de l'élève (OPQ, 2014). Comme le mentionne l'une des orthopédagogues, si l'évaluation orthopédagogique se déroule de la même manière que celle en classe, elle ne constitue pas une valeur ajoutée pour le personnel enseignant puisqu'elle ne leur amène pas plus de réponses ou de pistes de solutions. À ce sujet, le CSÉ (2017) indique que le personnel spécialisé, tel que l'orthopédagogue, constitue un atout précieux pour aider le personnel enseignant à envisager différents moyens pour soutenir l'élève. Dans cette perspective, l'évaluation dynamique apparaît comme une approche particulièrement cohérente avec la fonction de rôle-conseil exercée par les orthopédagogues (ADOQ, 2018 ; OPQ, 2014). Elle leur permet de documenter les conditions d'apprentissage et d'éclairer le personnel enseignant sur les ajustements pédagogiques susceptibles de soutenir la progression de l'élève. Dans cette présente recherche, les procédures liées à l'analyse de l'évaluation

dynamique ont d'ailleurs amené l'une des orthopédagogues à souligner que cette approche facilite concrètement la mise en œuvre du rôle-conseil auprès du personnel enseignant.

5.1.2 SE PRÉPARER POUR MIEUX COMPRENDRE COMMENT SOUTENIR L'ÉLÈVE

Les résultats montrent l'importance que les orthopédagogues attribuent à leur préparation, considérée par ces dernières comme un levier essentiel pour assurer une passation rigoureuse de l'épreuve dynamique. Elles soulignent que plusieurs éléments doivent être analysés durant la passation : connaître le questionnaire en portant attention aux réponses attendues, examiner la concordance entre celles-ci et les réponses de l'élève, puis déterminer la forme de soutien la plus appropriée. Tout d'abord, les orthopédagogues ont ressenti le besoin de s'approprier le questionnaire et le texte. Cela leur a permis de constater les processus de compréhension en lecture mobilisés pour chaque question, mais aussi d'annoter l'endroit dans le texte où se trouve chaque réponse du questionnaire. Ces actions sous-entendent qu'elles visent à favoriser la prise en charge de leur rôle de médiatrices. L'étude de McNeil (2018) portant sur les défis rencontrés par le personnel enseignant en formation initiale et continue lors de l'appropriation de l'évaluation dynamique a souligné l'importance de l'appropriation préalable de la tâche. En effet, celle-ci permet de réduire la surcharge cognitive associée à la gestion de la tâche et des interactions, ce qui soutient ainsi une médiation plus efficace. La préparation entreprise par les

orthopédagogues de la présente recherche rappelle également les recommandations du *Rand Reading Study Group* (RAND, 2002) pour l'évaluation de la compréhension en lecture, notamment l'importance d'examiner les caractéristiques du texte et les implications qui en découlent pour l'élève.

Ensuite, dans leur préparation, les orthopédagogues se sont aussi attardées à comprendre les niveaux d'intervention, notamment la manière dont ceux-ci s'organisent selon une gradation d'intensité, afin d'en tenir compte au moment de soutenir l'élève. Les actions réalisées pour se préparer étaient variées : lire la grille d'intervention et s'assurer de la clarté de chaque niveau, prendre connaissance de leur intensité, anticiper les obstacles susceptibles d'être rencontrés par les élèves et prévoir diverses interventions cohérentes pour y répondre et s'exercer préalablement afin de se familiariser avec la démarche. À ce propos, plusieurs études décrivent le processus par lequel les participants se sont approprié l'évaluation dynamique, en mettant en lumière les étapes, ajustements, défis ou constats qui ont contribué à cette appropriation (Davin et al., 2017; Davin et Herazo, 2020 ; Herazo et al., 2019 ; Lantolf et Poehner, 2010 ; McNeil, 2018; Sagre et al., 2022). Parmi ces études, certaines ont fourni des outils pour soutenir les participants telles que des aide-mémoires détaillant les interventions et leur niveau (Davin et al., 2017; McNeil, 2018). Dans l'étude de Davin et ses collaboratrices (2017), le fait d'avoir donné accès à une grille d'interventions graduées durant la passation a permis de réduire la charge cognitive associée au fait de devoir comprendre instantanément l'erreur de

l'élève et déterminer le soutien approprié. Dans certains cas, les participants pouvaient aussi être invités à développer leurs propres outils d'interventions pour l'évaluation dynamique, un exercice visant à favoriser leur appropriation de l'approche (Davin et al., 2017; Herazo et al., 2019 ; Lantolf et Poehner, 2010 ; Sagre et al., 2022). Par ailleurs, l'ensemble de ces études a proposé des ateliers préalables prenants diverses formes afin de soutenir la compréhension de la vision de l'évaluation et de l'apprentissage porté par l'approche d'évaluation dynamique et les caractéristiques des interventions de cette approche (Davin et al., 2017; Davin et Herazo, 2020 ; Herazo et al., 2019 ; Lantolf et Poehner, 2010 ; McNeil, 2018; Sagre et al., 2022). Les participants se sont également exercés à diverses reprises afin de faire évoluer leur manière d'intervenir au fil des essais. En somme, ces études ayant combiné formation et expérimentation soutiennent que ces dispositifs favorisent non seulement un changement de regard quant à la perception de l'évaluation, mais également une véritable appropriation de l'évaluation dynamique. Cela sous-entend que les participants arrivent à saisir l'importance de situer les interventions sous un continuum allant de l'implicite à l'explicite, afin d'éviter de devancer les besoins de l'élève et ainsi rester dans leur zone proximale de développement (McNeil, 2018).

Dans la présente étude, plusieurs éléments semblent avoir soutenu les orthopédagogues dans l'adoption d'une posture cohérente avec les principes de l'évaluation dynamique, favorisant la mise en œuvre d'une telle approche. Elles avaient d'abord assisté à une courte présentation offerte par l'étudiante-chercheuse, leur permettant de se familiariser avec les fondements et principes

de l'évaluation dynamique. Elles disposaient également, en guise d'aide-mémoire, de la grille d'interventions graduées pour soutenir leur prise de décision, puis du temps pour se préparer avant la collecte de données. Enfin, il demeure pertinent de rappeler que leur sélection pour cette recherche reposait sur le fait qu'elles présentaient déjà, dans leur pratique, de tendances compatibles avec l'approche dynamique.

5.2 PENDANT LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉPREUVE DYNAMIQUE : S'AJUSTER AUX BESOINS DE L'ÉLÈVE

5.2.1 DES INTERVENTIONS AU JUSTE NIVEAU POUR SOUTENIR L'OBSERVATION

Bien que les orthopédagogues aient apprécié avoir en main la grille au moment de la passation de l'épreuve dynamique, elles soulignent ne pas avoir été entièrement satisfaites de la manière dont elles sont intervenues durant la passation. Leurs commentaires laissent entendre qu'elles estiment ne pas toujours avoir pu ajuster leurs interventions de manière contingente aux besoins de l'élève. À titre d'exemple, les deux orthopédagogues ont mentionné, lors des entretiens, avoir eu l'impression d'avoir mobilisé des interventions de niveau 3 trop rapidement au cours de l'interaction, alors qu'elles auraient pu d'abord recourir à des interventions moins intensives de niveau 1 ou 2. À ce propos, des études soulignent la difficulté qu'ont eue leurs propres participants à ajuster l'intensité de leurs interventions aux besoins de leurs élèves (Davin et al., 2017; Davin et Herazo, 2020 ; McNeil, 2018; Sagre et al., 2022). McNeil (2018)

rapporte que cette difficulté peut s'expliquer par le contexte de multitâche dans lequel se trouve la personne qui évalue, causant une surcharge cognitive lors de l'épreuve dynamique. En effet, celle-ci doit tenir compte des exigences de la tâche, suivre et interpréter la zone proximale de développement de l'élève et agir en tant que médiatrice tout au long de l'évaluation. Dans l'étude de Davin et Herazo (2020), les auteurs soulignent qu'il n'est pas toujours évident pour la personne qui évalue de cerner précisément ce que l'élève ne parvient pas à comprendre. Dans ces situations, il peut arriver qu'elle doive interrompre l'interaction et fournir la réponse à l'élève, faute de trouver une intervention adéquate pour le soutenir.

Deux autres études exposent également la difficulté pour les personnes qui évaluent d'utiliser des *prompts* plutôt que des *recasts* (Davin et al., 2017; Sagre et al., 2022). Elles auraient tendance à recourir davantage aux *recasts*, qui consistent à reformuler la réponse de l'élève en signalant directement l'élément erroné, plutôt qu'aux *prompts*, qui amènent l'élève à réfléchir sur sa réponse et, ultimement, se corriger. Cette préférence s'expliquerait à la fois par la volonté de « gagner du temps », d'éviter de multiplier les questions et miner la participation de l'élève, ainsi que par la croyance que la reformulation (*recast*) pourrait, en elle-même, favoriser une forme d'autorégulation entre les questions (Sagre et al., 2022). Néanmoins, pour l'ensemble des défis rencontrés, les auteurs ont souligné l'importance du changement de perceptions à l'égard de l'objectif de l'évaluation et de la place de la médiation dans celle-ci (Davin et al., 2017; Davin et Herazo, 2020 ; McNeil, 2018; Sagre et al., 2022). Ce changement de perspective est

possible grâce à l'accompagnement offert, mais aussi par la mise en pratique de l'approche et de l'autoréflexion qui s'ensuit. Les formations offertes doivent aborder les fondements nécessaires à la compréhension et à la mise en œuvre d'une évaluation dynamique telles que le contrôle du degré d'explicitation lors de la médiation ainsi que le concept de zone proximale de développement. Pour soutenir les premières expérimentations, le fait de fournir une grille d'interventions graduées ou d'amener les personnes qui participent aux études à élaborer leur propre outil d'intervention, une démarche s'inscrivant davantage dans l'approche interventionniste, semble faciliter la mise en œuvre initiale de l'évaluation dynamique (Davin et al., 2017; McNeil, 2018; Sagre et al., 2022). Dans le cadre de la présente étude, bien qu'elles n'aient pas spécifiquement consulté la grille d'interventions graduées pendant la mise en œuvre, celle-ci leur a tout de même permis de s'y familiariser en amont et de prendre conscience de la diversité des interventions pouvant être mobilisée au cours de l'épreuve.

5.2.2 L'INTERACTIONNISME COMME STRATÉGIE NATURELLE D'EXPLORATION

Comme mentionné plus haut, les orthopédagogues de cette présente étude ont eu accès à une grille d'interventions graduées en guise d'aide-mémoire lors de la passation de l'épreuve dynamique. Elle avait pour but de les soutenir dans ce qui était leur première expérimentation d'une épreuve dynamique. Bien qu'il leur ait été précisé qu'elles n'avaient pas à suivre systématiquement la hiérarchie des niveaux et qu'elles pouvaient plutôt poser des interventions en fonction du

degré de soutien nécessaire à l'élève, elles ont d'abord choisi de suivre la hiérarchie, adoptant ainsi une posture plus interventionniste. Or, elles ont délaissé rapidement cette approche de l'évaluation dynamique qui ne leur apparaissait pas naturelle. Pour ces dernières, l'intervention systématique et graduelle les empêchait d'observer les besoins de leur élève. Ce constat suggère qu'elles adoptent naturellement une approche interactionniste, laquelle offre une plus grande flexibilité dans le déploiement des stratégies de médiation mobilisées (Aldama, 2022 ; Poehner, 2008 ; Poehner et Wang, 2021) et davantage orientée par les besoins émergents de l'élève (Davin et al., 2017; McNeil, 2018). Cela pourrait s'expliquer par le fait que, dans le cadre de cette recherche, l'évaluation dynamique s'insère dans le processus d'évaluation orthopédagogique. Dans ce processus, le souhait est certes d'identifier les difficultés de l'élève, mais également de dégager des moyens d'interventions pour favoriser la réussite (ADOQ, 2018 ; Brodeur et al., 2015 ; Laplante, 2011 ; Marcoux, 2013 ; OPQ, 2014).

