

UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL

LA PERCEPTION D'ENSEIGNANTS SUR LES APPORTS ET LIMITES D'UNE
EPREUVE DYNAMIQUE DE COMPREHENSION EN LECTURE AUPRÈS
D'ADOLESCENTS AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
AU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
REBECA ALDAMA

JANVIER 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette recherche doctorale a vu le jour grâce à la participation et au soutien continu de plusieurs personnes que je tiens à remercier personnellement. Merci, tout d'abord, aux quatre enseignantes ayant participé avec générosité et enthousiasme à toutes les étapes de l'étude de même qu'à leurs élèves qui m'ont permis de mettre à l'essai une épreuve dynamique de compréhension en lecture.

Merci à mes directrices de recherche, Catherine Turcotte et Céline Chatenoud, qui m'ont guidé tout au long de ce périple avec leurs connaissances, leurs expertises et leurs idées ingénieuses indispensables à l'accomplissement de ce travail colossal. Merci aux professeurs Marie-Pierre Baron, Jean Bélanger et Matthew Poehner pour leur participation au jury de thèse et pour leurs riches commentaires ayant contribué à approfondir mes réflexions sur la recherche doctorale. Merci aux professeurs Marie-Hélène Giguère et Christopher Lemons pour les deux merveilleux stages de recherche que j'ai eu la chance de réaliser, le premier à l'UQAM et le second à l'Université de Vanderbilt. Merci aux professeurs Carl Haywood (RIP) et Amy Elleman pour leur altruisme et leur précieux partage de connaissances sur les évaluations dynamiques. Merci à Manuelle et Fatine pour leur contribution au peaufinage de la thèse.

Merci à mes filles et à mon mari m'ayant donné tout l'amour nécessaire pour surmonter les multiples défis et garder la détermination jusqu'à la fin. Merci à ma mère, à mon frère, à mes sœurs, à mes tantes – tout spécialement à France et Louise – à mes cousines, à mes amis et à mes collègues pour leurs encouragements et leur précieuse aide à plusieurs niveaux : sans vous, ce parcours aurait été beaucoup plus difficile.

Merci aux *Fonds de recherche du Québec-Société et culture* (FRQSC), à l'*Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme* (CIUSSS MCQ – Services en DI et TSA), au *Programme de bourses à la mobilité* et à la *Faculté des sciences de l'éducation* de l'UQAM pour leur soutien financier m'ayant permis de mener à terme une recherche doctorale d'importance en éducation

DÉDICACE

*À mes deux petites perles, Lorelei et Charlotte,
mes sources d'inspiration au quotidien...*

*À ma mère, Hélène, qui m'offre, depuis
toujours, son soutien inconditionnel...*

*À mon mari, Heath, avec qui je partage
mes passions et mes angoisses...*

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiv
RÉSUMÉ	xvii
ABSTRACT	xix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	6
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1. La compréhension en lecture, la clé d'accès à la connaissance	7
1.2. Le développement de la lecture chez les élèves ayant une DI : des premiers apprentissages à l'adolescence.....	15
1.3. Le potentiel d'apprentissages des élèves ayant une DI.....	20
1.4. Les limites des tests statiques pour évaluer la compréhension en lecture.....	24
1.5. Vers une approche interactive d'évaluation de la compréhension en lecture	27
1.6. L'emploi des TD pour évaluer la lecture et les obstacles à leur implantation	32
1.7. La question générale de recherche	37
CHAPITRE II	38
CADRE THÉORIQUE	38
2.1. Les ÉD : naissance du concept en opposition aux tests d'intelligence.	39
2.1.1. La Zone proximale de développement et l'approche Vygotskienne	41

2.1.2. L'approche de Feuerstein : l'expérience d'apprentissage par médiation	47
2.2. Un réseau conceptuel sur les évaluations dynamiques	49
2.3. Une classification des approches d'ÉD et leurs limites	56
2.4. La complexité de la compréhension en lecture	62
2.4.1. L'évaluation de la compréhension en lecture	68
2.4.1.1. Les lacunes des tests statiques en compréhension en lecture	69
2.4.1.2. Des limites rattachées aux résultats de mesures statiques en lecture	74
2.4.2. L'emploi des ÉD pour évaluer la compréhension en lecture.....	81
2.5. La perception d'enseignants sur les évaluations en classe.....	89
2.6. Une recension sur la perception d'enseignants et les évaluations dynamiques ...	91
2.7. Les objectifs spécifiques de recherche	96
CHAPITRE III	98
MÉTHODOLOGIE.....	98
3.1. Le type de recherche	99
3.2. Le recrutement des participantes.....	101
3.2.1. Les caractéristiques des enseignantes participantes.....	103
3.2.2. Les caractéristiques des élèves participantes	109
3.3. Le matériel de collecte	110
3.3.1 Les instruments auprès des élèves	110
3.3.1.1. Les épreuves de compréhension en lecture	110
3.3.1.2. Le dispositif d'évaluation dynamique	113
3.3.1.3. L'enregistrement vidéo de l'épreuve dynamique	118
3.3.2. Les instruments auprès des enseignantes.....	119

3.3.2.1. Le questionnaire d'information démographique	119
3.3.2.2. Les journaux de bord des enseignantes	120
3.3.2.3. Les entretiens semi-dirigés	121
3.3.2.3.1. L'entretien semi-dirigé 1 : le contexte des enseignantes	121
3.3.2.3.2. L'entretien semi-dirigé 2 : retour sur les deux épreuves.....	122
3.3.2.4. Le matériel d'appropriation de l'évaluation dynamique	123
3.3.3. Instrument de la chercheuse : le journal de bord	125
3.3.4. La synthèse sur les instruments employés pour la collecte des données	125
3.4 La procédure de recherche	127
3.4.1. L'étape 1 : Expérience pilote avant la collecte pour la validation des épreuves	127
3.4.2. L'étape 2 : Premiers contacts avec les participantes et consentements	127
3.4.3. L'Étape 3 : Premières données auprès des élèves et des enseignantes	128
3.4.4. L'étape 4 : Deuxièmes entretiens et récupération du matériel de collecte	131
3.5. La méthode d'analyse des données	132
3.5.1. L'analyse des données des élèves	133
3.5.2. L'analyse des données des enseignantes	133
3.5.2.1. La grille de codage	134
3.5.2.2. Démarche d'écriture des récits sur la perception des quatre participantes.....	136
3.6. Les critères de rigueur méthodologique.....	138
3.7. La certification éthique	141
CHAPITRE IV	143

RÉSULTATS	143
4.1. La section 1 : synthèse sur les résultats des quatre élèves aux deux épreuves...	144
4.1.1. Le sens des mots	146
4.1.2. Le(s) mot(s)-clé(s) du paragraphe	147
4.1.3. Le repérage	148
4.1.4. Les inférences logiques	148
4.1.5. Les inférences anaphoriques	148
4.2. La section 2 : les rétroactions des enseignantes sur les deux épreuves.....	149
4.2.1. La perception de Mme Maryse sur les deux épreuves.....	150
4.2.1.1. La rétroaction de Mme Maryse sur l'épreuve « Qui est Barack Obama? » ..	150
4.2.1.2. La rétroaction de Maryse sur l'ÉD « Qui est Justin Trudeau? »	152
4.2.2. La perception de Mme Pascale sur les deux épreuves.....	156
4.2.2.1. La rétroaction de Mme Pascale sur l'épreuve « Qui est Barack Obama? »	156
4.2.2.2. La rétroaction de Mme Pascale sur l'ÉD « Qui est Justin Trudeau? »	160
4.2.3. La perception de Mme Diane sur les deux épreuves	165
4.2.3.1. La rétroaction de Mme Diane sur l'épreuve « Qui est Barack Obama? »	165
4.2.3.2. La rétroaction de Mme Diane sur l'ÉD « Qui est Justin Trudeau? »	167
4.2.4. La perception de Mme Delphine sur les deux épreuves	172
4.2.4.1. La rétroaction de Mme Delphine sur l'épreuve « Qui est Barack Obama? » ..	172
4.2.4.2. La rétroaction de Mme Delphine sur l'épreuve « Qui est Justin Trudeau? »	175

4.2.5. La synthèse sur la perception des enseignantes sur les deux épreuves.....	178
4.3. La section 3 : les apports et défis de l'ÉD selon les quatre enseignantes	185
4.3.1. Que dit Maryse sur l'apport d'une ÉD dans sa classe?.....	185
4.3.2. Que dit Pascale sur l'apport d'une ÉD dans sa classe?.....	187
4.3.3. Que dit Diane sur l'apport d'une ÉD dans sa classe?.....	189
4.3.4. Que dit Delphine sur l'apport d'une ÉD dans sa classe?.....	190
4.4. Synthèse sur l'apport, les défis et l'accessibilité de l'épreuve dynamique	192
4.5. La synthèse sur l'ensemble des résultats de recherche	195
CHAPITRE V	197
DISCUSSION	197
5.1. Comparer les deux épreuves : comment interpréter les résultats des élèves?	197
5.1.1. La ZPD des élèves et la stratégie de recouvrement de sens de mots nouveau	199
5.1.2. La ZPD des élèves et la stratégie mot-clé du paragraphe.....	202
5.1.3. La ZPD des élèves et la stratégie de repérage	204
5.1.4. La ZPD des élèves et les stratégies d'inférences.....	204
5.2. La perception des enseignantes sur les deux épreuves.....	207
5.2.1. La perception des enseignantes sur l'évaluation en lecture avant l'expérimentation	207
5.2.2 Leur perception des deux épreuves et la ZPD de leurs élèves en lecture	210
5.2.2.1. Leur perception sur l'épreuve non dynamique et la ZPD de leurs élèves.....	210
5.2.2.2. Leur perception sur l'épreuve dynamique et la ZPD de leurs élèves.....	213
5.2.3. Leur perception des deux épreuves et l'articulation des trois pôles	216

5.3. La perception des enseignantes sur l'accessibilité de l'épreuve dynamique	219
CONCLUSION.....	226
6.1. Forces de la recherche	226
6.2. Limites de la recherche	228
6.3. Les contributions et pistes pour d'éventuelles recherches	230
6.4. Les implications pour la pratique et le mot de la fin.....	234
ANNEXES	236
ANNEXE A	237
Recension 1: Dynamic assessment – reading comprehension.....	237
ANNEXE B.....	249
Recension 2 : Dynamic assessment – teacher's perception.....	249
ANNEXE C.....	260
Épreuve 1 : Qui est Barack Obama ?.....	260
Épreuve 2 : Qui est Justin Trudeau ?	263
ANNEXE D	266
Système d'assistance graduée.....	266
Interventions envisagées pour l'épreuve « Qui est Justin Trudeau? ».....	266
ANNEXE E.....	272
Questionnaire profil enseignant.....	272
ANNEXE F	273
Journal de bord de l'enseignant	273
ANNEXE G	276
Canevas d'entretien semi-dirigé 1	276

ANNEXE H	277
Canevas d'entretien semi-dirigé 2	277
ANNEXE I	278
Document d'information : qu'est-ce qu'une évaluation dynamique?	278
L'origine de l'évaluation dynamique : un peu de théorie.....	279
ANNEXE J.....	280
Rapport dynamique de Sabrina	280
Rapport dynamique de Marianne	287
Rapport dynamique d'Anita	294
Rapport dynamique de Karina	301
ANNEXE K	307
Grille de croisement des données issues des entretiens, des journaux de bord des enseignantes et des notes de la chercheure principale.	307
ANNEXE L.....	308
Formulaire d'information et de consentement (parents)	308
Formulaire d'information et de consentement (enseignants)	310
ANNEXE M.....	315
Certificat éthique.....	315
ANNEXE O	315
Résultats détaillés des élèves aux deux épreuves.....	316
A.1.1. Compte rendu sur les résultats de Sabrina à l'épreuve non dynamique	316
A.1.2. Compte rendu sur les résultats de Sabrina à l'épreuve dynamique	317
A.2.1. Compte rendu sur les résultats de Marianne à l'épreuve non dynamique ...	322

A.2.2. Compte rendu sur les résultats de Marianne à l'épreuve dynamique	323
A.3.1. Compte rendu sur les résultats d'Anita à l'épreuve non-dynamique.....	327
A.3.2. Compte rendu sur les résultats d'Anita à l'épreuve dynamique	328
A.4.1. Compte rendu sur les résultats de Karina à l'épreuve non dynamique.....	331
A.4.2. Compte rendu sur les résultats de Karina à l'épreuve dynamique.....	333
RÉFÉRENCES.....	337

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1. 1. Trois pôles en interaction : enseignement-apprentissage-évaluation	23
Figure 2. 1. Schématisation de l'approche d'évaluation dynamique vygotkienne.....	27
Figure 2. 2. Réseau de concepts sur les approches d'évaluation dynamique.....	52
Figure 2. 3. Les processus cognitifs de compréhension en lecture (Irwin, 2007), figure tirée de Turcotte et al. (2015).....	64
Figure 2. 4. Schéma de Elleman et al. (2011, p.350) pour leur procédure de recherche	83
Figure 3. 1. Modèle d'assistance graduée en compréhension en lecture	117
Figure 3. 2. Dispositif d'enregistrement vidéo de l'épreuve dynamique.....	130
Figure 3. 3. Catégories et sous-catégories découlant du traitement des données.	135