À l'instar des propos recueillis auprès des personnes participant à l'étude d'Aldama (2022), le recours à des interventions spontanées semble permettre de répondre plus adéquatement aux besoins de l'élève qu'une méthode systématique, comme celle associée à l'approche interventionniste. Par ailleurs, dans la présente étude, les orthopédagogues ont souligné l'importance des interventions portant sur la sphère affective dans le déroulement de l'épreuve et à travers les interventions sur la tâche, par exemple pour soutenir l'élève, éviter de le laisser seul face à la tâche ou désamorcer certaines situations. À cet égard,

Elliott et ses collègues (2018) distinguent le *dynamic testing* du *dynamic assessment*, une distinction qui fait écho à la dualité des approches présentées ici. Les auteurs ont expliqué que les interventions comprises dans le *dynamic testing* ont une fonction instrumentale : elles permettent de faciliter l'évaluation psychométrique et de comprendre comment l'élève apprend dans le cadre de résolution de problèmes. En revanche, les interventions au cours du *dynamic assessment* sont plutôt considérées comme l'élément central pour l'exploration de moyens ou d'interventions pédagogiques pertinentes pour soutenir l'élève. Cette seconde posture présente donc un intérêt particulier pour les orthopédagogues, puisqu'elle considère les dimensions cognitives, affectives et conatives, c'est-à-dire motivationnelles, pour la mise en œuvre d'interventions pertinentes. Il semblerait ainsi que l'approche interactionniste adoptée spontanément par les orthopédagogues de la présente étude s'apparente au *dynamic assessment* décrit par Elliott et ses collègues (2018). Il est probable qu'elle ait naturellement privilégiée parce qu'elle permettait de répondre davantage aux finalités de l'évaluation orthopédagogique, soit de déterminer les interventions pédagogiques et orthopédagogiques les plus susceptibles de soutenir le développement optimal des compétences de l'élève (OPQ, 2014). Ce constat permet d'appuyer la position de départ concernant l'usage du terme *épreuve dynamique* dans ce projet, terme retenu pour désigner le moment précis où l'orthopédagogue s'assoit avec l'élève afin d'interagir avec lui durant la réalisation de la compréhension en lecture. Ce choix visait à se distinguer du *test dynamique* ou *dynamic testing*, tel qu'employé par Elliot et ses collègues (2018), mais également d'autres auteurs (ex. : Bosma et Resing, 2012 ; Dixon et al.,

2023), qui renvoient certes à un moment d'interaction, mais qui impliquent fréquemment un protocole de médiation plus rigide.

Dans cette perspective, il apparaît pertinent de mettre en lumière la relation naturelle entre l'épreuve dynamique et l'évaluation dynamique. L'épreuve offre une flexibilité dans la mise en œuvre de la médiation et permet d'explorer un éventail d'interventions issues de différentes dimensions pour soutenir l'élève. L'évaluation dynamique accorde, dans son ensemble, une place centrale à l'interaction tout en intégrant d'autres sources d'informations pour établir des pistes de soutien (Davin et al., 2017; Sternberg et Grigorenko, 2002). Ainsi, les résultats de cette étude semblent indiquer que, dans la recherche de moyens pour soutenir l'élève, la flexibilité de l'approche interactionniste, qui prend vie dans l'épreuve dynamique, apparaît plus appropriée.

5.2.3 L'AFFECTIF : UNE DIMENSION CENTRALE À CONSIDÉRER

L'analyse des propos des orthopédagogues a montré qu'elles considèrent qu'il y a un lien étroit entre les capacités cognitives et la sphère affective et motivationnelle. Les orthopédagogues ont mentionné que les interventions dans cette sphère peuvent influencer la manière dont se déroule l'évaluation. Pour rapporter les propos de l'une des orthopédagogues, elles permettent notamment « d'enrober l'évaluation et créer un climat ». À cet égard, bien que ce ne soit pas directement en contexte d'évaluation dynamique, Bessalah et ses collègues

(2026) rapportent que le fait d'étayer sur le plan affectif « […] permet la création d'un environnement sécurisant, où l'échec n'est pas redouté […] » (p.5).

Par ailleurs, Navarro et Lara (2017) reconnaissent l'influence de certains facteurs, dont ceux qui sont affectifs et motivationnels, pour la réussite et le développement des tâches cognitives. Les orthopédagogues de l'étude actuelle estiment justement que des enjeux dans la sphère affective et motivationnelle peuvent se répercuter sur la capacité de l'élève à mobiliser ses capacités cognitives. Dans ces cas, elles affirment qu'il est d'abord nécessaire d'intervenir dans cette sphère pour soutenir l'élève. Cette vision est corroborée par Englander (2008) qui rappelle les propos de Feuerstein sur l'importance d'intervenir sur les conditions non cognitives pour agir sur celles cognitives. L'auteure souligne également l'intrication réciproque entre les deux sphères : « […] lorsque l'on sollicite le cognitif, on mobilise l'affectif. Chaque réussite stimulant l'activité cognitive du sujet a des retentissements sur son activité cognitive en augmentant le sentiment de compétence et en conséquence le sentiment d'estime de soi […]. » (Englander, 2008, p.58). Les propos de l'une des orthopédagogues s'inscrivent clairement dans cette perspective. En effet, elle mentionne que soutenir les élèves afin qu'ils se sentent compétents fait partie intégrante de son rôle et que cette démarche contribue à renforcer leur estime de soi, un aspect souvent fragile chez les élèves en difficulté.

Selon les deux orthopédagogues participantes, l'approche d'évaluation dynamique leur offrirait la flexibilité nécessaire pour intervenir dans la sphère affective et motivationnelle, favorisant ainsi la mobilisation des capacités

cognitives des élèves. L'une précise également que cette flexibilité leur a permis d'adopter une posture d'ouverture qui a contribué à solidifier le lien avec l'élève. Lors de l'entretien initial, elle avait d'ailleurs relevé des signes de fragilité motivationnelle chez son élève. Elle expliquait que la qualité du lien deviendrait un levier important pour l'aider à surmonter les obstacles rencontrés.

La présente étude ne s'est pas intéressée à la perception des deux élèves à la suite de la passation de l'épreuve dynamique. Toutefois, les résultats d'une étude antérieure semblent appuyer les éléments soulevés par les orthopédagogues en faveur de l'évaluation dynamique (Lawrence et Cahill, 2014). Cette étude qualitative a recueilli les propos d'élèves ayant des besoins particuliers après une évaluation dynamique. Les résultats indiquent que certains élèves se sentaient « bien » ou « heureux » après la passation et qu'ils avaient réussi à prendre confiance en leurs capacités d'apprentissage. Ils mentionnaient qu'ils avaient été capables d'utiliser des stratégies pour s'aider, une prise de conscience qui a mené à des discussions sur les répercussions positives de l'évaluation dynamique sur leur motivation (Lawrence et Cahill, 2014). Pour cette présente recherche qui s'est effectuée en contexte de compréhension en lecture, ces constats apparaissent d'autant plus prometteurs sachant l'importance des aspects motivationnels et du sentiment de compétence dans les tâches de lecture, dont la compréhension (Guthrie et Wigfield, 2005 ; Mathurin, 2018 ; Pelletier, 2025 ; Renauld, 2022). Bien que l'étude de Lawrence et Cahill (2014) semble confirmer le potentiel de l'évaluation dynamique pour agir sur la sphère affective et

motivationnelle des élèves, davantage de recherches demeurent nécessaires pour appuyer ces constats.

5.2.4 LA MÉTACOGNITION : UNE FENÊTRE SUR LA PENSÉE DE L'ÉLÈVE

Les propos des orthopédagogues montrent que les interactions propres à l'évaluation dynamique sont un élément majeur permettant de porter un regard sur les habiletés métacognitives de leur élève, ce qui rejoint les travaux antérieurs de Poehner (2008) indiquant que c'est grâce au dialogue entrepris avec l'élève qu'il est possible de rendre ces processus visibles. En guise de rappel, la métacognition réfère, entre autres, aux actions internes entreprises en temps réel par l'élève pour tenter de gérer sa démarche cognitive, telles que planifier ses prochaines actions, vérifier leur efficacité et ajuster sa démarche au besoin (Baker et Brown, 1984). L'évaluation des habiletés métacognitives demeure donc une tâche complexe, car l'évaluation doit permettre de mettre en évidence des comportements qui ne sont pas toujours observables directement (Bonnefous, 2015).

À ce sujet, une des orthopédagogues propose une métaphore assez forte de sens en mentionnant que lors des interactions avec l'élève durant l'épreuve dynamique, c'est comme si « tu ouvres son cerveau pour aller vérifier des choses » (Kim). Il semble que l'approche interactionniste naturellement adoptée par les orthopédagogues de l'étude ait donc joué un rôle dans la capacité à porter un regard sur les habiletés métacognitives. En effet, Bonnefous (2015) précise

que, pour observer ces habiletés, celles-ci doivent être stimulées par des questionnements qui incitent l'élève à porter un regard sur son propre fonctionnement. Ces constats renforcent la pertinence de l'évaluation dynamique qui offre un accès privilégié aux habiletés métacognitives, lesquelles jouent un rôle important dans l'apprentissage (Bosson et al., 2009) et constituent des prédicteurs importants de la réussite et de la motivation des élèves (de Vries et al., 2022). En effet, si l'élève n'est pas en mesure d'évaluer l'efficacité des stratégies déployées au regard des exigences de la tâche, il lui sera difficile de s'ajuster et de planifier ses prochaines actions pour atteindre les objectifs (Baker et Brown, 1984). Dans le cadre de l'évaluation orthopédagogique de la compréhension en lecture, cet accès aux processus métacognitifs est d'autant plus précieux qu'ils soutiennent la mise en œuvre des processus spécifiques et non spécifiques de la lecture (Laplante, 2011).

Les résultats de cette présente étude laissent également voir que, bien qu'une des orthopédagogues mentionne avoir pu observer le raisonnement de l'élève et rendre certains processus « invisibles » visibles, elle mentionne ne pas être en position d'établir un portrait concret des habiletés métacognitives de l'élève. Selon cette dernière, elle aurait besoin de mieux comprendre les liens entre les actions posées et leurs répercussions sur l'évaluation des habiletés métacognitives. L'analyse de ses interventions révèle que leur nature a limité sa capacité à porter un regard sur ces habiletés. En effet, les interventions visant à amener l'élève à réfléchir sur son propre fonctionnement, par exemple lui *demander d'expliquer son raisonnement, d'expliquer dans ses mots la tâche à*

faire et de *le questionner sur les stratégies pertinentes à utiliser*, ont été peu ou pas utilisées durant l'épreuve. Ce constat met en lumière la nécessité de mieux comprendre l'effet de ces interventions pour observer les capacités métacognitives des élèves et retirer le maximum de l'évaluation dynamique.

5.3 APRÈS L'ÉPREUVE DYNAMIQUE : INTERPRÉTER LES RÉSULTATS POUR ORIENTER L'ACTION

5.3.1 ANALYSER LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT POUR SOUTENIR L'ÉLÈVE

L'analyse fait ressortir que les orthopédagogues ajustent certaines modalités d'évaluation de leur outil de la compréhension en lecture, notamment en lien avec le rappel du texte. Ces ajustements ont été mis en œuvre une fois qu'elles ont décelé des difficultés chez leurs élèves. Elles leur permettent, par exemple, de consulter le texte lors du second rappel. Cette intervention vise à constater les capacités de l'élève une fois qu'elles fournissent davantage de ressources. Ces observations montrent comment les orthopédagogues adoptent un rôle actif lors de l'évaluation dynamique afin d'agir sur l'environnement pour éliminer les barrières et contourner les difficultés vécues par l'élève. Elles peuvent, par exemple, adapter les questions pour en faciliter la compréhension, ajouter des ressources en fournissant des outils et des repères ou encore s'impliquer directement en prenant en charge certaines parties de la tâche pour en faciliter sa réalisation. Ce constat rejoint les travaux de Fougeyrollas et ses collègues (2018) sur le Modèle de développement humain - Processus de

production du handicap (MDH-PPH). Ce modèle vise à documenter la participation sociale d'individus ayant des incapacités, peu importe leur nature ou leur intensité. Le modèle explique les causes et les conséquences en prenant en compte l'interaction entre les facteurs personnels, les habitudes de vie (le rôle et les activités de la vie courante) et les facteurs environnementaux. Ainsi, ce modèle rappelle l'importance de considérer les interactions entre l'élève et son environnement pour la réalisation de tâches scolaires telle que la compréhension en lecture. Le modèle MDH-PPH soulève la nécessité de considérer les facteurs environnementaux comme un domaine conceptuel d'égale importance (Fougeyrollas et al., 2018) et éviter de se centrer uniquement sur les facteurs personnels pour expliquer la présence de difficultés.

Pour l'orthopédagogue, cette prise en compte lui permet de jouer un rôle de facilitateur dans ces interactions puisqu'il est amené à réduire les obstacles présents dans l'environnement en tenant compte des facteurs personnels de l'élève. De ce fait, il lui est possible de formuler des cibles d'interventions et des recommandations précises qui permettent de déterminer dans quelles mesures l'élève peut s'appuyer sur ses facteurs personnels pour réaliser la tâche. Dans ce projet de recherche, la prise en compte de l'environnement amène l'une des orthopédagogues à formuler une cible d'interventions prioritaires qui tient compte de l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux et qui expose un facilitateur spécifique : lorsque le texte est trop long, l'élève perd en efficacité et a besoin de soutien, par exemple la reformulation d'un mot où l'indication du paragraphe dans lequel se trouve la réponse, afin de mettre en

œuvre efficacement ses stratégies de repérage. Ce constat rappelle l'importance de ne pas ce centrer uniquement sur les déficits de l'élève, mais de considérer également les caractéristiques de l'environnement qui contribuent à ses difficultés.

5.3.2 DES PISTES D'ACTION QUI SE TRANSFÈRENT À LA CLASSE

L'analyse des résultats montre également que les informations issues des conclusions de l'évaluation dynamique donnent lieu à une communication précise et concrète. À titre d'exemple, les informations communiquées par l'une des orthopédagogues à l'enseignante se basent sur les conditions qui soutiennent l'apprentissage, dont les moyens pour soutenir l'élève. Ces conditions sont le reflet de l'analyse des interactions entre la tâche et les caractéristiques de l'élève qui amène l'orthopédagogue à agir sur la tâche pour soutenir l'élève dans sa zone proximale de développement. De ce fait, il devient possible pour l'orthopédagogue de documenter le soutien qui est offert et qui permet à l'élève d'atteindre son réel potentiel. Ultimement, ce processus engendre la formulation de recommandations d'interventions concrètes qui prennent en compte l'ensemble des éléments pouvant constituer des leviers pertinents pour soutenir l'apprentissage. Le niveau de précision qu'il est possible d'atteindre oriente davantage le service à l'élève en classe.

Dans le cadre de l'étude, une des orthopédagogues a été en mesure d'indiquer à l'enseignante le degré d'intensité du soutien à offrir à l'élève pour

qu'il réussisse. Cela permet, d'une part, d'orienter sur la nature des interventions (ex. : reformuler la question vs pointer le passage). D'autre part, cela permet de voir avec plus de nuances la frontière entre la zone d'autonomie et la zone de rupture de l'élève, mettant en lumière l'ensemble des compétences en développement qui caractérise sa zone proximale de développement. En outre, le niveau de précision atteint permet de contextualiser les recommandations en les situant dans chacun des processus sous-jacents à la compréhension en lecture. Cette analyse détermine pourquoi certaines tâches se révèlent plus exigeantes que d'autres, en raison même des processus qu'elles mobilisent (Oakhill, 2023).

L'analyse des résultats montre également que les conclusions de l'évaluation dynamique ont une portée à plus grande échelle. En effet, les conclusions ancrées sur le contexte d'apprentissage et les recommandations précises ont amené l'une des enseignantes à établir des similitudes entre d'autres portraits d'élèves dans la classe. Ce faisant, avec l'aide de l'orthopédagogue, il lui a été possible d'ajuster les modalités de soutien universel afin de répondre davantage aux besoins des élèves et favoriser le développement optimal de leur compétence. De ce fait, il lui est possible de différencier ses pratiques afin d'offrir des mesures de flexibilité pédagogique qui permettent de réduire les barrières à l'apprentissage de tous les élèves. Ce constat s'inscrit dans les principes d'éducation inclusive, comme rapporté par le CSÉ (2017). Plus précisément, il concorde avec l'une des orientations visant à « privilégier la recherche de solutions collectives pour répondre aux besoins individuels » (p.96). Ceci rappelle l'importance de s'intéresser aux modèles de services les plus

susceptibles de soutenir l'ensemble des élèves (Boily et al., 2024). Ainsi, en travaillant avec l'orthopédagogue dans la recherche de solutions collectives, il devient possible de réfléchir aux pratiques pédagogiques et universelles qui permettent de supprimer à priori les barrières à l'apprentissage et ainsi soutenir l'ensemble des élèves dans le développement de leur plein potentiel (CSÉ, 2017). Cette retombée rappelle également l'importance de considérer l'évaluation orthopédagogique dans une perspective de soutien à la progression des apprentissages des élèves (OPQ, 2014). Elle renforce également la pertinence de communiquer puisque les conclusions doivent pouvoir s'adresser directement à l'élève et impliquer une collaboration entre les personnes concernées et pouvant jouer un rôle dans la réussite de l'élève (ADOQ, 2018) tel qu'il a été le cas pour les orthopédagogues de cette présente étude qui ont collaboré avec le personnel scolaire et les parents.

5.4 AJUSTEMENT DE LA GRILLE D'INTERVENTIONS GRADUÉES

En considérant l'importance accordée par les orthopédagogues de la présente étude à la sphère affective et motivationnelle, la grille d'interventions graduées a été ajustée afin de mieux refléter cette réalité (figure 10).

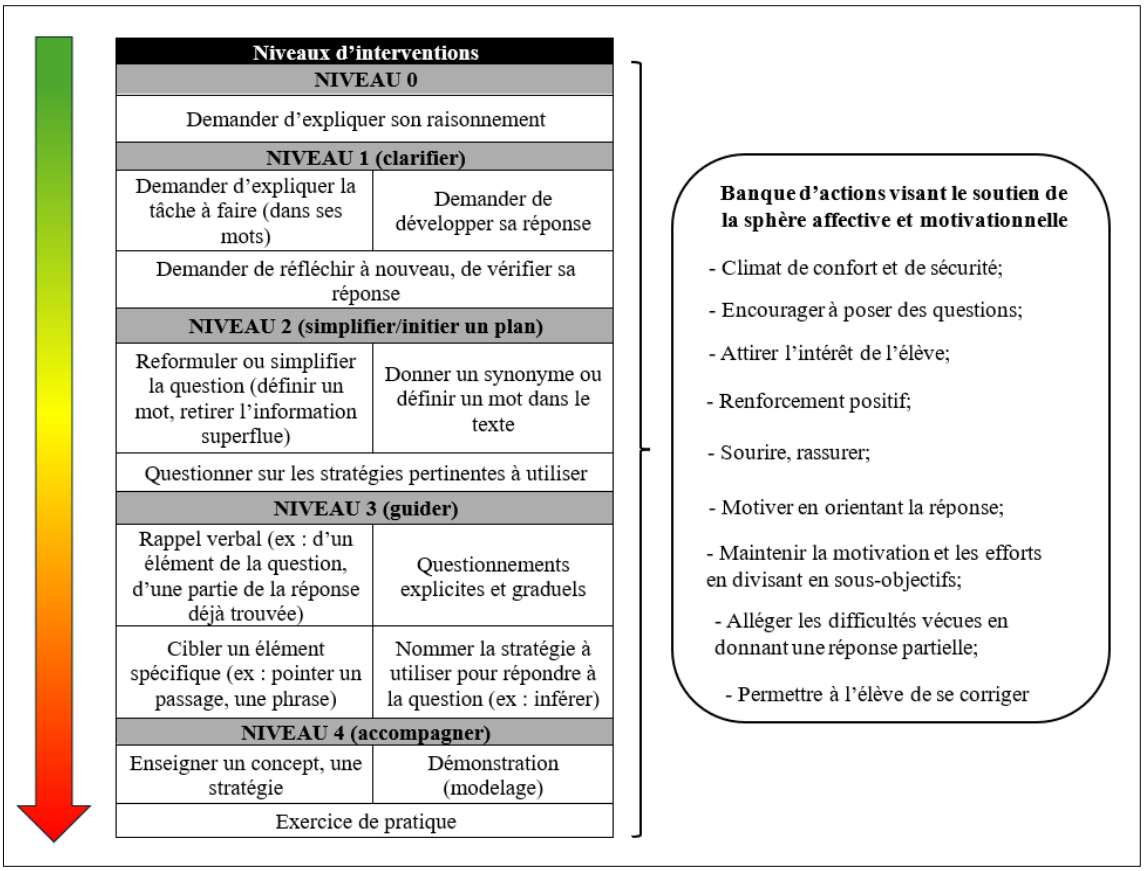


FIGURE 10 : La grille d'intervention ajustée

La banque d'interventions associée à cette sphère se trouve désormais à droite des interventions sur la tâche, soulignant leur utilisation simultanée. Dans la version initiale, cette banque figurait au bas de la grille, ce qui pouvait laisser croire que ces interventions n'étaient sollicitées qu'en dernier recours. Son repositionnement vise donc à rendre visible leur rôle transversal dans l'accompagnement. Par ailleurs, en lien avec les interventions sur la tâche, une intervention de niveau 3 a été ajoutée : les *questionnements explicites et graduels*. Cet ajout permet de rendre compte d'un type d'intervention fréquemment observé dans la pratique des deux orthopédagogues, mais absent de la grille initiale.