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 2. 1. Évaluation statique versus évaluation dynamique (adaptation de Haywood et Lidz, 2007, p.6)	50
Tableau 2. 2. Approches interactionniste et interventionniste de TD	57
Tableau 2. 3. Procédure employée par Naeini (2015, p.56).....	87
Tableau 3. 1. Description des quatre enseignantes : caractéristiques, groupe classe et des méthodes d'enseignement en classe.....	104
Tableau 3. 2. Description des quatre enseignantes : matériel d'enseignement et d'évaluation de la lecture	105
Tableau 3. 3. Description des quatre enseignantes : réussite des élèves et motivation en lecture.....	108
Tableau 3. 4. Caractéristiques des quatre élèves participantes	109
Tableau 3. 5. Description des items des deux épreuves en lien avec les processus en compréhension de lecture d'Irwin (2007).....	112
Tableau 3. 6. Écrits à la base du matériel d'évaluation dynamique	113
Tableau 3. 7. Synthèse des outils de collectes pour répondre aux trois objectifs spécifiques de recherche	126
Tableau 3. 8. Procédure de la collecte des données	131
Tableau 4. 1. Synthèse des résultats des quatre élèves aux deux épreuves.....	144
Tableau 4. 2. Synthèse des résultats des enseignantes pour l'épreuve non dynamique « Qui est Barack Obama ? »	179
Tableau 4. 3. Synthèse des résultats des enseignantes sur l'épreuve dynamique	182
Tableau 4. 4. Synthèse sur l'apport de l'épreuve dynamique selon les participantes	192

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ADEL	Apprenants en difficulté et littératie
APA	American Psychiatric Association
CAS/GDAP	Cognitive Assessment System/Group Dynamic Assessment Procedure
CATM	Children's Analogical Thinking Modifiability test
CITM	Children's Inferential Thinking Modifiability test
CLT	Chemistry Learning Test
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CMB	Cognitive Modifiability Battery
CMSQ	Cognitive and metacognitive strategy questionnaire
Cnesco	Centre national d'étude des systèmes scolaires
CTOPP	Comprehensive Test of Phonological Processing
DA	Dynamic assessment
DI	Déficience intellectuelle
ÉD	Évaluation dynamique
É.L.FE	Évaluation de la Lecture en Fluence
ERIC	Education Resource Information Center
GP	Graduated prompt
GPG	Graduated prompt group
GPMP	Graduated Prompt Moves Protocol

HART	Hessels Analogical Reasoning Test
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
KET	Key English Test
L2	Langue seconde
LPAD	Learning potential assessment device
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MLE	Mediated Learning Experience
MLEG	Mediated Learning Experience Group
MLEP	Mediated Learning Experience Protocol
MLET	Mediated Learning Experience Taxonomy
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économique
ODÉDYS	Outil de DÉpistage des DYSlexies
OMS	Organisation mondiale de la santé
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPVT	Peabody Picture Vocabulary Test
PsycINFO	Psychological Information Database
TD	Test dynamique
UQAM	Université du Québec à Montréal
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
QI	Quotient intellectuel

WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children
ZPD	Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

La compréhension en lecture est une compétence essentielle à développer chez toute personne pour favoriser sa participation sociale et son accès aux savoirs et aux nouvelles connaissances tout au long de sa vie. Durant la scolarité, cette compréhension se développe grâce à de multiples activités et au contact d'une variété de genres de texte. Toutefois, son enseignement et son évaluation représentent des défis de taille pour les enseignants puisqu'il s'agit d'un ensemble complexe de connaissances, d'habiletés et de stratégies ne pouvant pas être abordé de façon unilatérale. La tâche serait encore plus difficile pour les enseignants d'élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) eu regard aux contraintes rattachées à la complexité qu'elle évoque, aux nombreux facteurs du contexte qui y sont impliqués, aux caractéristiques des élèves et aux prescriptions ministérielles.

De surcroît, les épreuves mises à disposition pour les enseignants dans les écoles présentent des lacunes liées à leur validité de construit, leur sensibilité, leur authenticité et leur utilité dans les classes. Ces épreuves sont encore moins accessibles auprès d'élèves ayant une DI, car elles sont peu adaptées à leurs caractéristiques développementales et sont souvent trop statiques pour appréhender leur potentiel d'apprentissage en lecture. Des auteurs suggèrent alors de recourir à des méthodes d'évaluation dynamique (ÉD), surtout auprès d'élèves à risque ou en difficulté. Les ÉD permettent d'interagir avec les apprenants durant la passation afin de situer leur zone proximale de développement (ZPD) en compréhension en lecture, et ainsi de mieux comprendre comment optimiser leur développement en lecture.

Malgré les efforts et les résultats prometteurs de plusieurs études démontrant la pertinence de ce type d'épreuves auprès de différents apprenants, leur implantation dans les écoles constitue le plus grand défi jusqu'ici. Avant de promouvoir la mise en place d'une telle méthode dans les classes, cette étude met en lumière la nécessité d'explorer la perception d'enseignants sur les apports et limites d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture auprès de préadolescents et d'adolescents québécois ayant une DI. Deux épreuves de compréhension en lecture ont été passées auprès de quatre élèves ayant une DI : (1) la première de manière statique avec leur enseignante, (2) la seconde de manière dynamique avec la chercheuse. Un rapport différentiel des résultats de chaque élève aux deux épreuves, alimenté de séquences vidéo, a ensuite été remis à leur enseignante.

Les données des quatre enseignantes ont été récoltées à l'aide d'entretiens semi-dirigés, de questionnaires et de journaux de bord afin d'explorer leur perception sur la pertinence et l'accessibilité de ces épreuves dans leur contexte de classe. Les résultats démontrent que les enseignantes perçoivent l'épreuve dynamique comme plus efficace pour appréhender le potentiel en compréhension en lecture – et donc la ZPD – de leurs élèves et qu'elle favorise l'arrimage entre leurs pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, notamment car : (1) elle permet de dégager les stratégies cognitives métacognitives des élèves grâce au type de questionnement et (2) elle donne des pistes précises d'intervention favorisant le développement en compréhension de lecture chez leurs élèves. Toutefois, les enseignantes y voient des limites quant à leur implantation dans les classes, rattachées principalement au manque de temps, de soutien et de formation pour y recourir à bon escient.

Les résultats de cette étude viennent alimenter d'éventuelles recherches visant à investiguer sur des stratégies d'implantation des ÉD dans les classes. Sur le plan des implications pour la pratique, cette recherche suggère que d'introduire de l'enseignement durant le processus d'évaluation (p.ex. découverte de stratégie avec médiation, modelage, pratique guidée, enseignement explicite), de même que de questionner oralement les élèves sur leurs stratégies cognitives et métacognitives seraient des interventions efficaces pour mieux appréhender leur potentiel d'apprentissage et pour dégager des stratégies d'enseignement susceptibles de les aider à progresser davantage en compréhension en lecture.

ABSTRACT

Reading comprehension is a vital skill that promotes social participation and access to education and new knowledge throughout one's life. In school-age children, this competence is developed through multiple activities and contact with various types of text. However, teaching and assessment of reading comprehension involve significant challenges for teachers because the complex set of knowledge, skills and strategies cannot be addressed unilaterally. The task can be even more difficult for teachers of students with intellectual disability (ID) because of the aforementioned complexity, the numerous contextual factors involved, the characteristics of each student with ID and the State prescriptions.

Moreover, the tests for reading comprehension made available to teachers in schools have shortcomings due to their construct validity, sensitivity, authenticity, and usefulness in the classroom. These tests are less accessible to students with an ID because they are poorly adapted to their developmental characteristics and are often too static to assess their learning potential. Some authors have therefore suggested using dynamic assessment (DA) methods, especially with students at risk or in difficulty. DA methods include assessor-student interactions that aid in establishing the student's zone of proximal development (ZPD) in reading comprehension, and ultimately help to better understand how to promote their development in reading comprehension.

Despite the efforts and the promising results of several studies regarding the relevance of this type of assessment for different learners, its implementation in schools has been the key challenge to date. Laying the groundwork for dissemination of these practices in the classroom context, the study herein highlights the necessity to explore teachers' perceptions of the contributions and the limitations of a dynamic reading comprehension testing device for assessment of adolescents with an ID living in Quebec, Canada. Two reading comprehension assessments were administered to four students with an ID: (1) the first statically with their teacher, (2) the second dynamically with the researcher. A differential report of the results of each student, supplemented by video segments, was then given to their teacher.

Teachers' data was collected through semi-structured interviews, questionnaires, and notebooks to explore their perception of the relevance and accessibility of these two types of assessment in their classroom context. The results display that the four teachers perceive the DA as more efficient in understanding the learning potential of their students in reading comprehension – and therefore their ZPD – and that it enhances and strengthens the coordination of their teaching, learning, and assessment practices. Particularly, as it: (1) allows identification of the student's cognitive and metacognitive strategies thanks to the type of questioning and (2) provides specific strategies for intervention in the moment as well as in the future that could promote their development in reading comprehension. However, the teachers discussed some limitations they foresee to the successful implementation of such assessments in the context of their classroom related to time requirement, support, and necessary training.

The results of this study will help to guide future research investigating strategies to implement DA in the classroom setting. In terms of implications for practice, this research suggests that introducing teaching during the assessment process (e.g., strategy discovery with mediation, modeling, guided practice, explicit teaching, etc.) as well as questioning students orally about their cognitive and metacognitive strategies are useful interventions that help to better understand their learning potential and to identify teaching practices that are more likely to help them progress further in reading comprehension.

INTRODUCTION

Depuis plus de 20 ans, bon nombre de sociétés contemporaines s'inscrivent dans le mouvement mondial en faveur de l'éducation inclusive, qui répond à une préoccupation partagée de respect du droit fondamental d'accès à l'éducation pour tous les enfants (Garel, 2010; UNESCO, 2006). Ce mouvement fait appel à la mise en place d'une communauté éducative inclusive pour soutenir les efforts de tous ses acteurs dans la lutte contre l'exclusion et la discrimination des plus vulnérables dès le plus jeune âge (Rousseau, 2015; Wolfensberger, 1983). En contexte scolaire, il s'agit aussi d'éliminer les barrières compromettant la participation sociale et l'accessibilité aux savoirs chez les élèves (Ainscow, 2005; Assude et al., 2014). Il est également associé à un meilleur vivre-ensemble sociétair dans lequel les forces de tout un chacun sont mises en avant et où chaque personne a sa place et son rôle dans la société (Armstrong et al., 2016; Fougeyrollas, 2010).

Ce mouvement vers l'éducation inclusive suscite alors des questionnements sur les pratiques et actions à mettre en place pour permettre à tous les enfants de se développer dans un environnement stimulant dans le respect et la reconnaissance de la diversité des apprenants (Bonvin *et al.*, 2013; Sermier-Dessemontet, 2020). Ainsi, les efforts et les actions des enseignants dans la classe jouent un rôle majeur dans la mise en place d'une école inclusive (De Boer *et al.*, 2011), tout comme le développement des apprentissages favorisant la réussite éducative et scolaire, la participation sociale et l'accès au marché de l'emploi et à la vie citoyenne (Sermier-Dessemontet, 2012, 2020).

Ces efforts mis en avant en faveur de pratiques éducatives inclusives se voient toutefois freiner par des contraintes politiques, économiques, mais aussi idéologiques. Ces dernières sont notamment rattachées aux croyances qui viennent s'opposer aux

réformes, malgré les avancées scientifiques mettant en évidence leurs bienfaits potentiels à plusieurs niveaux et selon diverses perspectives. Une de ces croyances « assez répandues dans le tout public et chez les professionnel(les) de l'enseignement peuvent alimenter ces résistances vis-à-vis d'une scolarisation des élèves ayant une déficience intellectuelle [DI] en classe ordinaire » (Dessemontet, 2020, p.161).

Ces visions dérivent de l'héritage d'une évolution historique lente et mouvementée relative à la place accordée aux personnes ayant une DI dans la société. Ces dernières ont en effet longtemps été cachées et exclues de la place publique, souvent démonisées, puis ségréguées, placées dans des asiles ou internées dans des hospices où il leur était attribué un jour ou l'autre un diagnostic d'idiotie (DI profonde), d'imbécillité (DI modérée à sévère) ou d'arriération mentale (DI légère) (Carlier et Ayoun, 2007; Dufort, 1998). La vision à l'époque de ces personnes était alimentée de doctrines eugénistes médicales qui – s'appuyant sur certains travaux scientifiques sur l'hérédité – faisaient émerger l'idée de contrôler la transmission héréditaire de la DI, de la dégénérescence (AAIDD, 2011; Dufort, 1998; Lavallée, 1986). Des préjugés pesaient fortement quant au potentiel d'éducabilité des enfants ayant une DI en écartant pour eux toute possibilité d'évolution et d'apprentissage, notamment en lecture (Langevin *et al.*, 2004; Sermier-Dessemontet, 2020).