5.5 LA DYNAMIQUE INTERSUBJECTIVE DANS L'ÉVALUATION DYNAMIQUE

À la lumière des éléments mentionnés précédemment, il est possible de constater qu'une mise en œuvre optimale de l'évaluation dynamique nécessite avant tout de clarifier les intentions d'évaluation et une préparation qui permet d'assurer l'adoption du rôle de médiateur. La préparation en amont permet à l'orthopédagogue de concentrer son énergie cognitive sur l'observation en temps réel de son élève. En effet, pendant la mise en œuvre, l'orthopédagogue doit être en mesure de répondre de manière contingente aux besoins de l'élève. Cet ajustement permet notamment de sélectionner des interventions adéquates, de porter un regard sur les habiletés métacognitives de l'élève et d'intervenir, au besoin, sur les dimensions affective et motivationnelle qui influencent l'engagement dans la tâche. Il semble que, de ces résultats, un constat plus englobant et ne s'inscrivant pas spécifiquement dans un des trois temps se dégage. Celui-ci fait référence à la manière dont la dimension intersubjective traverse l'évaluation dynamique. En effet, au-delà d'une préparation adéquate, l'efficacité de cette approche repose sur la relation qui se construit entre l'orthopédagogue, l'élève et l'objet d'apprentissage. Les travaux de Rommetveit (2003) sur l'intersubjectivité insistent sur le caractère sociocognitif du raisonnement, en se basant sur le postulat de Vygotski (1981, 1985), selon lequel le développement se produit d'abord à travers les interactions sociales puis s'intègre au fonctionnement mental de l'élève. Rommetveit (1984) met l'accent sur l'activité interprétative partagée entre l'élève et la personne qui l'accompagne. Selon lui, lorsque l'élève entre dans un processus de production d'une réponse, il s'engage dans une activité interprétative qui

inclut l'interprétation d'autrui. En d'autres termes, les « réalités » de l'élève et de l'orthopédagogue se rencontrent afin de construire une compréhension commune. La réponse de l'élève sera donc guidée des indices contextuels que lui laisse la personne qui l'accompagne, indices qui sont également le fruit de la compréhension de l'orthopédagogue de la réalité de l'élève. Dans cette perspective, que Rommetveit appelle *psychologie de la deuxième personne* (2003), l'accent n'est pas l'élève en lui-même, mais d'abord la personne qui l'accompagne, puisque la réponse de l'élève n'est possible qu'à travers la situation dans laquelle il se trouve, soit l'interaction avec la personne qui l'accompagne, et ce, dans le contexte d'apprentissage dans lequel leur réalité se rejoignent. Ultimement, les individus parviennent, à travers les échanges, à une compréhension commune d'un objet (Stahl, 2015). La figure 11 illustre comment ces éléments prennent forme dans le présent projet de recherche.

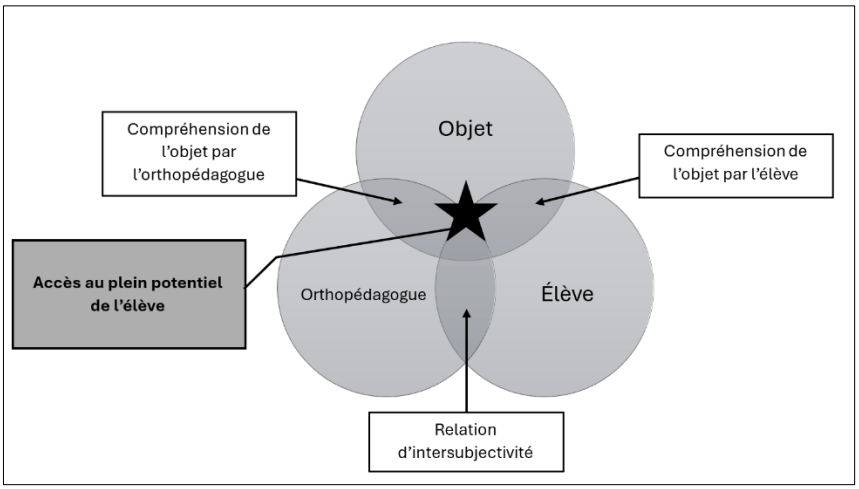


FIGURE 11 : Schéma tripartite de l'intersubjectivité en contexte d'évaluation dynamique (inspiré de Baron, 2010)

Ce modèle tripartite s'inspire de celui élaboré par Baron (2010) dans son projet de recherche portant sur la lecture interactive. Les trois cercles constituent

respectivement les trois éléments clés : l'objet, qui réfère ici aux savoirs et aux objectifs à atteindre dans la tâche de compréhension en lecture proposée à l'élève, l'orthopédagogue et l'élève. L'intersection entre l'orthopédagogue et l'objet représente la préparation de l'orthopédagogue relative à la tâche ainsi que sa compréhension de l'outil. Dans le contexte de cette recherche, elle implique donc de connaître l'outil d'évaluation de la compréhension en lecture, soit les processus impliqués, les réponses attendues et l'endroit où elles se retrouvent dans le texte. La préparation porte aussi sur l'évaluation dynamique ; l'orthopédagogue doit prendre conscience de son rôle de médiateur afin de soutenir adéquatement l'élève vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage. L'objet et l'élève se rejoignent également, représentant la compréhension que l'élève a de l'objet grâce à ses ressources internalisées. Dans le cadre de la présente étude, qui s'est concentrée sur la perspective des orthopédagogues, cette intersection est tout aussi riche d'informations puisqu'elle leur indique le niveau actuel de développement de l'élève. Afin d'arriver à le soutenir dans sa zone proximale de développement, il importe d'établir ses connaissances initiales et de construire sur celles-ci. L'intersection entre l'orthopédagogue et l'élève incarne une relation d'intersubjectivité au sein de laquelle un dialogue collaboratif (Dennen et al., 2023) prend forme. Cette relation met en lumière la manière dont, dans la présente recherche, les orthopédagogues ont cherché à saisir les représentations que les élèves se construisent de l'objet d'évaluation. Cette compréhension leur permet d'ajuster leurs interventions au raisonnement de l'élève et de lui offrir des indices contextuels susceptibles de le conduire vers une compréhension partagée de l'objet. Afin de soutenir l'émergence d'un processus d'autorégulation chez l'élève, ces indices, qui réfèrent aux interventions de différents niveaux posées lors de l'épreuve dynamique,

doivent s'inscrire dans sa zone proximale de développement. Elles doivent également tenir compte des dimensions affectives et motivationnelles qui influencent la disponibilité de l'élève à s'investir dans la tâche. De plus, cette intersection reflète la proximité et la relation qui s'installe entre l'orthopédagogue et l'élève et qui constitue un élément essentiel pour le déroulement de l'évaluation dynamique. L'étoile au centre illustre comment la relation entre les trois pôles du modèle constitue une condition essentielle pour accéder au plein potentiel de l'élève. En somme, ce modèle vise à rendre compte de l'importance des interactions qui relient les trois pôles : l'objet, l'orthopédagogue et l'élève. La relation entre l'orthopédagogue et l'élève occupe un rôle déterminant dans l'atteinte du plein potentiel de l'élève. L'orthopédagogue, par sa médiation et sa connaissance fine de l'outil et des processus impliqués, permet à l'élève d'accéder à l'objet. Comme les résultats le montrent, la phase de planification de l'évaluation orthopédagogique est donc essentielle, puisqu'elle lui permet de se préparer adéquatement et de recueillir des informations initiales sur son élève ce qui lui permet d'interagir de manière pertinente avec celui-ci durant l'épreuve. Cette préparation a favorisé l'adoption d'un rôle de médiateur durant les interactions afin de faire émerger les représentations mentales de l'élève et d'observer dans quelle mesure celui-ci parvient à accéder à son réel potentiel d'apprentissage lorsqu'un soutien adapté lui est offert.

5.6 LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette étude comporte certaines limites qui doivent être adressées. Une première limite revient à l'objet de recherche qui s'est limité à la perspective de l'orthopédagogue, sans s'intéresser à celle de l'élève. Étant au cœur de ce processus, étudier la voix à l'élève aurait pu permettre de mieux documenter la pertinence d'une évaluation dynamique au contexte orthopédagogique. En effet, des études rapportent l'importance de la perception de l'élève de ses résultats pour la motivation et l'engagement dans la tâche (Lawrence et Cahill, 2014; Navarro et Lara, 2017). Comme les élèves qui fréquentent les services d'orthopédagogie rencontre de nombreux obstacles qui les rendent plus vulnérables sur le plan de la persévérance (Brodeur et al., 2015), il aurait été intéressant de documenter comment ces derniers ont vécu leur expérience et déterminer en quoi l'évaluation dynamique pourrait leur permettre de contourner ces obstacles et influencer leurs perceptions.

Une deuxième limite concerne le choix des outils de compréhension en lecture utilisés dans cette étude et la nature des observations qu'ils ont permis de recueillir. En effet, les orthopédagogues n'ont pas nécessairement administré l'intégralité des outils, sélectionnant une épreuve et complétant l'analyse des résultats avec des évaluations antérieures. Ainsi, ce n'est pas tous les processus de la compréhension en lecture qui étaient évalués lors de la réalisation de l'épreuve dynamique et donc durant l'observation de l'étudiante-chercheuse. Cela a pour effet de restreindre les conclusions qu'il est possible de dégager de l'épreuve dynamique pour déterminer les besoins spécifiques de l'élève en compréhension. De plus, dans chacun des deux outils, certains processus n'étaient parfois mobilisés que par un item, limitant la profondeur des

interprétations. Par ailleurs, les orthopédagogues n'ont pas utilisé le même outil d'évaluation, ce qui complexifie les comparaisons entre les deux démarches. Chaque outil s'appuie en effet sur un cadre théorique distinct ; l'un sur Irwin (2007) et l'autre sur Laplante (2011). Ce faisant, il a été difficile de comparer l'analyse des items de chaque épreuve.

L'absence de l'intervention *questionner explicitement et graduellement l'élève* dans la grille d'interventions graduées mise à la disposition des orthopédagogues lors de la mise en œuvre de leur épreuve dynamique constitue une troisième limite de cette étude. En effet, cette forme d'intervention a été ajoutée au canevas d'analyse qu'après la collecte de données terminée. C'est en examinant les actions réalisées par les orthopédagogues que l'étudiante-chercheuse a réalisé que certaines interventions ne correspondaient pas à celles comprises initialement dans la grille. En revisitant les écrits d'Aldama (2022), de Blais (2023) et d'Ohnouna (2022), des formes d'intervention s'apparentaient à ce que l'étudiante-chercheuse avait observé et ont pu être ajoutées pour l'analyse des données relatives aux observations. Cependant, ce manque a pu avoir limité les interprétations et les conclusions formulées par les orthopédagogues à propos de leur propre épreuve dynamique. Par le fait même, cela pourrait expliquer en partie certains écarts entre les pratiques déclarées et les pratiques observées.

CONCLUSION

Ce projet de recherche sur l'évaluation dynamique de la compréhension en lecture en contexte orthopédagogique au 3e cycle du primaire visait à répondre à la question générale suivante : comment l'évaluation dynamique peut-elle être mise en œuvre dans un contexte orthopédagogique afin d'évaluer la compréhension en lecture ? Cette question se déclinait en deux objectifs spécifiques. D'abord, la recherche visait à documenter l'utilisation de l'évaluation dynamique au regard des phases de l'évaluation orthopédagogique, puis décrire le soutien apporté par l'orthopédagogue pendant la mise en œuvre de l'épreuve dynamique.

S'inscrivant dans une posture descriptive et interprétative, l'approche méthodologique qualitative retenue pour répondre aux objectifs de recherche est l'étude de cas multiples. La collecte de données a été réalisée auprès de deux orthopédagogues du 3e cycle du primaire. Afin de favoriser la triangulation, leur pratique a été documentée à partir d'entretiens semi-dirigés, d'observations directes et non participantes ainsi que de l'analyse de documentations écrites. La collecte s'est déroulée en trois temps, articulés autour de la mise en œuvre de l'épreuve dynamique par chacune des orthopédagogues. D'abord, un premier entretien s'est consacré sur la planification. Ensuite, une observation de l'épreuve dynamique a été réalisée, suivie d'un second entretien portant sur la mise en œuvre et le soutien apporté à l'élève. Enfin, un entretien final a permis de revenir sur l'ensemble de la démarche d'évaluation orthopédagogique, incluant les dernières phases et le soutien. La documentation écrite a été recueillie au fil du processus, en fonction des éléments produits par les orthopédagogues.

Après la collecte, une analyse de contenu a été menée afin d'examiner en profondeur chacun des cas et d'en dégager, en les comparant, des convergences et des distinctions.

Les résultats montrent que, pour le premier objectif qui visait à documenter l'utilisation de l'évaluation au regard des phases de l'évaluation orthopédagogique, les orthopédagogues posent plusieurs actions qui semblent spécifiquement liées à l'approche d'évaluation dynamique et qui diffèrent de leurs pratiques habituelles. Par exemple, dans la phase de planification, leur préparation se centre davantage sur l'intervention. Pour la mise en œuvre, elles adoptent un rôle actif visant à soutenir l'élève et mettre en évidence sa zone proximale de développement. Pour l'analyse et l'interprétation des données, elles considèrent non seulement les réponses de l'élève, mais aussi la nature et l'intensité des interventions posées, tout en adoptant une posture réflexive qui permet d'autoévaluer la pertinence de leurs actions. L'état de la situation les amène à situer les difficultés de l'élève en fonction de sa zone proximale de développement, de l'objet d'apprentissage et des interactions avec l'environnement. Enfin, les informations communiquées permettent d'orienter de manière concrète le service à l'élève en classe. Pour le deuxième objectif, qui visait à décrire le soutien apporté, les résultats exposent des façons différentes de mobiliser les niveaux d'intervention, ce qui semble révéler l'influence du processus d'appropriation dans la conception du soutien à apporter durant l'épreuve. Par ailleurs, les propos des orthopédagogues révèlent la place essentielle qu'occupent les interventions sur la sphère affective et motivationnelle dans le cadre de l'évaluation dynamique.

De l'analyse de ces résultats, plusieurs constats ont émergé, s'articulant autour de trois temps, c'est-à-dire avant le déroulement de l'épreuve dynamique, pendant sa mise en œuvre

et après celle-ci. Avant tout, il importe pour l'orthopédagogue d'établir clairement les intentions de l'évaluation orthopédagogique, puisque celles-ci permettent de déterminer la pertinence de l'usage de l'évaluation dynamique et d'en tirer pleinement profit. Lorsque l'objectif vise à éclairer la phase d'intervention, l'évaluation dynamique devient particulièrement pertinente puisqu'elle offre des pistes concrètes d'interventions pour soutenir l'élève. En ce sens, le deuxième constat révèle qu'avant de mettre en œuvre l'épreuve dynamique, il est essentiel de se préparer adéquatement au regard du rôle de médiateur qui devra être adopté durant la mise en œuvre. C'est cette préparation centrée sur l'intervention qui permet d'exploiter pleinement l'évaluation dynamique. Durant la mise en œuvre, il apparaît essentiel de s'ajuster aux besoins de l'élève et choisir des interventions qui sont en adéquation avec les besoins réels. À cet égard, les orthopédagogues ont mentionné avoir aimé disposer de la grille d'interventions graduées pour se familiariser avec les différents niveaux d'interventions. Toutefois, elles demeurent naturellement portées à la mettre de côté au moment de l'épreuve, afin d'observer avec justesse les besoins de leur élève. De plus, elles rappellent l'importance d'observer et d'intervenir sur la sphère affective et motivationnelle durant l'épreuve, au même titre que les interventions sur la tâche, puisque cette sphère demeure une porte d'entrée pour les apprentissages et peut parfois camoufler les réelles capacités des élèves. L'évaluation dynamique s'est également révélée être un atout pour porter un regard sur les habiletés métacognitives de l'élève. Cependant, les orthopédagogues ont constaté que certaines interventions se prêtent mieux que d'autres pour susciter la mobilisation de ces habiletés. Il importe donc de comprendre en amont le concept de métacognition, afin de sélectionner des interventions réellement susceptibles de soutenir l'observation de ces processus internes et d'en dégager des indices pertinents pour l'analyse. D'ailleurs, l'analyse des résultats issus de l'évaluation dynamique permet de mieux

comprendre comment l'orthopédagogue peut agir sur l'environnement pour soutenir l'élève. En ajustant progressivement les paramètres de la tâche grâce aux différentes interventions, il devient possible de mettre en lumière les éléments de la tâche qui constituent des obstacles pour l'élève. Les mesures de soutien qui se révèlent efficaces pour lui permettre de réussir deviennent alors des conditions d'accès, c'est-à-dire des ajustements concrets à intégrer dans son environnement. C'est d'ailleurs cette analyse qui permet aux orthopédagogues de communiquer des informations concrètes et transférables en classe. Un constat final et transcendant l'ensemble du déroulement a également émergé, soit la dynamique intersubjective qui se forme à travers l'évaluation dynamique grâce aux interactions entre l'objet d'apprentissage, l'orthopédagogue et l'élève. L'intersubjectivité met en exergue la relation qui s'installe lors de l'évaluation dynamique et qui permet à l'élève d'accéder à son plein potentiel. Elle est facilitée par la préparation de l'orthopédagogue et sa connaissance de son élève.

Pour conclure, de futurs travaux sont nécessaires pour continuer à documenter de telles pratiques. À cet égard, il apparaît particulièrement intéressant d'étudier les perceptions des orthopédagogues quant à l'utilisation d'une évaluation dynamique dans leurs pratiques évaluatives. S'y intéresser permet de comprendre comment cette approche peut réellement les soutenir dans le déploiement de leur compétence à évaluer et à intervenir, deux dimensions au cœur du rôle de l'orthopédagogue dans le soutien aux élèves. Cette exploration offrirait la possibilité d'identifier les retombées potentielles de l'évaluation dynamique, tant pour les élèves que pour les orthopédagogues, notamment sur la manière dont cette approche peut éclairer sur les besoins, mais aussi dont elle peut faire évoluer leur manière de concevoir leur apport durant la phase d'évaluation. Explorer leurs perceptions, c'est également

documenter leur conception de l'évaluation et du soutien ainsi que leur processus d'appropriation. En effet, l'évaluation dynamique demande l'adoption d'une posture différente des outils aux passations statiques auxquels les orthopédagogues sont plus habitués. Cette évaluation nécessite donc un changement de perspective à l'égard du rôle qui est joué par l'orthopédagogue, par exemple, par la nécessité de s'approprier les principes de médiation. Il devient donc essentiel de comprendre les conditions de mise en œuvre de l'évaluation dynamique afin de déterminer ce qui facilite ou freine l'utilisation d'une telle approche en contexte orthopédagogique et ainsi juger de la pertinence et du potentiel de cet outil en contexte orthopédagogique.

LISTE DE RÉFÉRENCES

Ahangari, S. et Alizadeh, K. (2015). The reasoning towards using dynamic assessment in EFL (english as a foreign language) educational system in Iran. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, *5*(2), 534-540.

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.

Aldama, R. (2017). *Portrait du potentiel en lecture d'élèves de la fin primaire et du début du secondaire ayant une déficience intellectuelle légère* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/9543/

Aldama, R. (2022). *La perception d'enseignants sur les apports et limites d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture auprès d'adolescents ayant une déficience intellectuelle* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/15241/

Amod, Z., Heafield, D. et Seabi, J. (2018). Assessing a remedial intervention programme in developing the planning skills of grade 4 and 5 learners. *International Journal of Disability, Development and Education*, *65*(4), 428-441. https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406067

Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, *28*(1), 1-7. https://doi.org/10.7202/1085318ar

Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2021). *L'observation directe* (5e éd.). Armand Colin.

Armand, F. et Sabourin, S. (1995). *Examen diagnostique de la lecture*. Commission scolaire Marie-Victorin.

Baker, L. et Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. Dans P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, et P. Mosenthal (dir.), *Handbook of reading research* (p. 353-394). Lawrence Erlbaum.

Baron, M.-P. (2010). *Le développement structural et morphosyntaxique du rappel de récit chez l'enfant sourd dans un contexte de lecture interactive* [Mémoire de maitrise, Université Laval]. CorpusUL.

Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *25*, 52-69. https://doi.org/10.7202/1027327ar

Beauregard, R. (2022). *Pratiques d'intervention orthopédagogiques exploitant la littérature jeunesse mises en place auprès d'élèves du 3e cycle du primaire avec des difficultés de compréhension en lecture* [Essai de maitrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://usherbrooke.scholaris.ca/items/d2290030-8a1d-41a7-818f-4d78689912b8

Bessalah, D., Burkhardt, J.-M., Bachy, S., Céci, J.-F., Ortega, R. B. et Barrier, T. (2026). Étayer l'apprentissage dans l'enseignement supérieur par la réalité virtuelle immersive (RVI) : une revue systématique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *33*(2). https://doi.org/10.23709/sticef.33.2.2

Blais, S. (2023). *L'évaluation dynamique en mathématiques : des avantages et des limites de l'utilisation de cette approche auprès d'un élève du 2e cycle du primaire en difficulté d'apprentissage* [Mémoire de maitrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://umontreal.scholaris.ca/items/14e60b6d-df0d-46b6-8884-c94cb1fc44ab

Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. et Baron, M.-P. (2023). Enjeux liés au rôle et aux fonctions de l'orthopédagogue en milieu scolaire en contexte d'éducation inclusive. *Enfance en difficulté*, *10*. https://doi.org/10.7202/1108074ar

Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. et Baron, M.-P. (2024). Considérer la diversité des besoins des élèves et les facteurs environnementaux pour une organisation inclusive des services en orthopédagogie. *Revue éducation inclusive*, *11*, 1-34. https://doi.org/10.7202/1115317ar

Bonnefous, E. (2015). *Intervention métacognitive dans une classe REP : effets auprès des élèves et analyse des outils d'évaluation* [Mémoire de maîtrise, Université de Genève]. UNIGE.

Bosma, T. et Resing, W. C. M. (2012). Need for Instruction: Dynamic Testing in Special Education. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613599

Bosson, M. S., Hessels, M. G. et Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, *1*(1), 14-20.

Bouchard, M.-E. G., Fitzpatrick, E. M. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, *33*(3), 129-139.

Boudreau, C. et Deslauriers, L. (2012). *Évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture d'élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire (13-15 ans)*. Les Presses de l'Université du Québec.

Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (ADEREQ) : document inédit. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC256/F_1100921672_Referentiel_competences_orthopedagogie_ADEREQ.pdf

Cain, K. et Oakhill, J. (2012). Reading comprehension development from seven to fourteen years: Implications for assessment. Dans J. P. Sabatini, E. Albro, et T. O'Reilly (dir.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (Vol. 83, p. 59-76). R&L Education.

Cartier, S. C., Butler, D. L. et Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(3), 601-622. https://www.erudit.org/en/journals/rse/2007-v33-n3-rse2409/018960ar/abstract/

Clinton, V. et Van den Broek, P. (2012). Interest, inferences, and learning from texts. *Learning and individual differences*, *22*(6), 650-663. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.004

Collins, A. A. et Lindström, E. R. (2021). Making sense of reading comprehension assessments: Guidance for evaluating student performance. *Intervention in School and Clinic*, *57*(1), 23-31.

Collins, G. G. et Glaspey, A. M. (2021). Dynamic Assessment of Speech and Language Disorders: Examples for an Educational Setting. Dans F.E. Obiakor. et J. P. Bakken (dir.), *Traditional and innovative assessment techniques for students with disabilities* (Vol. 36, p. 155-179). Emerald Publishing Limited.

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/

Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Presses Universitaires de Grenoble.

Côté, S., Haeck, C., Collet, O., Sauvé, W. et Larose, S. (2024). La performance en lecture des élèves québécois de 4e année du primaire : comparaison des notes avant et après les fermetures scolaires associées à la pandémie de COVID-19. *Revue canadienne de l'éducation*, *47*(3), 838-858. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5863

Côté, S. M., Geoffroy, M.-C., Haeck, C., Ouellet-Morin, I., Larose, S., Chadi, N., Zinszer, K., Gauvin, L. et Mâsse, B. (2022). Understanding and attenuating pandemic-related disruptions: a plan to reduce inequalities in child development. *Canadian Journal of Public Health*, *113*(1), 23-35. https://link.springer.com/article/10.17269/s41997-021-00584-7

Dalpé, V., Giroux, C., Lefebvre, P., St-Pierre, M.-C. et (2011). Composantes de la lecture et de l'écriture. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre, et C. Giroux (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture. Prévention et évaluation orthographique auprès des jeunes*. Presses de l'Université du Québec.

Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans M. G. Lo, S. Delouvé, et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 85-102). De Boeck.

Davin, K. J. et Herazo, J. D. (2020). Reconceptualizing classroom dynamic assessment: Lessons from teacher practice. Dans M. Poehner et O. Inbar-Lourie (dir.), *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment: Praxis and researcher-teacher partnership* (p. 197-217). Springer.

Davin, K. J., Herazo, J. D. et Sagre, A. (2017). Learning to mediate: Teacher appropriation of dynamic assessment. *Language Teaching Research*, *21*(5), 632-651. https://doi.org/10.1177/1362168816654309

De Vries, J. A., Dimosthenous, A., Schildkamp, K. et Visscher, A. J. (2023). The impact of an assessment for learning teacher professional development program on students' metacognition. *School Effectiveness and School Improvement*, *34*(1), 109-129. https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2116461

Delage, H., Matrat, M., Hadjadj, O. et Kehoe, M. (2023). L'évaluation dynamique du langage oral chez l'enfant : études pilotes. *Études de linguistique appliquée*, *210*(2), 197-214. https://doi.org/10.3917/ela.210.0071

Delage, H., Prat, P. et Kehoe, M. (2021). Évaluation dynamique en orthophonie/logopédie. *Glossa,* (131), 121-142. https://doi.org/10.61989/cdz05v79

Dennen, V. P., Hall, B. M. et Hedquist, A. (2023). A systematic Review of Research on Intersubjectivity in Online Learning: Illuminating Opportunities for Cohesion and Mutual Understanding in the Research Conversation. *Online learning*, *27*(1), 158-186.

Deshaies, J. (2004). *L'évolution d'habiletés d'autorégulation de l'apprentissage de la recherche d'informations sur Internet chez des élèves du troisième cycle du primaire, dans un contexte d'étayage* [Mémoire de maitrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4675/

Deslauriers, J.-P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, *5*(2), 145-152. http://id.erudit.org/iderudit/1002031ar

Desrochers, A. (2021). Les fondements de l'approche de la réponse à l'intervention appliquée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans A. Desrochers (dir.), *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture.* Presses de l'Université du Québec.

Desrochers, A. et Berger, M.-J. (dir.). (2011). *L'évaluation de la littératie*. Presses de l'Université d'Ottawa. http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42533200h.

Dion, É., Roux, C. et Dupéré, V. (2011). Utilisation et élaboration des mesures de progrès en lecture. Dans A. Desrochers et M.-J. Berger (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 117-137). Presses de l'Université d'Ottawa.

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal.

Dixon, C., Oxley, E., Nash, H. et Gellert, A. S. (2023). Does dynamic assessment offer an alternative approach to identifying reading disorder? A systematic review. *Journal of learning disabilities*, *56*(6), 423-439. https://doi.org/10.1177/00222194221117510

Dörfler, T., Golke, S. et Artelt, C. (2009). Dynamic assessment and its potential for the assessment of reading competence. *Studies in Educational Evaluation*, *35*(2-3), 77-82. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.10.005

Dubé, F., Bessette, L. et Ouellet, C. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *76*(4), 27-44.

Duke, N. K., et Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S25–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Écalle, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Armand Colin.

Écalle, J. et Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses* difficultés (3e éd.). DUNOD.

Elleman, A. M., Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Bouton, B. (2011). Exploring dynamic assessment as a means of identifying children at risk of developing comprehension difficulties. *Journal of learning disabilities*, *44*(4), 348-357. https://doi.org/10.1177/0022219411407865

Elliott, J. (2003). Dynamic assessment in educational settings: Realising potential. *Educational Review*, *55*(1), 15-32. https://doi.org/10.1080/00131910303253

Elliott, J. G., Resing, W. C. et Beckmann, J. F. (2018). Dynamic assessment: A case of unfulfilled potential? *Educational Review*, *70*(1), 7-17. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1396806

Englander, H. (2008). Médiation et résilience : (R. Feuerstein et B. Cyrulnik). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *42*(2), 53-67.

Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. Dans B. Z. Presseisen, R. J. Sternberg, K. W. Fischer, et C. C. Knight (dir.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (p. 68-134). National Education Association.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. et Falik, L. H. (2015). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press.

Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., Tzuriel, D. et Hoffmann, D. B. (1985). Learning to learn: Mediated learning experiences and instrumental enrichment. *Special Services in the Schools*, *3*(1-2), 49-82.

Feuerstein, R., Klein, P. S. et Tannenbaum, A. J. (1991). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House Ltd.

Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. *Advances in child development and behavior*, *5*, 181-211. https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60467-X

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans L. B. Resnick (dir.), *The nature of intelligence* (1re éd., p. 231-236). Routledge Revivals.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, *34*(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Fougeyrollas, P., Barral, C., Castelein, P., Korpes, J. L., Robin, J. P., Bergeron, H., Cloutier, R., Côté, J. et St-Michel, G. (2018). *Classification internationale. Modèle de développement humain – Processus de production du handicap* (2e éd.). Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH).

Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H. W. et Tomblin, J. B. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. Dans S. G. Paris et S. A. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment* (p. 387-412). Routledge.

Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, *36*(1), 67-81.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Garneau-Gaudreault, L.-A. (2019). *Les processus de compréhension en lecture, le contrôle inhibiteur et les habitudes d'utilisation des médias : étude exploratoire de leur relation chez les élèves de 4e et 6e année du primaire* [Mémoire de maitrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5604/1/GarneauGaudreault_uqac_0862N_10662.pdf

Gaté, J.-P. (2002). Entretiens et métacognition : trois approches à visée pédagogique. *Éduquer*, *1*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14

Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.

Gellert, A. S. et Elbro, C. (2017). Does a dynamic test of phonological awareness predict early reading difficulties? A longitudinal study from kindergarten through grade 1. *Journal of learning disabilities*, *50*(3), 227-237. https://doi.org/10.1177/0022219415609185

Gentilleau-Lambin, P. (2024). *Évaluation dynamique phonétique en orthophonie : état des lieux et adaptation d'un protocole ?* [Mémoire en vue du Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Université de Lille]. PEPITE – dépôt institutionnel. https://pepite-depot.univ-lille.fr/LIBRE/Mem_Ortho/2024/ULIL_SMOR_2024_010.pdf

Giguère, M.-H., Turcotte, C. et Godbout, M.-J. (2016). Une démarche d'accompagnement pour structurer l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *76*(4), 141-160. https://doi.org/10.3917/nras.076.0141

Giroux, J. (2020). *Évaluation orthopédagogique en mathématiques selon une approche didactique : une recherche-action* Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. https://coilink.org/20.500.12592/nwpbhg

Gloss, T. (2023). Aperçu général de l'histoire du développement des théories sur la métacognition et leurs implications dans la science de l'éducation dans divers domaines de 1976 à 2022 *International Council of Academics for Progressive Education*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17395.09769

Godin, M.-P. et Berthiaume, R. (2022). Les outils normalisés : quand, pourquoi et comment les utiliser en contexte orthopédagogique ? *L'orthopédagogie sous toutes ses facettes*, *13*, 4-11.

Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, *7*(1), 6-10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Granger, N., Fontaine, M. et Moreau, A. C. (2021). *Rôles et fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire.* https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/uploads/UdeS_rapport-recherche_orthopedagogues.pdf

Gruhn, S., Segers, E., Keuning, J. et Verhoeven, L. (2020). Profiling children's reading comprehension: A dynamic approach. *Learning and individual differences*, *82*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101923

Guthrie, J. T. et Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. Dans S.Paris et S. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment* (p. 187-213). Lawrence Erlbaum Associates.

Hage, F. E. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*. http://dx.doi.org/10.4000/edso.1048

Hasson, N. et Joffe, V. (2007). The case for dynamic assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, *23*(1), 9-25. https://doi.org/10.1177/026565900707214

Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche.* Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/article3_hawkenjill_2009.pdf

Haywood, H. C. et Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.

Henrion, A., Grégoire, J., Gorgemans, P., Mertens de Wilmars, S., Meynckens-Fourez, M., Tortolano, S. et Van Hemelrijck, J. (2014). *Adolescents et difficultés scolaires : approche de la complexité*. Mardaga. http://www.cairn.info/adolescents-et-difficultes-scolaires--9782804702137.htm

Herazo, J. D., Davin, K. J. et Sagre, A. (2019). L2 dynamic assessment: An activity theory perspective. *The Modern Language Journal*, *103*(2), 443-458.

Hessels, M. G. P. et Hessels-Schlatter, C. (2013). L'apport des tests d'apprentissage dans l'évaluation des capacités intellectuelles des élèves avec difficultés scolaires. Dans M. G. P. Hessels et C. Hessels-Schlatter (dir.), *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés*. Peter Lang.

Irwin, J. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3e éd). Pearson Allyn and Bacon.

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 du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf

Jensen, M. R. et Feuerstein, R. (1987). The Learning Potential Assessment Device : From philosophy to practice. Dans C. S. Lidz (dir.), *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (p. 379-402). Guilford Press

Kintsch, W. (2018). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (7th ed., p. 178–203). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315110592-12

L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2018). *Référentiel des compétences en orthopédagogie.* https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYptsjQ7USWTEKzc86lCbx4g/asset/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_impr_low.pdf

Lantolf, J. P. et Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of applied linguistics*, *1*(1).

Lantolf, J. P. et Poehner, M. E. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, *15*(1), 11-33. https://doi.org 10.1177/1362168810383328

Laplante, L. (1998). *Diagnostic de la dyslexie de développement : Y a-t-il une place pour l'orthopédagogie ?* Congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal, QC.

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

Laplante, L. (2020, 28 octobre). *Évaluer, dépister, pister, identifier…Quelle est la contribution de l'évaluation orthopédagogique de la lecture-écriture ?* Symposium de l'ADOQ.

Lawrence, N. et Cahill, S. (2014). The impact of dynamic assessment: An exploration of the views of children, parents and teachers. *British Journal of Special Education*, *41*(2), 191-211.

Leonti, O. et Daigle, D. (2024). Les élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL) et la compréhension en lecture : quelques réflexions pour accroitre leur réussite. *L'orthopédagogie sous toutes ses facettes*, *15*. https://www.calameo.com/read/007537822e720ddaa0c8b

Létourneau, M.-A., Morneau, M.-H. et Nicole, I. (2004). *Outil d'évaluation diagnostique de la lecture*. Commission scolaire de la Côte-du-Sud.

Livernoche, G. (2025). *Effet d'un dispositif d'intervention orthopédagogique sur la capacité à inférer et la compréhension en lecture d'élèves de 11-12 ans* [Mémoire de maitrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/18767/1/M18972.pdf

Macrine, S. L. et Sabbatino, E. D. (2008). Dynamic assessment and remediation approach: Using the DARA approach to assist struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, *24*(1), 52-76.

Malric, M. et Vidalenc, I. (2013). L'entretien d'explicitation de P. Vermersch : un outil performant pour l'analyse des compétences. *Revue internationale de sciences humaines et sociales appliquées,* (9).