Un des facteurs majeurs associés à l'isolement et à l'institutionnalisation des enfants présentant une DI dans des établissements asilaires ou hospitaliers relève aussi de l'importance jadis accordée au modèle médical du handicap (Marissal, 2009) qui avait entraîné à diagnostiquer rapidement les élèves en se basant abusivement sur les scores de tests statiques standardisés pour mesurer leur quotient intellectuel (QI) et calculer leur degré d'arriération mentale par rapport à la norme (Goupil, 2020). Encore de nos jours, la catégorisation de la DI sur la base du QI en vue de prédire la capacité d'apprentissage et la réussite à l'école des élèves semble encore assez répandue dans les écoles (Richer *et al.*, 2012). Toutefois, la classification de la DI qui

se base essentiellement sur les résultats de ces mesures a été amplement critiqué (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2011) entre autres, car elle ne permet pas de regarder le potentiel de ces derniers et leurs particularités dans les apprentissages (Hessels et Tiekstra, 2010; Richer *et al.*, 2012). Ceci invite donc à adopter une vision interactionniste du handicap mettant de l'avant la nécessité de réfléchir au niveau de soutien dont les apprenants ont besoin pour bien se développer.

Il importe aussi de savoir que la plupart des tests d'intelligence, comme le *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) (Wechsler, 2003), sollicitent chez les élèves de mettre à l'œuvre diverses habiletés cognitives et métacognitives qui sont étroitement liées à celles déployées en compréhension en lecture (Guihard-Lepetit, 2015). Par exemple, certaines sous-échelles du WISC visent à évaluer des processus cognitifs isolément, comme la compréhension verbale, le traitement de l'information, la mémoire de travail, le raisonnement ou le vocabulaire (Wechsler, 2003), alors qu'ils sont souvent engagés de manière simultanée et dynamique par le lecteur dans une activité authentique de compréhension en lecture (Bianco, 2015). Un élève n'ayant pas reçu un enseignement adéquat serait par conséquent désavantagé lors de la passation de la majorité des épreuves constituant ces tests (Hamers *et al.*, 1996; Hessels et Tiekstra, 2010; Tiekstra *et al.*, 2009). Des auteurs comme Guihard-Lepetit (2015) décrivent à ce sujet un lien de réciprocité entre le développement de la lecture et la DI en se référant au paradoxe de l'œuf et de la poule, où il est difficile d'établir lequel vient en premier. Il serait en ce sens difficile de déterminer quelle proportion des faibles scores de QI de l'enfant se rapporte à la déficience ou alors aux habiletés de compréhension en lecture peu développées.

De surcroît, la valeur accordée aux prédictions fondées principalement sur les scores de tests d'intelligence basés sur une conception peu évolutive et immuable de la DI (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010) peut conduire à privilégier des pratiques

éducatives moins stimulantes pour les enfants concernés et, par conséquent, à se voir confirmer ces prédictions lorsqu'ils grandissent (Haywood et Tzuriel, 2002). Des auteurs du champ de la psychologie cognitive ont toutefois la conviction que les capacités cognitives de ces enfants sont susceptibles de changer si des opportunités appropriées leur sont offertes, et donc de venir déromper ces prédictions (Haywood et Tzuriel, 2002; Sternberg et Grigorenko, 2002). En adoptant leur perspective, il serait alors possible de confronter les préjugés qui persistent encore aujourd'hui quant au potentiel d'apprentissage en lecture des élèves présentant une DI eu égard à la complexité rattachée au développement de cette compétence (Allor *et al.*, 2010; Browder *et al.*, 2006; Cèbe et Paour, 2012; van den Bos *et al.*, 2007).

Si les scores des tests de QI semblent peu pertinents pour les enseignants au vu de mieux comprendre le potentiel en lecture de leurs élèves ayant une DI et de guider les pratiques d'enseignement en classe (Aldama, 2017), les tests, épreuves ou examens employés traditionnellement dans les écoles pour évaluer la compréhension en lecture présentent des limites similaires, mais aussi d'autres, rattachées à leur authenticité et à leur validité de construit (Sabatini et O'Reilly, 2013; Sabatini *et al.*, 2020; Van den Broek, 2012). Ils amènent souvent à se pencher sur les limites de l'apprenant lorsqu'il se trouve seul devant sa copie plutôt que sur ce qui peut favoriser ses apprentissages (Valencia et Pearson, 1986). Des chercheurs proposent alors l'utilisation d'évaluations dynamiques (ÉD) qui accordent une place importante aux interactions durant la passation (Gruhn *et al.*, 2020; Navarro *et al.*, 2014; Poehner, 2008). Ce type d'évaluation a été entre autres pensé pour évaluer la zone proximale de développement (ZPD) (Vygotsky, 1978) des élèves afin de mieux comprendre leur potentiel d'apprentissage grâce à de la médiation durant la passation.

Bien que la validité de tests dynamiques (TD) ait été démontrée dans des études antérieures (Carlson et Wiedl, 2000; Cho *et al.*, 2014; Fuchs *et al.*, 2011; Navarro et Lara, 2017; Tiekstra *et al.*, 2016), notamment pour évaluer la compréhension et

prédire les habiletés futures en lecture d'apprenants (Elleman et al., 2011; Navarro, 2009), les écrits scientifiques informent très peu sur le point de vue des enseignants concernant leurs apports et limites dans les classes. L'implantation des ÉD dans les écoles représente un défi difficile à surmonter malgré leur pertinence à des fins éducatives qui a été mise en avant il y a plusieurs années déjà (Haywood et Tzuriel, 2002; Poehner et Lantolf, 2005). Il s'avère alors nécessaire d'explorer la perception qu'ont les enseignants à leur sujet, car cela permettrait de mieux comprendre ce qui peut freiner ou contribuer à leur appropriation dans leur contexte de classe (Gardner et Galanouli, 2016).

Puisque l'éducation inclusive est un mouvement qui prend de l'ampleur et qui vise la participation sociale pour tous (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016), il importe, en milieu scolaire, de mieux comprendre les défis rencontrés par divers élèves lorsqu'ils apprennent à lire et à comprendre ce qu'ils lisent afin de développer des approches favorisant leurs capacités à court et à long terme. Cette thèse se penche donc sur le potentiel d'apprentissage des élèves ayant une DI en compréhension en lecture, plus spécifiquement sur son évaluation.

Elle propose d'abord une étude approfondie des différents facteurs rattachés à cette problématique (chapitre 1) en abordant la complexité d'évaluer cette compétence ainsi que des limites des instruments qui entendent l'évaluer. Le chapitre 2 approfondit le questionnement par une description exhaustive des ÉD, plus spécifiquement celles employées en lecture. En proposant une méthodologie basée sur des écrits antérieurs explorant la perception d'enseignants sur ce type d'évaluation (chapitre 3), les résultats de cette recherche qualitative (chapitre 4) offrent ainsi une meilleure compréhension des forces, des limites et de l'accessibilité d'une épreuve de compréhension en lecture selon quatre enseignantes d'élèves ayant une DI (chapitre 5). Les limites de l'étude de même que des perspectives pour d'éventuelles recherches sont discutées dans la conclusion de cette thèse.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Les enfants ont plus besoin de guides pour lire que pour marcher.

(Plutarque, 1^{er} siècle)

Ce premier chapitre permettra de décrire la problématique de la recherche doctorale. Tout d'abord, l'accent sera mis sur l'importance de développer les habiletés de compréhension en lecture chez les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) afin de faciliter leur participation sociale. Ceci permettra de soulever ensuite l'importance de s'intéresser à leur potentiel d'apprentissage plutôt qu'à leurs limitations. La nécessité d'évaluer leur zone proximale de développement (ZPD) sera expliquée ensuite dans cette intention de favoriser l'articulation entre l'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture auprès de ces derniers.

Les limites des tests et épreuves disponibles pour évaluer la compréhension en lecture auprès des élèves ayant une DI seront aussi présentées et conduiront à la présentation d'une méthode dynamique d'évaluation plus prometteuse pour les enseignants. Enfin, une présentation des études ayant emprunté des ÉD pour évaluer la compréhension en lecture de différents apprenants et une discussion des principaux obstacles à l'implantation d'une telle approche d'évaluation dans les classes permettront d'aboutir, à la fin de ce chapitre, sur la question générale de recherche de ladite thèse.

1.1. La compréhension en lecture, la clé d'accès à la connaissance

L'importance et la nécessité d'apprendre à lire pour bien participer dans la société sont devenues des évidences mondialement, notamment avec l'éclosion technologique des dernières années où l'usage de l'écrit est omniprésent et inévitable dans la vie quotidienne de tout individu (Carlisle et Rice, 2002; OCDE, 2002, 2019). Plus spécifiquement, les dix dernières années accusent une augmentation accélérée d'accès aux services Internet et aux appareils informatiques, surtout chez les jeunes. En 2009, par exemple, 15% des adolescents dans le monde rapportaient ne pas avoir accès à Internet à domicile : en 2018, ce pourcentage s'avère inférieur à 5% (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2019). De plus, les données de l'OCDE (2019) estiment que le nombre d'abonnements à haut débit sur mobile par habitant aurait plus que triplé en moyenne dans les 79 pays concernés, dont fait partie le Canada. Il y aurait à présent plus d'abonnements que d'habitants.

Les nouvelles formes d'écrits (textos, moteurs de recherche, courriel, réseaux sociaux, page web, numérisations d'archives, etc.) découlant de ce « progrès technologique a modifié la façon dont on lit et échange des informations », sur les plans familial, scolaire et professionnel (OCDE, 2019, p.15). Par exemple, pour les communications personnelles, la transmission d'un message peut dorénavant se faire de manière instantanée par courriel, blogues ou via des réseaux sociaux en ligne et être accompagnée d'images, de vidéos, d'hyperliens ou d'émoticônes. Lire devient alors un acte de plus en plus social grâce à une variété de plateformes médiatiques, mais sollicite de nouvelles compétences de mise en perspective chez les utilisateurs (LaRusso *et al.*, 2016; Sabatini *et al.*, 2020).

À l'école, l'usage des tableaux interactifs, des portables, des tablettes ou de tout autre aide électronique a modifié la manière d'enseigner et de communiquer avec les élèves

(Corby, 2007). C'est ainsi que les jeunes du 21^e siècle ont à leur disposition une myriade de sources et de matériaux d'accès à l'information et aux connaissances (Jacobi, 2018; Sabatini *et al.*, 2020). Toutefois, la diffusion rapide de l'écrit en ligne et les multiples sources ou objets d'information adressant un sujet sous différents angles requièrent non seulement de bonnes capacités à décrypter ces informations, mais également de les comprendre, de les comparer, de les mettre en lien et d'y réfléchir pour s'approprier de nouvelles connaissances au quotidien (Leu *et al.*, 2012; Leu *et al.*, 2017). Pour des apprenants ayant une déficience intellectuelle (DI), la coordination de toutes ces actions peut être très complexe en raison de leurs limitations dans les processus de traitement de l'information et des fonctions exécutives (AAIDD, 2011).

Malgré cette diffusion massive de l'écrit qui semble faciliter l'accès à l'information pour plus d'individus, des auteurs américains soulignent alors la parution d'un nouveau problème qui divise nos populations. Lire, écrire et comprendre l'écrit, ces habiletés qui permettent d'organiser les informations en connaissance et savoirs, seraient considérées de nos jours comme des compétences de survie (Graham et Hebert, 2010):

« (...) how to keep our democracy and our society from being divided not only between rich and poor, but also between those who have access to information and knowledge, and thus, to power—the power of enlightenment, the power of self-improvement and self-assertion, the power to achieve upward mobility, and the power over their own lives and their families' ability to thrive and succeed— and those who do not. »

(Vartan Gregorian; dans Graham et Hebert, 2010, p.2)

Il est désormais essentiel de développer les habiletés de compréhension en lecture à partir de différents types d'écrits et d'objets d'information pour être en mesure de participer à un « large éventail d'activités humaines » (OCDE, 2019, p.15) : apprendre, s'instruire, s'informer, se soigner, se loger, se nourrir, travailler, etc. Pour

ce faire, néanmoins, il faudrait s'exercer tout d'abord à extraire et comprendre l'information sur papier (livres, journaux, magazines, dictionnaires, etc.) pour parvenir ensuite à traiter et s'approprier celle en ligne. Du reste, les résultats récents de l'enquête de 2018 du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) font ressortir que les élèves canadiens de 15 ans qui préfèrent lire sur papier obtiennent de meilleurs résultats en compréhension en lecture que ceux qui lisent rarement ou jamais de livres ou qui préfèrent lire sur matériel numérique. Comprendre l'écrit renvoie non seulement à la capacité à comprendre, utiliser et évaluer des textes, mais également d'y réfléchir et de s'y engager (OCDE, 2019). Pour y parvenir, l'approche depuis longtemps employée dans les écoles pour l'apprentissage de la lecture à partir de textes, de livres et de manuels sur papier semble donc au préalable nécessaire, pour enseigner ensuite aux élèves à se servir adéquatement des nouvelles formes d'écrits pour atteindre leurs objectifs, développer leur potentiel, acquérir de nouveaux savoirs et connaissances et surtout pour participer pleinement à la vie de la société (OCDE, 2019).

Considérant ces réalités, des autorités gouvernementales de même que des organisations mondiales ont mené des enquêtes voulant vérifier la maîtrise de cette compétence auprès de nos populations (p.ex. Conseil canadien de l'apprentissage, 2007; OCDE, 2019; OCDE et Statistique Canada, 2005). D'ailleurs, le PISA de 2018 a traité la compréhension de l'écrit comme le domaine majeur d'évaluation de son enquête. Les résultats publiés récemment font ressortir que les élèves canadiens de 15 ans se classent au sixième rang parmi les 79 pays y ayant participé, et que les Québécois seraient troisièmes au Canada, après l'Alberta et l'Ontario (OCDE, 2019). Si les Québécois se situent parmi les plus performants en compréhension en lecture dans le monde, il semble toutefois que leur rendement ait baissé depuis 2000 : leur score moyen est passé de 536 à 519 (OCDE, 2002, 2019).

Les premiers résultats du *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PEICA) (Statistique-Canada, 2013) avaient permis de ressortir il y a quelques années que plus de la moitié des Québécois francophones âgés de 16 à 65 ans présentait un niveau en lecture insuffisant pour être en mesure d'utiliser l'écrit de manière autonome dans la société : 34,3% avaient atteint un niveau 2 en lecture (sur une échelle de 5), leur donnant accès à une autonomie et une capacité d'action en la présence d'écrits adaptés, alors que 19% présentaient un niveau 1, où « leur autonomie d'action et leur capacité d'agir » se trouvaient limitées en la présence d'écrits de plus en plus complexes dans la société (Dignard, 2015; Statistique-Canada, 2013).

Plus récemment, les données du PISA 2018 font ressortir que 22.6% des élèves de 15 ans de 79 pays se situent sous le niveau 2 en compréhension de l'écrit, alors que 7.7% se situent sous le niveau 1. Or, pour fonctionner aisément dans la société, un niveau 2, sinon 3, serait nécessaire (OCDE et Statistique Canada, 2011; OCDE, 2019). En effet, ce n'est qu'à partir du niveau 2 que les élèves commencent à « pouvoir utiliser leurs compétences en compréhension de l'écrit pour apprendre et résoudre un large éventail de problèmes concrets » (OCDE, 2019, p.97). D'ailleurs, des études antérieures avaient montré des liens entre les habiletés en lecture des élèves à 15 ans et leurs résultats subséquents dans leur vie. Les jeunes Canadiens se situant au niveau 1 en lecture étaient plus enclins de décrocher de l'école dès le secondaire, alors que ceux ayant un niveau élevé de rendement en lecture (niveaux 4 et 5) étaient jusqu'à 20 fois plus susceptibles de réaliser des études universitaires (OCDE, 2010). Ces constats rappellent d'ailleurs que les jeunes présentant une DI vont rarement poursuivre leur scolarisation au postsecondaire et que rares sont ceux qui parviennent à développer un haut niveau en lecture (Martini-Willemin, 2013).

Les résultats de ces enquêtes suscitent donc un intérêt envers les élèves se trouvant en situation de difficulté devant un texte, car ils risquent de faire partie de ces adultes

présentant un niveau insuffisant en compréhension en lecture. En tant qu'enseignant, développer la compréhension en lecture chez les élèves est certes un grand défi, non seulement à cause de la complexité qu'elle évoque, mais aussi en raison des particularités de chaque élève dans les apprentissages. Par exemple, un des facteurs majeurs y étant rattachés concerne toutes les connaissances antérieures de l'élève de même que sa compréhension du monde et de l'écrit (Ausubel, 1963; Kintsch, 2012). Les connaissances antérieures des élèves seraient essentielles pour identifier les idées principales du texte, faire des liens entre les différentes propositions et favoriser l'élaboration d'inférences (Cervetti et Wright, 2020). Toutefois, les apprenants ayant une DI, qui présentent une lenteur dans les apprentissages et des retards du développement langagier, développent plus difficilement leurs connaissances générales et se trouvent rapidement en décalage par rapport à leurs pairs sans DI (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019).

Le type de connaissances a également une incidence sur la compréhension de textes ayant des genres distincts. Par exemple, les connaissances culturelles du lecteur favoriseraient la compréhension des textes narratifs se rapprochant de sa propre expérience socioculturelle (Kelley *et al.*, 2015). Ses connaissances et sa compréhension générale sur le monde lui permettraient de mieux appréhender les textes courants ou informatifs, mais aussi de mieux comprendre certaines idées et concepts dans les textes narratifs (Best *et al.*, 2008). L'inverse est aussi vrai, la compréhension en lecture joue un rôle majeur dans l'ensemble des apprentissages scolaires et représente une voie directe d'accès aux savoirs et aux connaissances ancrées dans la société d'appartenance tout au long de la vie (Boyer, 2013; Hébert et Lafontaine, 2010; McLeskey et Waldron, 2011).

C'est ainsi que Cervetti et Wright (2020) décrivent le lien de réciprocité entre la compréhension en lecture et les connaissances de l'élève : ses connaissances supporteraient sa compréhension de texte, et sa compréhension lui permettrait de

développer de nouvelles connaissances. Cette proposition rejoint d'ailleurs celle de Pearson et Linen (2006) : « (...) knowledge begets comprehension begets knowledge in just the sort of beneficial cycle we would like students to experience » (p.2). Cette perspective permet de mieux comprendre le fossé qui se creuse d'année en année entre les bons lecteurs qui cumulent de nouvelles connaissances au quotidien et ceux qui éprouvent des difficultés à lire. Ces derniers lisent moins, et développent donc moins de connaissances sur le monde utiles à leurs futures lectures (Clarke *et al.*, 2014). Les élèves qui se trouvent en situation de retard scolaire en lecture au primaire peinent donc à suivre le reste du groupe. Cette difficulté s'accroît au fil du temps et crée une disparité qui devient de plus en plus difficile à combler.

Mis à part les connaissances du lecteur, de nombreux autres facteurs individuels, familiaux, environnementaux et scolaires peuvent affecter le développement d'habiletés essentielles à une compréhension écrite dépassant le simple rappel d'informations textuelles (Coppola, 2014; OCDE, 2019). Du reste, les difficultés en lecture viennent souvent en comorbidité avec d'autres difficultés, sur le plan langagier, attentionnel, mnésique, affectif... les enseignants se retrouvent alors face à une grande variété de profils d'élèves « faibles compreneurs » (Clarke *et al.*, 2014; McArthur et Castles, 2017). Si les élèves vivant en situation de handicap sont plus à risque d'échec en lecture, il semblerait que certaines déficiences, comme la DI, soient associées à des risques plus élevés que d'autres (Katims, 2000). Comparativement à leurs pairs présentant d'autres déficiences, tous types confondus, les élèves ayant une DI réussiraient le moins bien en compréhension en lecture (Schulte *et al.*, 2016).

Des auteurs attribuent ces défis plus élevés que présentent les élèves ayant une DI en lecture à leurs caractéristiques particulières sur les plans cognitif et affectif (Beaulieu et Langevin, 2014; Duchesne *et al.*, 2002; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). Sur le plan cognitif, par exemple, les enfants présentant une DI connaissent une lenteur dans les apprentissages associés à des difficultés de discrimination auditive et visuelle

(Beaulieu et Langevin, 2014) qui affectent le développement de la conscience phonémique, de l'identification des sons et des lettres et de leurs correspondances, des habiletés de bases en lecture (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). Cette lenteur a aussi un impact sur la compréhension écrite, due aux capacités réduites de traitement de l'information, qu'elles soient verbales, visuelles, mnésiques ou attentionnelles (Cèbe et Paour, 2012). Les caractéristiques affectives, quant à elles, renvoient à un manque de motivation, à une faible estime de soi, à une peur de l'échec démesurée et à un manque de persévérance (Normand-Guérrette, 2012). Lorsque combinées aux caractéristiques cognitives, elles peuvent amplifier le risque d'échecs à l'école (Dionne, Langevin, Paour et Rocque, 1999).

La DI fait partie des troubles développementaux (APA, 2013a) et se caractérise par un déficit du développement intellectuel combiné à des limitations du fonctionnement adaptatif apparaissant durant la période développementale (Organisation mondiale de la Santé [OMS], 2017). Sur le plan du développement intellectuel, l'enfant présentant une DI démontre tôt des difficultés à apprendre, à comprendre des informations nouvelles et complexes et à appliquer et transférer ses nouveaux apprentissages (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2016). Lorsqu'il grandit, ce dernier présente de la difficulté à faire face à différentes situations de manière indépendante; des limitations du fonctionnement social qui persistent même à l'âge adulte. Les limitations du fonctionnement adaptatif, quant à elles, affectent différents aspects de sa vie, sur les plans de la communication, des apprentissages, de l'autonomie, des responsabilités individuelles, de vie sociale, du travail, des loisirs, de la santé, de la sécurité ... (INSERM, 2016). Ces limitations, comme abordées précédemment, sont étroitement liées à la difficulté à développer des compétences en lecture (Guihard-Lepetit, 2015).

Ce trouble développemental concerne en principe entre 1 à 2 % de la population (INSERM, 2016), ce qui permet d'estimer qu'il y aurait entre 84 000 et 171 000

individus ayant une DI en 2020 au Québec, sur une population de près de 8,5 millions de Québécois (World population Review, 2020). La majorité des adultes ayant une DI sont désavantagés sur le plan social et professionnel, non seulement à cause des « restrictions que leur impose leur déficience » (INSERM, 2016, p.4), mais aussi à cause de leur faible niveau en lecture souvent associé à de l'analphabétisme (Duchesne et al., 2002). Malheureusement, cela vient affecter leur participation sociale et leur autonomie au quotidien (El Chourbagui et Langevin, 2005). Comme expliqué précédemment, lire et comprendre l'écrit sont considérés depuis plusieurs années comme des prérequis pour bien fonctionner dans nos sociétés modernes, pour communiquer, travailler, se loger, s'informer, se soigner, etc. (OCDE et Statistique Canada, 2000). Un adulte analphabète ayant une DI serait alors plus vulnérable s'il vivait dans des conditions de vie difficiles, dévalorisantes, et plus à risque de vivre de la pauvreté, de l'isolement social, de l'exploitation ou de la discrimination (Duchesne et al., 2002).

Ceci évoque alors l'importance d'adopter une approche holistique et fonctionnelle du handicap (AAIDD, 2011; Fougeyrollas, 2010; Vygotsky, 1994), en ce sens qu'il y a plusieurs facteurs en interaction, mis à part la déficience elle-même, qui agissent sur le développement de l'enfant et qui viennent favoriser ou non sa participation et son sentiment d'appartenance à la communauté. Il ne suffit alors pas de s'intéresser qu'aux limitations ou capacités manifestes de l'enfant, mais bien, et surtout, aux exigences sociales et cognitives auxquelles il est confronté lors de ses interactions au quotidien avec les gens qui l'entourent (Vygotsky, 1994). En privant l'enfant d'une éducation riche et stimulante, notamment en lecture, il lui serait par conséquent difficile de dépasser certaines incapacités qui sont associées à la déficience (Feuerstein, 1988; Vygotsky, 1994).

Dès lors, si la fin du siècle passé a été marquée par l'importance d'accorder le droit aux individus ayant une DI de devenir des citoyens actifs dans nos sociétés (Moni,

2000), les dernières décennies ont également permis de mettre de l'avant, grâce aux travaux de nombreux chercheurs, l'importance de reconnaître le potentiel en lecture d'apprenants ayant une DI pour leur permettre non seulement de décoder différents types d'écrits, mais aussi de les comprendre afin de favoriser leur pleine participation à la vie sociale (Alfassi *et al.*, 2009; Allor *et al.*, 2010; Cèbe et Paour, 2012; Lundberg et Reichenberg, 2013).

La prochaine section permettra de mieux comprendre le contexte et les facteurs qui affectent l'apprentissage de la lecture chez les apprenants ayant une DI.

1.2. Le développement de la lecture chez les élèves ayant une DI : des premiers apprentissages à l'adolescence

En début de scolarité primaire, les difficultés qu'éprouvent les élèves ayant une DI dans leur apprentissage de l'écrit semblent moins apparentes qu'en fin de scolarité de primaire ou en début de secondaire (Verhoeven, 2006), où leurs retards en lecture viennent affecter l'apprentissage des autres matières (Leach *et al.*, 2003). Comme expliqué dans la section précédente, les élèves ayant une DI ont un rythme d'apprentissage plus lent que leurs pairs de classe ordinaire en ce qui a trait aux premiers apprentissages en lecture (Cèbe et Paour, 2012; van Wingerden *et al.*, 2014). D'année en année, un écart s'accroît alors entre les capacités intellectuelles et affectives des élèves ayant une DI et celles de leurs camarades sans trouble développemental (Dionne *et al.*, 1999).