Marcoux, D. (2013). *Le travail de l'orthopédagogue quant au dépistage, à la référence et à la prise en charge d'un trouble spécifique d'apprentissage en lecture* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://umontreal.scholaris.ca/items/120294b0-4b54-41ab-811e-1cdfd9192c24

Mathurin, E. (2018). *La compréhension en lecture dans un contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves du primaire venant d'un milieu défavorisé* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/12611/1/M15541.pdf

McLaughlin, D. (2018). *Des pratiques orthopédagogiques recourant à la littératie médiatique multimodale auprès d'élèves du secondaire : la perspective d'orthopédagogues* [Mémoire de maitrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1505/

McNeil, L. (2018). Understanding and addressing the challenges of learning computer-mediated dynamic assessment: A teacher education study. *Language Teaching Research*, *22*(3), 289-309. https://doi.org/10.1177/1362168816668675

Mercier, J. (2012). From Laboratory to Authentic Contexts: Two Studies of Pedagogical Reasoning across Four Levels of Expertise. *World Journal of Education*, *2*(4), 2-19. https://eric.ed.gov/?id=EJ1158951

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2e éd.). Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (4 éd.). Jossey-Bass, A Wiley Brand.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : Français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/francais-langue-enseignement#c233981

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022*. Gouvernement du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER1J869X1211326716837qQ4R&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606

Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-diplomation-et-de-qualification-par-cohorte-de-nouveaux-inscrits-au-secondaire

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ?* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf

Navarro, J.-J. et Lara, L. (2017). Dynamic assessment of reading difficulties: predictive and incremental validity on attitude toward reading and the use of dialogue/participation strategies in classroom activities. *Frontiers in psychology*, *8*(173), 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00173

Navarro, J.-J. et Mora, J. (2012). Dynamic assessment of reading difficulties. *Revista de psicodidáctica*, *17*(1), 27-49.

Nelson, T. O. et Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. Dans *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, p. 125-173). Elsevier.

Noël, B. et Cartier, S. C. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck Supérieur.

Norimatsu, H. et Cazenave-Tapie, P. (2017). *Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales* [Communication]. 52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française.

Ntebutse, J.-G. et Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, *124*(1), 28-38. https://shs.cairn.info/article/RSI_124_0028?tab=resume

Oakhill, J. (2023). Children's text comprehension: From theory & research to support & intervention. *Pedagogical Linguistics*, *4*(1), 1-25. https://doi.org/10.1075/pl.21015.oak

Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec : Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf

Ohnouna, E. (2022). *L'utilisation de l'évaluation dynamique dans le cadre du modèle de la RàI, au Secondaire, au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/28353/Ohnouna_Eva_2023_memoire.pdf?sequence=4

Pelletier, D. (2025). *Motivation et réussite en lecture chez les élèves de 4e année à 4e secondaire : le rôle de l'enseignant, des parents et des amis* [Thèse de doctorat, Université laval]. Corpus Ulaval. https://hdl.handle.net/20.500.11794/177464

Perfetti, C. A. et Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. Dans J. Sabatini, E. Albro, et T. O'Reilly (dir.), *Measuring up : Advances in how we assess reading ability* (Vol. 83, p. 3-20). Rowman & Littlefield Education.

Perfetti, C. A., Landi, N. et Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. Dans M. J. Snowling et C. Hulme (dir.), *The Science of reading : A Handbook* (p. 227-247). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13

Picotte-Lavoie, M. (2022). *Test d'évaluation du langage écrit québécois : Compréhension de lecture*.

Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development* (Vol. 9). Springer.

Poehner, M. E. et Wang, Z. (2021). Dynamic assessment and second language development. *Language Teaching*, *54*(4), 472-490.

Protecteur du citoyen. (2022). *L'élève avant tout : Pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2022-06/rapport-special-services-educatifs-adaptes.pdf

Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, *38*(1). https://doi.org/10.7202/1059647ar

Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir ? : les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Presses de l'Université du Québec.

Rand Reading Study Group. (2002). *Reading for Understanding*. RAND Corporation.

Renauld, S. (2022). *Difficultés de compréhension en lecture chez les élèves de la sixième année : préciser l'apport de l'intervention motivationnelle* [Thèse de doctorat, Université Laval]. https://core.ac.uk/download/pdf/521144832.pdf

Reulier, J. (2012). *Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski]. https://recherche.uco.fr/sites/default/files/fichiersbibliographiques/fichier-1152-519.pdf

Rienzo, S. (2022). Les relations école-familles au défi de la Covid-19 à Genève : quelles pratiques pour quels effets sur les inégalités ? *L'éducation en débats*, *12*(1), 12-39. https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-1.e864

Rommetveit, R. (1984). The role of language in the creation and transmission of social representations. Dans R. M. Farr et S. Moscovici (dir.), *Social representations*. Cambridge University press.

Rommetveit, R. (2003). On the role of" a psychology of the second person" in studies of meaning, language, and mind. *Mind, culture, and activity*, *10*(3), 205-218. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1003_3

Sagre, A., Herazo, J. D. et Davin, K. J. (2022). Contradictions in teachers' classroom dynamic assessment implementation: An activity system analysis. *TESOL Quarterly*, *56*(1), 154-177. https://doi.org/10.1002/tesq.3046

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *De la problématique à la collecte de données* (7e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Schoch, K. (2020). Case study research. Dans G. J. Burkholder, K. A. Cox, L. M. Crawford, et J. H. Hitchcock (dir.), *Research design and methods : An applied guide for the scholar-practitioner* (p. 245-258). SAGE.

Schorno, S. (2013). *Analyse de l'effet de l'entraînement du raisonnement analogique : utilisation du capteur du mouvement oculaire dans une procédure d'évaluation dynamique* [Mémoire de maitrise, Université de Genève]. Unige. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:30693

Seymour, P. H. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans L. Rieben, M. Fayol, et C. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-403). Delachaux & Niestlé.

Seymour, P. H. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: theoretical speculations. Dans E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *Single-word reading. Behavioral and biological perspectives* (p. 1-24). Erlbaum.

Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review*, *78*(1), 40-59. https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Snyder, L., Caccamise, D. et Wise, B. (2005). The assessment of reading comprehension: Considerations and cautions. *Topics in Language Disorders*, *25*(1), 33-50.

Sternberg, R. J. et Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive* (1 éd.). Les éditions Logiques.

Thiffault, C. (2018). *Pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves éprouvant des difficultés de compréhension en lecture* [Essai de maitrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio.

Torgesen, J. K. (2004). Avoiding the devastating downward spiral : the evidence that early intervention prevents reading failure. *American Educator*, *28*(3), 6-9. https://www.aft.org/ae/fall2004/torgesen

Turcotte, C. et Cloutier, É. (2014). Le rappel stimulé pour mieux comprendre les stratégies de lecture d'élèves du primaire à risque et compétents. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *37*(1), 72-72. https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.37.1.72

Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and literacy*, *17*(1), 106-125. https://doi.org/10.20360/G2SW2B

Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, *12*(4), 385-435. https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009032414088

Tzuriel, D. (2013). Mediated Learning Experience and Cognitive Modifiability. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *12*(1), 59-80.

Van de Pol, J., Volman, M. et Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, *22*(3), 271-296. https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9127-6

Van den Broek, P. (2012). Individual and developmental differences in reading comprehension: Assessing cognitive processes and outcomes. Dans J. P. Sabatini, E. R. Albro, et T. O'Reilly (dir.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (p. 39-58). Rowman & Littlefield Education.

Van den Broek, P. et Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School psychology review*, *41*(3), 315-325. https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087512

Van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Vygotski, L. (1978). *Mind in society : the development of higher mental functioning*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, *17*(2), 89-100. https://sachafund.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/wood_et_al-1976-journal_of_child_psychology_and_psychiatry.pdf

Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The qualitative report*, *20*(2), 134-152. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.210

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (6 éd.). SAGE.

ANNEXE I
CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2025-2021.

ANNEXE II
GRILLE D'ENTRETIEN PRÉ-OBSERVATION DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE – PHASE DE PLANIFICATION

UQAC
Université du Québec à Chicoutimi

Orthopédagogue (code de la participante) :	Date :

Je vous rencontre aujourd'hui dans le cadre d'un projet de recherche sur l'évaluation dynamique en contexte orthopédagogique. Plus précisément, ce projet de recherche vise à documenter l'utilisation de l'évaluation dynamique au regard des phases de l'évaluation orthopédagogique et à décrire le soutien apporté lors de l'épreuve dynamique.

Dans ce premier entretien, je vous poserai quelques questions pour approfondir l'utilisation de l'évaluation dynamique seulement au regard de la phase de planification. D'autres entretiens sont prévus après la séance d'observation pour approfondir les autres phases de l'évaluation orthopédagogique. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

L'entretien sera enregistré pour faciliter l'analyse des données. Je vous rappelle que vos propos seront traités en toute confidentialité.

L'entretien sera d'une durée de 20 minutes.

1. Recueillir les informations et établir un portrait initial
Pouvez-vous nommer les actions que vous avez posées afin de recueillir des informations initiales sur l'élève et expliquer en quoi elles vous ont permis d'établir un portrait initial de cette dernière ? o Dossier scolaire, portfolio, rapports d'autres professionnels ; o Observations en classe ; o Échanges avec les personnes concernées (enseignants, parents, autres).

2. Formuler des hypothèses
À partir de ces informations, avez-vous été en mesure d'identifier la nature des difficultés de l'élève sur le plan des processus cognitifs et métacognitifs en lien avec la compréhension en lecture ? o Origine ou nature des difficultés ; o Problématique principale.

3. Choix des outils et des modalités

Pouvez-vous expliquer comment les hypothèses que vous avez nommées vous ont aidé à orienter vos choix concernant l'outil d'évaluation et les modalités ?

- Type de tâche (ex : texte courant vs narratif) ;
- Cadre théorique de référence (ex : modèle de Laplante) ;
- Contexte de passation (ex : durée de l'évaluation, emplacement, etc.) ;
- Procédure (ex : ordre des tâches).

4. Préparation à l'épreuve dynamique

a) Avez-vous posé d'autres actions afin de vous préparer à la passation de l'épreuve dynamique ?

- Familiarisation avec la tâche d'évaluation ;
- Familiarisation avec la banque de relances ;
- Pratique ;
- Rencontre avec l'élève.

b) Est-ce que ces actions diffèrent de ce que vous faites habituellement pour vous préparer à vos séances d'évaluation ? Si oui, en quoi est-ce différent et pourquoi ?

ANNEXE III
GRILLE D'ENTRETIEN POST-OBSERVATION DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE – PHASE DE MISE EN ŒUVRE ET SOUTIEN APPORTÉ

UQAC
Université du Québec à Chicoutimi

Orthopédagogue (code de la participante) :	Date :

Nous nous rencontrons une seconde fois à la suite de votre séance d'évaluation avec l'élève. Ce deuxième entretien vise à répondre aux deux objectifs de cette recherche.

Je vous poserai donc quelques questions pour approfondir la mise en œuvre de l'épreuve dynamique et sur le soutien apporté lors de cette épreuve. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Un dernier entretien est prévu dans quelques semaines pour approfondir les dernières phases de l'évaluation orthopédagogique et pour faire un retour sur l'ensemble du processus.

Je vous rappelle que l'entretien sera enregistré pour faciliter l'analyse des données. Vos propos seront traités en toute confidentialité.

L'entretien sera d'une durée de 30 minutes.

PARTIE 1 : PHASE DE MISE EN ŒUVRE

1. Mise en œuvre de l'outil et des modalités

a) Pouvez-vous me décrire comment vous avez vécu la mise en œuvre de l'épreuve dynamique ?

- ✓ Choix des outils et des procédures ;
- ✓ Réalisation des tâches ;
- ✓ Interactions avec l'élève ;
- ✓ Moyens déployés (ex : envoyer l'élève boire une gorgée d'eau) ;
- ✓ Ajustements apportés.

b) Sur quoi portaient vos observations durant l'épreuve dynamique ?

- ✓ Obstacles à la réussite de l'élève ;
- ✓ Interventions ;
- ✓ Réactions de l'élève.

c) Avez-vous réussi à vous adapter à la façon d'intervenir dans le cadre de l'épreuve dynamique ? Comment ajustiez-vous vos interventions pendant l'épreuve ?