Vers la 3^e ou 4^e année du primaire (autour de 8-9 ans), les apprentissages dans les classes passent d'apprendre à lire à lire pour apprendre (Clarke *et al.*, 2014). Comme les programmes scolaires sont davantage calibrés sur le développement des élèves de classes ordinaires, ceux ayant une DI ont de plus en plus de la difficulté à suivre à l'école. Des auteurs expliquent à ce propos que les apprenants ayant une DI connaissent un ralentissement ou un arrêt prématuré du développement cognitif où ils

parviennent difficilement à passer de la période de la pensée préopératoire vers celle opératoire (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). Ce changement est toutefois nécessaire en compréhension en lecture puisqu'il s'agit de pouvoir effectuer des opérations mentales plus complexes coordonnées entre elles et interreliées (Beaulieu et Langevin, 2014; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). Les élèves ayant une DI, qui ont souvent des retards dans l'acquisition de plusieurs stratégies de base en lecture (van Wingerden et al., 2014a), vivent alors des échecs répétitifs et se sentent incapables de rattraper leurs pairs dans les apprentissages (Rizopoulos et Wolpert, 2004). Ceci devient encore plus problématique avec la complexité des textes qui augmente d'un niveau scolaire à l'autre (Beaulieu et Langevin, 2014).

Selon Adelson, Dickinson et Cunningham (2016), le développement de stratégies de haut niveau en compréhension en lecture au primaire prédirait positivement et significativement les habiletés en lecture au secondaire. Ces stratégies de haut niveau sont celles qui permettent au lecteur de dépasser la compréhension littérale pour traiter ce qui est implicite, en faisant, par exemple, des inférences à partir du texte et de ses propres connaissances (Giasson, 2008). Quant à celles de bas niveau, elles lui permettent de traiter ce qui est explicite, notamment en ayant recours au repérage d'informations se trouvant en surface du texte (van Winderden *et al.*, 2014). Pour revenir à la prédiction de Adelson et ses collaborateurs (2016), elle peut aussi bien s'appliquer auprès d'élèves présentant une DI. En fin de scolarité primaire, ils auraient un niveau en lecture équivalent à des apprenants sans DI du 1^{er} cycle du primaire (entre 6-8 ans) (van Wingerden *et al.*, 2014). À l'adolescence, leur niveau en lecture se situerait encore en dessous de celui de leurs compères de même âge chronologique et, plus spécifiquement en compréhension en lecture, ils dépasseraient rarement celui d'élèves de la 3^e année du primaire (8-9 ans) (Cèbe et Paour, 2012; Moni, 2001).

Les défis que vivent les jeunes adolescents ayant une DI à l'école rappellent que la transition du primaire vers le secondaire est un moment important dans leur développement (MELS, 2012; Normand-Guérrette, 2012). Cette transition est aussi marquée par un changement du développement de l'écrit qui demande une adaptation chez tous les élèves : les habiletés de haut niveau en compréhension en lecture sont nécessaires pour développer de nouvelles connaissances et apprendre dans toutes les disciplines (Cartier, 2007). Comme beaucoup d'élèves présentant une DI en sont encore à l'automatisation des stratégies d'identification de mots, les textes s'adressant à des apprenants de début du secondaire leur sont difficilement accessibles; ils peinent donc à les lire et à les comprendre.

Cette situation renvoie donc à une spirale d'échecs, mais aussi à des attentes peu élevées à leur égard, en lecture surtout, mais aussi dans plusieurs domaines d'apprentissage et tout au long de leur vie (Cèbe et Paour, 2012). Il appert à cet effet que les préjugés à l'égard des personnes ayant une DI, notamment qu'elles soient incapables d'apprendre à lire comme tout le monde, font aussi partie intégrante du problème (Duchesne *et al.*, 2002; Sermier-Dessemontet, 2020). Par conséquent, les interventions pédagogiques ayant découlé de cette vision restrictive de la DI ne donnaient pas la chance aux élèves de développer les habiletés en lecture favorisant leur autonomie et leur participation sociale (Browder *et al.*, 2006; Duchesne *et al.*, 2002). Par exemple, l'enseignement de la lecture fonctionnelle, mise de l'avant par certaines études antérieures (Saunders, 2007), avait été emprunté dans des écoles du primaire et du secondaire pour leur enseigner à lire en privilégiant la voie d'adressage, c'est-à-dire par la reconnaissance globale de mots étiquettes associés à des activités de leur quotidien (Allor *et al.*, 2014; Browder *et al.*, 2006; Rizopoulos et Wolpert, 2004). Toutefois, sur le plan de la participation sociale, les élèves ayant développé seulement ces habiletés de base en lecture se voient rapidement confrontés à des obstacles pratiques, du fait qu'il leur est difficile par la suite de lire et comprendre divers types d'écrits dans différents contextes de leur vie (Allor *et al.*,

2014; Martini-Willemin, 2013). Ils peuvent aussi être confrontés à des obstacles symboliques lorsqu'ils grandissent du fait qu'ils auront un statut dévalorisé aux yeux des autres principalement en raison de leur faible niveau en lecture (Martini-Willemin, 2013).

Cette situation est très délicate pour les enseignants qui ont peu de matériel adapté au rythme d'apprentissage des élèves ayant une DI (Chatenoud *et al.*, 2019; Wakeman *et al.*, 2021). À cet effet, l'étude de Karvonen, Wakeman, Flowers et Moody (2013) a révélé que la majorité des enseignants interrogés travaillant auprès d'élèves ayant une DI (N=400) voyait peu d'intérêt à l'utilisation des évaluations mandatées et standardisées en littérature. De plus, près de la moitié dévoilait ne pas tenir compte des normes de contenu académique obligatoires comme source d'orientation de leur enseignement (Karvonen *et al.*, 2013). Ainsi, un défi majeur pour beaucoup d'enseignants d'élèves ayant une DI se présente alors lorsqu'ils doivent différencier leur enseignement pour répondre à la diversité de ces apprenants tant en ce qui a trait à l'évaluation de leur compétence, qu'à la mise en place de pratiques et de suivis (Aldama, 2017). Il leur faut souvent adapter le matériel d'enseignement et d'évaluation au niveau des élèves (Fajardo *et al.*, 2014) en cherchant à garder leur motivation avec des lectures abordant des thèmes intéressants pour adolescents (Aldama, 2017; Chatenoud *et al.*, 2020; Chatenoud *et al.*, 2017).

Plusieurs enseignants peuvent donc éprouver de la difficulté à planifier les activités d'enseignement auprès de ces élèves, car ils ne savent pas s'il faut insister et persister à leur enseigner certains apprentissages de base en lecture et/ou introduire des stratégies plus avancées davantage centrées sur la compréhension de texte (Chatenoud *et al.*, 2019). À propos, des études récentes font valoir qu'il est important de développer le potentiel d'apprentissage de ces élèves, même si cela prend plus de temps et plus d'énergie (Alfassi *et al.*, 2009). Certaines études ont d'ailleurs démontré que les élèves ayant une DI peuvent développer l'ensemble des

compétences en lecture grâce à un enseignement structuré, explicite et systématique (Browder *et al.*, 2006; Chatenoud *et al.*, 2019; Lundberg et Reichenberg, 2013), leur donnant ainsi accès à de meilleures habiletés de compréhension en lecture.

Ces découvertes font appel à un changement de pratiques dans les classes pour permettre à ces élèves de devenir de meilleurs lecteurs, et de contribuer ainsi à favoriser leur participation sociale à court et à long terme dans la société (INSERM, 2016). Des chercheurs de plusieurs pays encouragent ainsi l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, incluant celles de haut niveau, de manière continue tout au long de la scolarité (Alfassi *et al.*, 2009; INSERM, 2016). Au Québec, Chatenoud et ses collaboratrices (2017, 2019) avaient d'ailleurs – par la mise en place d'une recherche collaborative – dégagé des éléments clés pour y parvenir : identifier les forces des élèves, entretenir des attentes élevées à leur égard, intensifier les interventions, miser sur l'articulation entre les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de la lecture en classe et développer une communauté éducative.

Pour faire écho à tout ce qui précède, l'énergie devrait donc être mise sur le développement de stratégies de haut niveau en compréhension en lecture afin de donner la chance à plus d'élèves de devenir des citoyens responsables et actifs dans nos sociétés (Bianco, 2015). En effet, un bon lecteur ne se limite pas à la lecture simple du texte, il cherche à donner du sens à ce qu'il lit, « car la compréhension en lecture ne découle pas systématiquement de la capacité à identifier les mots écrits » (ibid., 2015, p.7). En reconnaissant l'égalité des droits et des chances à l'éducation et à la scolarisation pour tous les élèves, y compris ceux ayant une DI, il est aussi question de reconnaître leurs droits d'apprendre à lire et à comprendre l'écrit afin de favoriser leur participation sociale et leur citoyenneté. Il s'agit aussi de faire valoir leur droit à l'accessibilité didactique et pédagogique aux savoirs essentiels (Assude *et al.*, 2014). C'est ainsi qu'il sera possible de réfléchir à comment leur permettre de

démontrer leur réel potentiel dans les apprentissages en leur donnant le temps, le soutien et un enseignement enrichi pour devenir non seulement de bons décodeurs, mais surtout de « bons compreneurs » en lecture.

La prochaine section permettra donc de réfléchir sur une manière d’approcher les activités d’enseignement et d’évaluation en classe en se penchant sur le potentiel d’apprentissage en compréhension en lecture auprès d’apprenants ayant une DI.

1.3. Le potentiel d’apprentissages des élèves ayant une DI

L’idée derrière l’accessibilité didactique et pédagogique des savoirs en lecture pour les enfants ayant une DI évoque sans aucun doute l’appréhension de leur potentiel d’apprentissage pour mieux leur enseigner. De nombreux auteurs insistent actuellement sur l’importance de croire en leurs capacités d’évolution à l’école – particulièrement durant la transition du primaire vers le secondaire – en tenant compte de leurs forces et défis sur les dimensions cognitives et affectives (Normand-Guérrette, 2012; Vygotsky, 1994). D’autres chercheurs en psychologie cognitive abordent également l’importance de se pencher sur leur potentiel d’apprentissage plutôt que sur leurs limitations en vue de favoriser leur développement cognitivo-émotionnel à court et à plus long terme (Haywood, 2012; Sternberg et Grigorenko, 2002). C’est le cas du théoricien socioconstructiviste Vygotsky (1978 ; 1994).

Vygotsky (1994) s’était en effet penché sur une théorie dynamique du développement de l’enfant ayant une DI. Selon lui, il est important de différencier les conséquences directes de la déficience se rapportant aux fonctions élémentaires (p.ex. DI → difficulté de concentration, de mémorisation, etc.) des conséquences secondaires qui proviendraient d’un manque d’opportunité ou d’une carence d’éducation (p.ex. DI → analphabétisme) : un « enfant avec un défaut n’est pas obligatoirement un enfant handicapé » (Vygotsky, 1994, p.48). C’est plutôt, selon cet auteur, « l’exclusion de la

collectivité ou le développement social entravé [qui] empêche le développement des fonctions supérieures » et qui viendrait créer la situation de handicap avec le temps (Vygotsky, 1994, p.173). Ainsi, l'importance doit être mise sur la manière dont l'enfant et son entourage vivent avec le handicap, à savoir également quelles actions sont mises en place pour favoriser son développement en vue de compenser la déficience. Pour cette raison, Vygotsky croyait en l'importance d'offrir une éducation riche à tous les enfants, peu importe leurs déficiences : « peu importe qu'on leur apprenne d'une manière différente (...) il faut [qu'ils] apprennent la même chose que les autres enfants, et qu'ils se préparent de la même manière à la vie future » (Vygotsky, 1994, p.150).

Dans son ouvrage *Mind in society : The development of higher Mental Functioning* (1978) (voir chapitre 2 de la thèse pour plus de détails), Vygotsky avait conceptualisé la notion de la zone proximale de développement (ZPD) afin de mieux dégager ce qui peut stimuler le développement de l'enfant en cours d'épreuve. Pour ce faire, il décrivait deux niveaux de développement de l'enfant : le niveau actuel de développement, c'est-à-dire les tâches que l'enfant peut faire seul, et le niveau de développement potentiel, c'est-à-dire les tâches que l'enfant peut réaliser avec l'aide d'un pair ou d'un adulte. La différence entre ces deux niveaux est considérée comme la ZPD (Vygotsky, 1978). En développant ce concept, Vygotsky abordait l'importance de tenir compte non seulement des fonctions cognitives « matures », mais aussi de celles en voie de développement :

« The state of development is never defined only by what has matured. If gardeners decide only to evaluate the mature or harvested fruits of the apple tree, they cannot determine the state of their orchards. Maturing trees must also be taken into consideration. Psychologists must not limit their analysis to functions that have matured. They must consider those that are in the process of maturing. »

(Vygotsky, 1978, p.208-209)

Ce concept implique donc non seulement de découvrir comment l'enfant est devenu ce qu'il est, mais également comment il peut devenir ce qu'il n'est pas encore (Bronfenbrenner, 1977; Sternberg et Grigorenko, 2002). Ce n'est donc pas seulement ce qu'il a développé comme habiletés qui importe, mais aussi celles qu'il peut développer avec ou sans aides. En appréhendant la ZPD de l'apprenant, il est question de développer une meilleure compréhension de son potentiel d'apprentissage en interagissant avec lui et en démarquant ses zones de développement lors de situations authentiques d'apprentissage. D'ailleurs, des recherches ethnographiques et expérimentales avaient démontré il y a près de 30 ans que les apprenants ayant une DI faisaient montre de meilleures habiletés lorsqu'ils avaient la chance de performer en collaboration avec un pair plus compétent ou un adulte (Rutland et Campbell, 1996).

L'adoption de cette perspective en milieu scolaire invite à réfléchir sur les liens étroits qui peuvent exister entre l'enseignement, l'apprentissage de l'élève et son évaluation. Ainsi, d'imbriquer ces trois dimensions les unes dans les autres serait plus utile pour les enseignants que d'être traitées chacune séparément (Poehner, 2008). De miser sur leur coordination permettrait d'orienter leurs pratiques dans les classes en devenant davantage sensibles au potentiel d'apprentissage de leurs élèves et en répondant plus finement à leurs besoins au quotidien (Davin *et al.*, 2017; van der Veen *et al.*, 2016).

La figure 1 ci-dessous a été développée dans le cadre de cette recherche doctorale pour illustrer ces trois pôles en interaction. Pour planifier les pratiques d'enseignement en classe, il est donc nécessaire de comprendre comment l'élève apprend en dégagant les stratégies qu'il utilise par lui-même pour parvenir à comprendre un texte, mais aussi celles qu'il est en mesure de réinvestir après un enseignement. Dans un même ordre d'idées, il est aussi essentiel de dégager les interventions qui favorisent ses apprentissages, son développement en lecture.

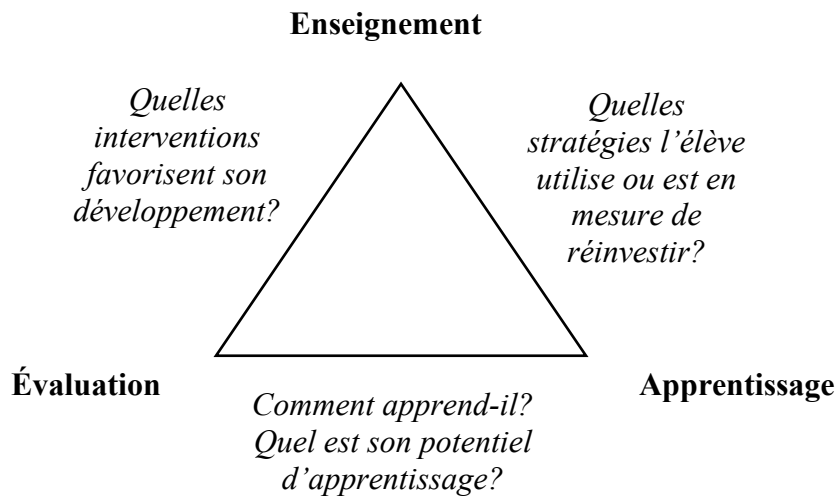


Figure 1. 1. Trois pôles en interaction : enseignement-apprentissage-évaluation

Selon cette perspective, ces trois pôles interagissent donc conjointement et sont indissociables les uns des autres. Ainsi, auprès d'élèves ayant une DI, l'articulation des trois pôles par l'enseignant pourrait permettre de développer leurs connaissances et leurs habiletés en misant sur leur ZPD.

Bien que la ZPD ait servi de base théorique pour l'élaboration de bon nombre de tests dynamiques (TD) dans le domaine clinique en psychologie en place des tests d'intelligence depuis près d'un siècle déjà, son intérêt à des fins pédagogiques dans les classes a été plus récemment exploré (Haywood et Lidz, 2007). Selon Newman et Holzman (1993), elle se prête pourtant bien aux intérêts contemporains dans les domaines de la cognition sociale et des interactions en classe. De plus, c'est un concept qui permet de se pencher sur l'essence de l'apprentissage et du développement tout en renvoyant à l'expression de l'individu dans la société (Sternberg et Grigorenko, 2002).

Lorsqu'il s'agit d'appréhender le potentiel d'apprentissage des élèves, il semble alors nécessaire d'avoir des outils d'évaluation qui permettent de comprendre ce que l'élève pourrait faire seul s'il avait de l'aide au départ pour y arriver. Est-ce que les instruments disponibles actuellement dans les classes permettent d'évaluer le potentiel d'apprentissage en compréhension en lecture des élèves, c'est-à-dire leur ZPD? La prochaine section abordera cette question.

1.4. Les limites des tests statiques pour évaluer la compréhension en lecture

L'évaluation de la compréhension en lecture fait l'objet de plusieurs débats actuellement parmi chercheurs et acteurs du milieu de l'éducation. Des auteurs déplorent, par exemple, que nombreux tests utilisés dans les écoles ne mesurent pas ce qu'ils prétendent évaluer et sont peu susceptibles d'orienter les enseignements en classe; leur validité de construit de même que leur validité sociale sont donc remises en question (Sabatini et O'Reilly, 2013; Sabatini *et al.*, 2020). De plus, leur sensibilité ferait aussi défaut du fait qu'ils semblent peu efficaces pour détecter les changements et surtout les microchangements dans les apprentissages en lecture des apprenants (Sabatini et O'Reilly, 2013), surtout auprès de ceux ayant une DI (Navarro *et al.*, 2014) dont les progrès en lecture s'effectuent souvent à plus petits pas (Chatenoud *et al.*, 2020). Ces instruments plus conventionnels de forme papier-crayon semblent par conséquent peu efficaces pour évaluer leur compréhension réelle du texte et sont trop statiques pour appréhender leur potentiel d'apprentissage en lecture (Sabatini *et al.*, 2020; Valencia et Pearson, 1986; Van den Broek, 2012).

En effet, leur encrage théorique n'est souvent pas à l'image des propositions scientifiques et des modèles théoriques représentant la complexité de la compréhension en lecture (Gruhn *et al.*, 2020; Keenan *et al.*, 2008; Sabatini *et al.*, 2016) (voir chapitre 2 pour plus de détails). Plusieurs processus cognitifs et métacognitifs en interaction de même que différentes variables du contexte de lecture

sont impliqués lorsque l'élève lit un texte et fait l'effort de le comprendre (Irwin, 2007; Israel, 2017). Les données scientifiques récentes et le développement de modèles théoriques plus complexes de la compréhension en lecture invitent donc à repenser aux types d'évaluations à mettre en place (Gruhn *et al.*, 2020; Leslie et Caldwell, 2017). Par exemple, le modèle de Kintsch et Rawson (2005), qui sera présenté au chapitre 2 de cette thèse (section 2.4), suggère que les évaluations de la compréhension en lecture devraient mesurer ce que l'élève peut dégager du texte, ses connaissances antérieures de même que ses capacités d'intégration pour former un modèle de situation, plutôt que de ne mesurer que le simple repérage d'informations textuelles.

À cet égard, Leslie et Caldwell (2017) soulèvent que les instruments d'évaluation de la compréhension en lecture les plus communs existent sous deux formats : (1) par sélection de réponses (p.ex. les choix multiples) ou (2) par construction de réponse. Or, selon ces auteurs, ni l'un ni l'autre de ces formats ne mesurent réellement ce qui se passe dans la tête de l'élève durant la lecture, c'est-à-dire ses processus cognitifs et métacognitifs. L'inférence qui est généralement faite est alors que la bonne réponse de l'élève reflète qu'il comprend une partie du texte tandis que la mauvaise réponse indiquerait qu'il ne la comprend pas. Des données convergentes ne soutiennent toutefois pas le recours à de telles inférences trop simplifiées sur la compréhension (Kintsch, 2012; Rupp *et al.*, 2006; Leslie et Caldwell, 2017).

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? Ces tests conventionnels ne se penchent donc que sur le produit de la compréhension en écartant tous les processus qui la décrivent (Valencia et Pearson, 1986; Van den Broek, 2012). Ils seraient par conséquent trop statiques pour évaluer un concept dynamique comme la compréhension en lecture, car il n'y a souvent pas d'interaction

ou de rétroaction durant la passation (Den Ouden *et al.*, 2019; Lantolf *et al.*, 2015; Sabatini *et al.*, 2016).

Or, auprès d'élèves ayant une DI qui présentent des limitations de mémoire, d'attention et de concentration (AAIDD, 2011), l'emploi de ces tests peut conduire à une mauvaise estimation de leur potentiel d'apprentissage (Tiekstra *et al.*, 2009). La réponse de l'élève à ce type de test risque donc de ne pas témoigner de sa réelle compréhension. En effet, le mode de passation statique ne permet pas de vérifier si cette réponse était affectée par des limitations sur les plans cognitifs (p.ex. manque de concentration), développemental (p.ex. retard langagier) ou émotionnel (p.ex. faible estime de soi) rattachées à la DI (Aldama *et al.*, 2017). Ces tests ne sont donc pas conçus pour comprendre comment l'élève apprend et pourquoi il réussit ou non une telle tâche.

De plus, la majorité des tests employés pour évaluer la compréhension en lecture dans les écoles sont peu adaptés aux caractéristiques des élèves ayant une DI : les textes sont soit (1) trop faciles et ne mesurent pas certaines stratégies complexes en lecture (des tests pour les plus petits) ou (2) trop difficiles, et les élèves ne parviennent pas à compléter la tâche en un temps donné, parce que le texte est tout simplement trop complexe (des tests s'adressant à des élèves de même âge chronologique) (Chatenoud *et al.*, 2018). Chatenoud et ses collaboratrices (2017; 2019) ont voulu répondre à cette problématique en développant deux épreuves en compréhension en lecture lors de leur recherche collaborative. Ces deux épreuves ont été conçues pour les élèves ayant une DI en fin de scolarité primaire et en début de scolarité secondaire (Aldama *et al.*, 2019). Elle permet d'évaluer six stratégies de compréhension en lecture en se basant sur des modèles théoriques récents illustrant la complexité de cet apprentissage.

En lien avec leur recherche, la présente étude veut pousser davantage la réflexion sur la question de l'évaluation en explorant la manière de passer les épreuves. Bien que ces deux épreuves aient été conçues spécifiquement pour les élèves ayant une DI, est-

ce suffisant de les passer de manière statique, c'est-à-dire sans interaction, pour appréhender le potentiel d'apprentissage des élèves et favoriser l'articulation entre l'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture en classe ? La prochaine section permettra de mieux comprendre la différence entre le mode de passation statique associé aux méthodes d'évaluation conventionnelles dans les écoles et le mode dynamique associé au concept de la ZPD.

1.5. Vers une approche interactive d'évaluation de la compréhension en lecture

Les tests statiques standardisés sont des instruments traditionnellement utilisés à des fins scolaires, médicales ou thérapeutiques pour catégoriser et diagnostiquer les individus (p.ex. les tests de QI) (Budoff, 1972; Sternberg, 2005) ou pour évaluer les acquis des élèves (p.ex. les examens scolaires ministériels ou les tests de dépistage en lecture) (Elliott, 2003). Ces tests sont pertinents pour certaines fins, comme pour détecter les élèves en difficulté (Van den Broek, 2012), pour comparer leur performance à l'échelle nationale (p.ex. pour des fins statistiques) ou pour certaines études scientifiques (p.ex. pour la sélection des participants) (AAIDD, 2011). Ils semblent néanmoins peu utiles pour planifier et orienter les pratiques d'enseignement en classe, entre autres, car ils donnent peu de pistes explicatives pour comprendre les faibles performances des élèves (Gruhn *et al.*, 2020). Par exemple, lorsque l'élève ayant une DI échoue un item, il est difficile pour l'enseignant de savoir pourquoi : est-ce parce que l'élève était peu attentif? Avait-il bien compris la question? Avait-il bien compris le texte? Y avait-il un mot qui lui posait problème? Avait-il mal exprimé sa réponse par manque de vocabulaire? (Aldama *et al.*, 2016).