PARTIE 2 : SOUTIEN APPORTÉ

1. Niveaux d'interventions

a) À la lumière de vos interactions avec l'élève durant l'épreuve dynamique, est-ce que la nature de l'aide apportée variait ? Est-ce qu'il y avait des tendances ? Qu'est-ce qui favorisait la réussite de l'élève ?

b) Pouvez-vous me parler de la façon dont vous interveniez auprès de l'élève durant l'épreuve dynamique ?

- ✓ Hiérarchique/intuitif/réactif ;
- ✓ Verbal/non verbal ;
- ✓ Direct/indirect.

c) Est-ce que votre façon d'intervenir a évolué ou s'est modifiée au fil de l'épreuve ? Si oui comment ? Si non pourquoi ?

d) Avez-vous posé d'autres actions que celles proposées dans le schéma hiérarchique ?

2. Soutien affectif et motivationnel

a) À la lumière de vos interventions auprès de l'élève durant l'épreuve dynamique, comment avez-vous apporté le soutien affectif et motivationnel ?

- ✓ Intuitif/réactif ;
- ✓ Moments propices.

b) Est-ce qu'il y avait des tendances dans le type ou la façon d'intervenir sur l'affectif et la motivation ?

c) Avez-vous posé d'autres actions que celles proposées dans la banque du schéma hiérarchique ?

ANNEXE IV
GRILLE D'ENTRETIEN FINAL – RETOUR ET PHASES D'ANALYSE, ÉTAT DE LA SITUATION, COMMUNICATION

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

Orthopédagogue (code de la participante) :	Date :

Nous nous rencontrons une dernière fois quelques semaines suivant votre séance d'évaluation avec l'élève. Ce troisième entretien vise à faire un retour sur l'ensemble du processus tout en approfondissant sur les dernières phases de l'évaluation orthopédagogique.

Je vous poserai donc quelques questions pour approfondir les phases d'analyse et d'interprétation des données, l'état de la situation et la communication des informations. De plus, nous reviendrons sur des éléments abordés dans les entretiens précédents, soit les phases de planification, de mise en œuvre et le soutien apporté. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Je vous rappelle que l'entretien sera enregistré pour faciliter l'analyse des données. Vos propos seront traités en toute confidentialité.

L'entretien sera d'une durée de 60 minutes.

PARTIE 1 : RETOUR SUR LES PHASES ET LE SOUTIEN

1. Retour sur la phase de planification
a) Après avoir eu le temps de réfléchir sur l'ensemble du processus, qu'est-ce que vous retenez de la phase de la planification de l'évaluation dynamique ? ✓ Éléments favorables vs défavorables ; ✓ À améliorer.

2. Retour sur la phase de mise en œuvre et soutien
a) Après avoir eu le temps de réfléchir sur l'ensemble du processus, qu'est-ce que vous retenez de la phase de mise en œuvre de l'évaluation dynamique ? ✓ Éléments favorables vs défavorables (interventions, observations, soutien) ; ✓ À améliorer. b) Est-ce que votre perception a changé (par rapport au dernier entretien) ?

PARTIE 2 : PHASE D'ANALYSE, ÉTAT DE LA SITUATION ET COMMUNICATION

1. Analyser et interpréter

a) Pouvez-vous décrire la démarche que vous avez suivie pour compiler et analyser les données ?

- ✓ Grille utilisée ;
- ✓ Enregistrement ;
- ✓ Notes personnelles ;
- ✓ Cadre de référence ;
- ✓ Limites de l'outil ou des modalités de passation.

b) En quoi l'analyse du soutien apporté à l'élève pendant l'épreuve dynamique a contribué à l'interprétation des résultats de l'évaluation ?

c) Comment l'analyse et l'interprétation des données vous ont permis d'ajuster, valider ou invalider vos hypothèses ?

d) Après l'interprétation des données de l'épreuve dynamique, avez-vous ressenti le besoin d'approfondir la démarche d'évaluation ? Si oui, comment ?

2. Faire l'état de situation

a) À la lumière de vos interprétations, comment avez-vous établi l'état de la situation ?

- ✓ Identifier les difficultés ;
- ✓ Identifier les capacités ;
- ✓ Identifier les besoins ;
- ✓ Situer selon le programme de formation ;
- ✓ Dégager le profil motivationnel ;
- ✓ Dégager la ou les problématiques.

b) En quoi le caractère dynamique de l'évaluation a contribué à établir l'état de la situation ?

c) Êtes-vous en mesure de poser des hypothèses finales ? Sur quoi porte-t-elles ?

3. Communiquer les informations

a) Comment avez-vous déterminé la manière et la forme dont vous avez communiqué les informations ?

b) Quelles sont les informations que vous avez communiquées ?

- ✓ Résultats ;
- ✓ Interprétations ;
- ✓ Recommandations d'interventions ;
- ✓ Conclusions orthopédagogiques ;
- ✓ Synthèse.

c) En quoi le caractère dynamique de l'évaluation a contribué à la communication des informations ?

ANNEXE V
OUTIL DE PRISE DE NOTES CHRONOLOGIQUES

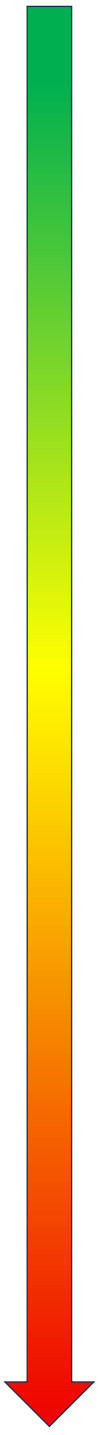
Informations générales	
Orthopédagogue (code de la participante) :	
Date :	

Moment : Notez le temps et la durée des activités et la variété des interactions présentes durant la séance d'observation.
Description : Notez ce qui se passe durant l'évaluation en décrivant seulement les interventions et les actions de l'orthopédagogue.
Commentaires : Notez les réflexions, les suggestions possibles, les réactions en lien avec ce qui est observé.

Moment	**Description**	**Commentaires**

ANNEXE VI
CANEVAS D'ANALYSE DU SOUTIEN OFFERT

Question # _____



Niveaux d'interventions		Commentaires
NIVEAU 0		
Demander d'expliquer son raisonnement ☐ *Ordre d'apparition* : _____		
NIVEAU 1 (clarifier)		
Demander d'expliquer la tâche à faire (dans ses mots) ☐ *Ordre d'apparition* : _____	Demander de développer sa réponse ☐ *Ordre d'apparition* : _____	
Demander de réfléchir à nouveau ou de vérifier sa réponse ☐ *Ordre d'apparition* : _____		
NIVEAU 2 (simplifier/initier un plan)		
Reformuler ou simplifier la question (définir un mot, retirer l'information superflue) ☐ *Ordre d'apparition* : _____	Donner un synonyme ou définir un mot dans le texte ☐ *Ordre d'apparition* : _____	
Questionner sur les stratégies pertinentes à utiliser ☐ *Ordre d'apparition* : _____		
NIVEAU 3 (guider)		
Rappel verbal (ex : d'un élément de la question, d'une partie de la réponse déjà trouvée) ☐ *Ordre d'apparition* : _____	Cibler un élément spécifique (ex : pointer un passage, une phrase) ☐ *Ordre d'apparition* : _____	
Nommer la stratégie à utiliser pour répondre à la question (ex : inférer) ☐ *Ordre d'apparition* : _____		
NIVEAU 4 (accompagner)		
Enseigner un concept, une stratégie ☐ *Ordre d'apparition* : _____	Démonstration (modelage) ☐ *Ordre d'apparition* : _____	
Exercice de pratique ☐ *Ordre d'apparition* : _____		

Soutien affectif et motivationnel

<table>
<tr><td rowspan="6">Actions posées</td><td>Climat de confort et de sécurité ☐</td><td>Maintenir la motivation et les efforts en divisant en sous-objectifs ☐</td></tr>
<tr><td>Encourager à poser des questions ☐</td><td>Motiver en orientant la réponse ☐</td></tr>
<tr><td>Attirer l’intérêt de l’élève ☐</td><td>Alléger les difficultés vécues en donnant une réponse partielle ☐</td></tr>
<tr><td>Renforcement positif ☐</td><td rowspan="2">Permettre à l’élève de se corriger ☐</td></tr>
<tr><td>Sourire, rassurer ☐</td></tr>
<tr><td colspan="2">Commentaires :
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____</td></tr>
</table>

ANNEXE VII
TABLEAU D'ANALYSE DES INTERVENTIONS AU REGARD DES PROCESSUS DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Légende	
Type de questions AS : Analyse syntaxique MAC : Macroprocessus MIC : Microprocessus INT : Processus d'intégration ÉLA : Processus d'élaboration	Soutien apporté Seulement une pratique déclarée Seulement une pratique observée Une pratique déclarée et observée

Soutien apporté par question																
	Q1 MIC	**Q2** INT	**Q3** MIC	**Q4** MIC	**Q5** INT	**Q6** AS	**Q7** MIC	**Q8** INT	**Q9** MIC	**Q10** INT	**Q11** INT	**Q12** INT	**Q13** ÉLA	**Q14** MAC	**Total**
Niveau 0															
Demander d'expliquer son raisonnement															
Niveau 1															
Demander d'expliquer la tâche à faire															
Demander de développer sa réponse															
Demander de réfléchir à nouveau/vérifier sa réponse															
Total															
Niveau 2															
Reformuler ou simplifier la question															
Donner un synonyme ou définir un mot dans le texte															
Questionner sur les stratégies pertinentes à utiliser															
Total															
Niveau 3															
Rappel verbal															
Cibler un élément spécifique															
Nommer la stratégie à utiliser															
Questionnement explicite et graduel															
Total															
Niveau 4															
Enseignement															
Démonstration															
Exercice de pratique															
Total															
Total d'interventions par question															

ANNEXE VIII
CANEVAS D'ÉTAT DE LA SITUATION

État de la situation - évaluation dynamique

Nom de l'élève :	Niveau scolaire :	Date :
Nom de la personne évaluatrice :	Description de la tâche :	

TABLEAU SYNTHÈSE			
PROCESSUS	**ZONE D'AUTONOMIE « fait seul »**	**ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT « avec aide »**	**ZONE DE RUPTURE « ne fait pas »**
Microprocessus Comprendre l'information contenue dans une phrase • Identification des mots • Lecture par groupe de mots • Microsélection (choisir les mots importants dans une phrase)			
PROCESSUS	**ZONE D'AUTONOMIE « fait seul »**	**ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT « avec aide »**	**ZONE DE RUPTURE « ne fait pas »**
Processus d'intégration Effectuer des liens entre les phrases • Utilisation des connecteurs • Comprendre les mots de remplacement (substitution, anaphores) • Faire des inférences			
PROCESSUS	**ZONE D'AUTONOMIE « fait seul »**	**ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT « avec aide »**	**ZONE DE RUPTURE « ne fait pas »**
Macroprocessus Comprendre le sens global du texte comme un tout cohérent • Identification des idées principales • Résumé un texte • Utiliser la structure du texte			

PROCESSUS	**ZONE D'AUTONOMIE « fait seul »**	**ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT « avec aide »**	**ZONE DE RUPTURE « ne fait pas »**
Processus d'élaboration Dépasser le texte pour faire des liens avec ses connaissances antérieures • Faire des prédictions/hypothèses • Faire des liens avec les connaissances antérieures • Imagerie mentale • Réaction affective			
Processus métacognitifs S'ajuster au texte et à la situation pour gérer sa compréhension • Planifier sa lecture • Identifier la perte de compréhension • Résoudre les pertes de compréhension			