Pour les enseignants, ces informations sont importantes et devraient être détectées ou éclairées à l'aide du test, car cela leur permettrait de mieux comprendre où en est l'élève dans ses apprentissages en lecture, en plus de valider la pertinence du matériel soumis (Den Ouden *et al.*, 2019; Van den Broek, 2012). De plus, lorsqu'il s'agit

d'évaluer la compréhension en lecture, qui est complexe, multidimensionnelle et dynamique (Bianco, 2015; Clarke *et al.*, 2014), le mode de passation statique – qui laisse peu de place à l'interaction durant la passation et qui se penche surtout sur le produit final de l'évaluation (Sternberg et Grigorenko, 2002) – est peu susceptible de donner un portrait complet de l'élève relativement aux processus de compréhension en lecture, qui sont interreliés (Gruhn *et al.*, 2020; Navarro *et al.*, 2014).

Ainsi, un élève ayant peu de fluidité en lecture, c'est-à-dire lisant de manière saccadée avec plusieurs méprises, des pauses inappropriées et un manque d'intonation, serait possiblement désavantagé s'il devait démontrer sa compréhension d'un texte dans un temps donné en classe (Arcand *et al.*, 2014). Son manque de fluidité en lecture pourrait, par conséquent, masquer son réel potentiel en compréhension (Aldama *et al.*, 2016). Il serait alors intéressant pour l'enseignant d'obtenir cette information : l'élève répond-il difficilement aux questions, car son manque de fluidité l'empêche de se faire une représentation globale du texte? Peut-il répondre aux questions s'il a la chance de se concentrer seulement sur la compréhension du texte? Malheureusement, les épreuves statiques conventionnelles employées pour évaluer la compréhension en lecture des élèves ne permettent pas de répondre à ces questions.

Des auteurs suggèrent alors d'adopter une approche plus interactive permettant d'évaluer différentes habiletés en lecture à l'aide d'un même texte (Gruhn *et al.*, 2020; Sabatini *et al.*, 2016). Ils se sont donc intéressés aux approches d'évaluations dynamiques (ÉD) découlant de travaux de chercheurs du domaine de la psychologie cognitive. Ce type d'évaluation accorde une importance particulière à l'interaction qui a lieu en cours de passation entre l'évaluateur et le sujet (Haywood, 2012; Haywood et Lidz, 2007; Murphy, 2011; Sternberg et Grigorenko, 2002; Swanson et Lussier, 2001). Le terme dynamique vient donc s'opposer au terme statique se rapportant aux tests ayant peu ou pas d'interaction durant l'épreuve (Swanson et

Lussier, 2001). Il s'agit donc d'un instrument qui mesure la capacité du sujet à s'adapter ou à répondre à cette interaction, se faisant par l'entremise d'enseignements, de relances, de questions ou de rétroactions (Haywood et Lidz, 2007; Schack et Guthke, 2003). Ainsi, ce n'est pas seulement le produit, mais aussi le processus qui est pris en compte (Sternberg et Grigorenko, 2002).

Tout comme le concept de ZPD, les ÉD sont associés aux travaux de Vygotsky (1978). Selon ce psychologue biélorusse, les tests mesurant le potentiel des enfants devraient être adaptés aux conditions particulières dans lesquelles ces derniers se sont développés (Vygotsky, 1929; dans Haywood et Tzuriel, 1992). Les tests dynamiques (TD) permettraient donc de mesurer cette zone de développement potentiel en fournissant des informations sur la manière d'apprendre de l'enfant. Grâce à cette assistance en cours de passation, l'enfant serait amené à développer de nouvelles habiletés en atteignant ainsi un nouveau potentiel de base (niveau de performance actuel) (Shabani, 2012). Le niveau de performance assistée serait ensuite adapté à une autre difficulté de la tâche. La ZPD est donc présentée sur ce continuum de plusieurs stades où l'enfant est amené à réussir des tâches de plus en plus complexes jusqu'à atteindre la *Zone de rupture*, c'est-à-dire les tâches qu'il ne peut pas réussir, même avec de l'aide (Dorfler *et al.*, 2009).

Les ÉD semblent par ailleurs tout indiquées pour guider les enseignants d'élèves ayant une DI dans les stratégies d'enseignement à mettre en place pour favoriser leur développement en lecture. En effet, la plupart des experts dans le domaine avancent que ce type d'évaluation est particulièrement utile lorsque : (1) les scores de l'élève aux tests standardisés statiques sont faibles; (2) ses apprentissages semblent affectés par une déficience intellectuelle, d'autres troubles (p.ex. trouble d'apprentissage, émotionnel, comportement) ou même un manque de motivation; (3) l'élève présente des difficultés langagières, comme un retard de vocabulaire ou de développement langagier; (4) l'élève connaît des différences culturelles (p.ex. nouvel immigrant); et

(5) la classification n'est pas le but central de l'évaluation (Haywood et Lidz, 2007). Or, ces différents facteurs sont souvent rencontrés lorsqu'il s'agit d'évaluer la compréhension en lecture auprès d'apprenants ayant une DI (Aldama, 2017).

Il advient à présent essentiel de mieux comprendre en quoi les ÉD semblent plus utiles pour les enseignants d'élèves ayant une DI que les méthodes statiques, notamment dans la relation enseignant-élève en termes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, en référence au triangle présenté plus haut (Figure, 1.1, p.22). Pour ce faire, trois différences majeures entre ces deux approches doivent être établies, d'après l'ouvrage de Sternberg et Grigorenko (2002). D'abord, les évaluations statiques, comme soulevé précédemment, mettent l'accent sur le produit résultant de compétences préexistantes chez l'apprenant, alors que les ÉD se penchent sur des processus cognitifs impliqués dans des apprentissages en développement. L'idée derrière les ÉD est donc que tout le monde fonctionne en général à un niveau considérablement inférieur à sa réelle capacité. Le recours à ce type d'évaluation vise donc à découvrir dans quelles conditions chacun se développe pour le mieux pour ainsi améliorer sa performance future (Haywood, 2012).

La deuxième différence entre les évaluations statiques et dynamiques se rapporte au rôle des rétroactions. Dans la forme statique, l'évaluateur ne donne aucune rétroaction – ou très peu – à l'apprenant afin d'évaluer sa performance seul au test. Dans la forme dynamique, des rétroactions sont données explicitement ou implicitement à l'élève dépendamment du type de test afin d'évaluer la capacité de réponse ou le potentiel d'apprentissage de ce dernier.

La troisième différence se rapporte à la qualité de la relation évaluateur-élève. Dans l'évaluation statique, l'évaluateur tente d'être le plus neutre possible pour ne pas influencer l'élève et causer des erreurs de mesure. Dans l'ÉD, la relation entre l'évaluateur et l'évalué est modifiée, elle passe de la forme conventionnelle unidirectionnelle à une forme bidirectionnelle d'interaction. Ainsi, les actions de l'un

vont influencer les réponses de l'autre et vice-versa. De plus, dans l'évaluation dynamique, l'interaction est souvent individualisée pour chaque enfant et l'attitude de neutralité est remplacée par une atmosphère d'enseignement et d'apprentissage (ibid., 2002). Les données examinées ensuite proviennent donc des résultats de l'élève, mais aussi du contenu des interactions l'ayant mené aux réponses.

Ceci amène donc à revoir le concept d'évaluation comme tel. Dans la forme statique, l'évaluation se fait séparément, en dehors de l'enseignement et de l'apprentissage. Les tests conventionnels entendent ainsi mesurer une capacité latente qui se reflète dans la performance de l'enfant pour ainsi en estimer son rendement et sa réussite future à l'école (Sternberg et Grigorenko, 2002). En visant la neutralité, la forme statique d'évaluation vise donc à isoler l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, pour quantifier ce que l'enfant sait et peut faire seul à un temps donné, à un âge donné.

Dans la forme dynamique toutefois, l'évaluation ne peut être dissociée de l'enseignement et de l'apprentissage. Puisque l'attention est mise sur les processus en cours de développement (Vygotsky, 1978), l'enseignement est alors perçu comme le véhicule menant vers les processus mis en œuvre par l'enfant pour réaliser une tâche, permettant ainsi de dégager son potentiel d'apprentissage. Pour cette raison, Vygotsky (1981) décrivait la ZPD dans le contexte d'étude des relations entre l'apprentissage et le développement. L'enseignement est alors utile lorsqu'il agit au-delà du développement de l'enfant. À l'intérieur même de la ZPD de cet enfant, l'enseignant éveille alors différentes fonctions en stade de maturation, qui ne sont pas encore actualisées.

Ainsi, l'utilisation d'ÉD à des fins éducatives permettrait d'observer l'interaction entre trois variables : enseignement-apprentissage-évaluation. Plus spécifiquement en lecture, Navarro et ses collaborateurs (2014) croient que l'ÉD de la compréhension en lecture serait à privilégier pour orienter l'action éducative et pour favoriser les

processus d'enseignement-apprentissage. Le TD serait d'après ces auteurs un instrument permettant d'observer le processus dynamique d'apprentissage chez l'élève pour ainsi situer sa ZPD dans un domaine d'apprentissage spécifique comme la lecture. Ce type de test permettrait aussi d'identifier des patrons de médiation-intervention susceptibles de favoriser les apprentissages chez l'apprenant, de même que certaines conditions relatives au contexte pouvant optimiser ses processus d'apprentissage (ibid., 2014). Après d'élèves ayant une DI, l'emploi de cette forme d'évaluation permettrait de dépasser les limites des tests statiques et d'offrir un portrait approfondi des connaissances et habiletés des élèves sans interaction d'une part, mais surtout à l'aide d'une interaction adéquate (Aldama, 2017).

La prochaine section permet de se pencher plus spécifiquement sur les écrits scientifiques ayant employé des TD pour évaluer la compréhension en lecture d'apprenants, pour ensuite mieux cerner le problème de recherche et présenter l'objectif général de la présente recherche doctorale.

1.6. L'emploi des TD pour évaluer la lecture et les obstacles à leur implantation

Bien que le recours aux TD pour l'évaluation de domaines d'apprentissage comme les mathématiques ou la lecture (Haywood et Lidz, 2007; Hessels et Hessels-Schlatter, 2010) soit plus récent, il a mené à un grand nombre de publications scientifiques dans les dernières décennies dans différents pays. Par exemple, plus d'une centaine d'articles ont été publiés dans les vingt dernières années sur l'emploi de ce type d'évaluation pour les compétences en lecture. La majorité de celles-ci portent sur les stratégies d'identification de mots ou de vocabulaire (p.ex. stratégies morphologiques), mais peu concernent la langue française et encore moins une population d'élèves ayant une DI.

Parmi la centaine d'articles portant sur l'usage de ÉD pour évaluer les compétences en lecture, 21 publications (entre 2000-2020) portaient plus spécifiquement sur la compréhension en lecture et concernaient différentes populations d'apprenants du primaire à l'université (voir l'ANNEXE A pour plus de détails). L'analyse de ces 21 études a permis de constater que ces recherches poursuivaient principalement quatre objectifs de recherche :

- 1) Démontrer que les apprenants performant mieux au TD qu'au test statique – comparaison statique versus dynamique – et donc d'alimenter l'idée que leur performance au test statique amène à sous-évaluer leur potentiel d'apprentissage (Amirian *et al.*, 2014; Davin *et al.*, 2014; Duvall, 2008; Mardani et Tavakoli, 2011; Naeini, 2015; Nazari et Mansouri, 2014; Shabani, 2012) ;
- 2) Démontrer que les apprenants s'améliorent grâce au TD en dégagant ainsi mieux leur potentiel d'apprentissage : les TD permettent de les stimuler davantage et d'intervenir plus efficacement auprès d'eux afin de favoriser leur développement en compréhension en lecture (Ajideh et Nourdad, 2012; Davin *et al.*, 2014; Ebadi et Saeedian, 2016; Fani et Rashtchi, 2015; Naeini, 2015; Naeini et Duvall, 2012; Pishghadam *et al.*, 2011; Sadeghi *et al.*, 2016) ;
- 3) Développer, décrire ou valider un nouvel instrument d'évaluation dynamique, entre autres pour répondre aux critiques autrefois émises à l'égard de la validité ou de la fidélité scientifique de ces outils (Bakhoda et Shabani, 2019; Birjandi *et al.*, 2013; Kozulin et Garb, 2002; Poehner et Lantolf, 2013; Smit *et al.*, 2017) ;
- 4) Démontrer qu'un TD permet de prédire la performance future en compréhension des élèves, offrant des perspectives longitudinales optimales, notamment d'un point de vue diagnostic (Elleman, 2009;

Elleman *et al.*,2011; Gruhn *et al.*, 2020; Navarro et Mora, 2012a; Swanson, 2011; Zarinkamar et Naeini, 2015).

Malgré les avancées importantes de ces études, une question soulevée par des auteurs dans le passé demeure : pourquoi ces tests ne sont-ils pas encore amplement employés dans les écoles ? Leur utilisation sur le terrain, surtout en contexte scolaire, semble en effet représenter un défi difficile à surmonter (Lidz, 2009). Une des hypothèses soulevées par Haywood et Tzuriel (1992) relève du fait que ce type d'évaluation ne fait pas partie de la plupart des programmes universitaires. Alors qu'il est parfois présenté dans certains programmes en psychologie ou en éducation dans quelques universités dans le monde (p.ex. Université de Vanderbilt, Université de Genève), il semble absent des programmes de formation des maîtres au Québec. Les enseignants n'ont alors pas le bagage théorique et les connaissances nécessaires pour mettre en place un tel dispositif d'enseignement-apprentissage-évaluation. Ont-ils d'ailleurs les connaissances disciplinaires approfondies que cela nécessite ?

C'est d'ailleurs un des défis qui avait été soulevé il y a près de 30 ans par Delclos, Burns et Vye (1993) relativement à l'utilisation des TD pour guider les plans d'intervention d'élèves vivant en situation de handicap. Selon ces auteurs, le groupe d'enseignants ayant une formation et un bagage théorique sur les TD interprétait de manière plus complète et positive les résultats de l'élève au TD que ceux ayant eu une formation uniquement sur les tests statiques plus traditionnels. Néanmoins, pour les deux groupes d'enseignants, les résultats au TD leur permettaient davantage de s'intéresser au potentiel de l'élève qu'à ses échecs.

Une seconde hypothèse venant freiner l'implantation des TD dans les classes serait rattachée à la complexité de la méthode, au manque de temps et au support fourni dans les écoles pour mettre en place un tel dispositif d'évaluation (Haywood et Tzuriel, 1992). Les enseignants ne seraient donc pas suffisamment outillés, par manque de bagage théorique, de formation ou d'accompagnement pour interpréter à

bien les résultats provenant de ces tests (ibid., 1992). Il faut rappeler encore que ces données sont issues de recherches qui, bien qu'étudiant le point de vue des enseignants, présentaient des résultats découlant surtout des réflexions des chercheurs. Il advient à présent de se questionner sur l'accessibilité des TD, à savoir si ces outils d'évaluation sont adaptés au contexte des enseignants et si ces derniers sont en mesure de s'en servir et d'y recourir à bon escient dans leurs pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI.

Ceci dit, il semble primordial d'étudier d'avant jeu la perception qu'ont des enseignants sur l'évaluation en compréhension en lecture, car leurs attitudes et pratiques d'enseignement seraient teintées de ces perceptions relativement aux dimensions de celle-ci – consciemment ou inconsciemment – dans leurs actions, leurs intentions ou leur manière de se l'approprier (Gardner et Galanouli, 2016). Il appert par ailleurs qu'un des plus grands obstacles à l'implantation d'une nouvelle pratique d'évaluation dans les classes serait lié aux croyances ou à la perception qu'ont les enseignants vis-à-vis celle-ci (Abdulla, 2019 ; Nguyen et Khairani, 2017 ; Gardner et Galanouli, 2016). En comprenant mieux ce qu'ils pensent, il serait ensuite possible d'envisager des stratégies adaptées pour favoriser de meilleurs résultats possible d'implantation dans les classes, notamment en leur permettant d'élargir leurs connaissances pour développer une meilleure compréhension de l'évaluation proposée, tout en respectant leurs incertitudes, leurs contraintes, leurs besoins et leur rythme dans la découverte de cette nouvelle méthode dans leur contexte de classe (Gardner et Galanouli, 2016).

En guise de synthèse, les différentes études présentées jusqu'ici font valoir la pertinence d'employer les ÉD pour guider les enseignements en classe. Il en ressort des bienfaits sur le développement et les apprentissages des élèves, ce qui permet d'estimer des effets positifs sur leur participation sociale. Dans un même ordre

d'idées, les ÉD sont susceptibles de favoriser le développement d'environnements éducatifs plus inclusifs pour ces élèves, comme pour d'autres manifestant des difficultés d'apprentissage. Elles peuvent également être d'intérêt pour les enseignants, notamment puisqu'elles permettent de tenir compte de leur perception de l'évaluation des apprentissages auprès de leurs élèves.

Malheureusement, les études présentées plus haut ne se sont pas penchées sur la validité sociale de tels tests en contexte d'évaluation de la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI ou sur la perception qu'ont des enseignants sur ce type d'évaluation auprès de cette population d'apprenants. Les efforts entrepris pour développer des méthodes d'évaluation plus efficaces et adaptées auprès d'élèves ayant une DI gagneraient donc à être réinvestis pour assurer de réels changements dans les pratiques. En effet, la production de savoir dans le domaine de la recherche semble avoir peu de valeur en soi si aucun effort n'est entrepris pour favoriser la diffusion des nouvelles connaissances aux populations concernées (Grimshaw *et al.*, 2004).

Les ÉD sont peu connues des enseignants au Québec, surtout car il n'existe aucune épreuve dynamique en compréhension en lecture en langue française. En gardant en tête que les enseignants devraient recevoir le soutien et la formation nécessaires pour favoriser leur appropriation et par extension, l'implantation d'une nouvelle méthode d'évaluation dans leur classe (Wiggings, 1993), il semble a priori nécessaire de se pencher sur les conditions susceptibles de favoriser cette appropriation. Pour y parvenir, l'étude de la perception des enseignants permettrait de mieux comprendre leur vision de l'enseignement-apprentissage-évaluation dans leur contexte de classe, en mettant également en contexte ce qu'elles pensent d'une épreuve dynamique en compréhension en lecture auprès de leurs élèves ayant une DI. Ces propos, qui font écho à tous les éléments abordés dans ce chapitre, permettent ainsi d'aboutir à la question générale de la thèse ci-dessous.

1.7. La question générale de recherche

Quelle est la perception d'enseignants sur les apports et limites d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture pour guider leurs pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation auprès d'élèves ayant une DI?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre offre une compréhension plus approfondie de différents concepts rattachés à la problématique de la présente recherche doctorale : les évaluations dynamiques, la compréhension en lecture et son évaluation et la perception d'enseignants sur les évaluations en classe.

Tout d'abord sera présenté une description plus approfondie de l'origine et des motifs ayant conduits plusieurs auteurs et théoriciens à se tourner vers les ÉD de même qu'à un parcours de différentes approches de TD. Puis, il sera abordé le concept de la compréhension en lecture, pour ainsi mieux comprendre la complexité de son évaluation en contexte scolaire, mais plus particulièrement auprès d'élèves ayant une DI qui présentent des déficits cognitifs notables. Un survol des TD en compréhension en lecture permettra ensuite de faire constat de ce qui a été réalisé jusqu'ici en ressortant les limites rattachées à ce type d'évaluation, soulevées dans la recherche scientifique.

Un parcours des écrits scientifiques abordant la perception qu'ont des enseignants des TD permettra ensuite de ressortir l'importance d'explorer ce concept avant d'envisager l'implantation d'un tel dispositif d'évaluation de la compréhension en lecture dans les classes d'élèves ayant une DI. Enfin, les objectifs spécifiques de recherche seront présentés en fin de chapitre.

2.1. Les ÉD : naissance du concept en opposition aux tests d'intelligence.

Pour retracer l'évolution de ce concept, il faut remonter à la création du premier test de l'intelligence créé par Binet et Simon (1905) (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010; Murphy, 2011). Dans leur ouvrage *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux* (Binet et Simon, 1905), ces auteurs décrivent la méthodologie leur ayant permis de standardiser leur échelle métrique de l'intelligence à la population française de l'époque. Ce test visait à dépister les élèves ayant besoin d'une éducation spéciale dû à leur niveau mental situé en dessous de la norme. Pour ce faire, ils ont évalué un grand nombre d'enfants lors de la réalisation de tâches se rapportant à différentes composantes (mémoire, raisonnement logique, etc.). À partir des résultats de leur expérimentation, ils ont proposé des niveaux d'intelligence en calculant le nombre d'années qu'un enfant pouvait être « arriéré » par rapport à la moyenne des enfants de même âge chronologique (Binet et Simon, 1905). Pour ces auteurs, *l'intelligence* était une variable multidimensionnelle, qui impliquait la mémoire, l'imagination, les sentiments moraux, la compréhension, etc. Elle était aussi pour eux une variable malléable pouvant être développée en exerçant, par exemple, la mémoire ou le raisonnement logique (Carlier et Ayoun, 2007).

Lors des deux guerres mondiales, les tests d'intelligence avaient gagné de la popularité en Europe, mais surtout en Amérique. En effet, le besoin d'évaluer le niveau intellectuel des militaires avait stimulé la création et le raffinement de plusieurs de ces tests statiques standardisés (Haywood et Tzurriel, 1992). L'usage des tests de QI avait ensuite été transféré à l'école, car il s'avérait pertinent de diagnostiquer les élèves pour mieux les catégoriser et estimer leur niveau d'éducabilité en les comparant à une norme (Haywood, 2012). L'intention derrière ces tests était différente de celle que visait Binet et Simon (1905), notamment car la variable *intelligence* était alors perçue comme *héréditaire* et *immuable* (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010). Selon cette conception, un enfant ayant une DI aurait un

faible score de QI toute sa vie, peu importe le type d'éducation ou les facteurs environnementaux dans lequel il grandit.

Parallèlement, un autre mouvement en psychologie émergeait il y a près d'un siècle déjà des critiques émises à l'égard des tests statiques standardisés. Plusieurs auteurs croyaient fermement que les résultats provenant des tests de QI pouvaient mener vers de mauvaises interprétations sur le réel potentiel d'une personne, car ils ne tenaient pas compte de ses caractéristiques ni du contexte. Dès 1920, des auteurs comme Buckingham (1921), Dearborn (1921), Thorndike (1924) et DeWeerd (1927), avançaient alors qu'une mesure plus juste de l'intelligence devait tenir compte du potentiel du sujet à apprendre ou à bénéficier d'un enseignement : d'où la naissance des évaluations dynamiques (Sternberg et Grigorenko, 2002). À partir des années 1960, une attention plus importante a été portée aux ÉD (ibid., 2002) grâce à la démocratisation du système éducatif et du mouvement d'inclusion des personnes ayant été jadis considérées comme incapables d'apprendre (Haywood et Tzuriel, 1992).

C'est donc dans cette optique que plusieurs chercheurs (p.ex. Lidz, Haywood, Borwn, Campione, Hessels, Tiekstra, Minnaert, Tzuriel, Poehner...) de différents champs (psychologie, éducation, linguistique, psychoéducation, éducation spécialisée, langue seconde...) ont proposé de s'intéresser au potentiel d'apprentissage des apprenants afin de mieux les comprendre pour ainsi mieux répondre à leurs besoins (Sternberg et Grigorenko, 2002). C'est d'ailleurs selon cette perspective instrumentale que Haywood et Lidz (2007) abordent le concept à l'étude: les TD sont des outils susceptibles de sortir les individus des catégories en démontrant comment ils ont été faussement diagnostiqués. Ces auteurs voient aussi les ÉD comme une entreprise idéographique, en ce sens qu'ils sont conçus pour identifier chez une personne ses caractéristiques et sa manière d'apprendre, en vue de cibler des méthodes d'enseignement visant à favoriser son développement (ibid., 2007).

Ce courant a ainsi mené vers d'intensives recherches visant à développer de nouvelles méthodes d'évaluation, notamment en Russie et en Israël (Haywood et Lidz, 2007). Cela mène donc à aborder les théories de deux auteurs à la base des ÉD : Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) et Reuven Feuerstein (1921-2014).

2.1.1. La Zone proximale de développement et l'approche Vygotskienne

Les travaux de Vygotsky s'inscrivaient dans un contexte sociopolitique de transition dans lequel plusieurs nations se voyaient être assimilées à l'Union soviétique. Sous ce régime soviétique, les autorités désiraient appliquer les théories marxistes aux différentes sphères de la vie (Haywood et Tzuriel, 1992). En 1936, les tests statiques traditionnellement utilisés pour évaluer les acquis des élèves étaient alors interdits en Russie (Sternberg et Grigorenko, 2002). Ils étaient perçus comme des instruments d'évaluation qui conduisaient à une interprétation limitée du réel potentiel des gens, car ils ne permettaient pas de connaître les raisons pour lesquelles ils performaient moins que les autres.

Vygotsky partageait certaines idées marxistes à ce propos, car il reprochait aux tests statiques standardisés d'avoir été construits dans un seul contexte social. Selon lui, ces tests « mesurent, mais n'évaluaient pas l'intelligence », car le « problème a été appréhendé en termes de développement quantitativement limité et proportionnellement réduit, [et] dans la pratique, c'est l'idée d'une instruction ardue et ralentie qui s'est naturellement imposée » (Vygotsky, 1994, p.32). Il présumait aussi que l'utilisation de ces tests pouvait mener à de mauvaises conclusions, comme à un pourcentage plus élevé de DI chez certaines minorités culturelles (Haywood et Tzuriel, 1992). Il en arriva donc à la conclusion que les tests mesurant le potentiel des enfants devaient être adaptés aux conditions particulières dans lesquels ils s'étaient développés (Vygotsky, 1929; dans *ibid.*, 1992).

Partant de cette idée, il développa sa théorie sur les fonctions mentales de l'être humain qui, selon Lantolf *et al.* (2015), aurait initié une toute nouvelle manière de concevoir le développement. Pour Vygotsky (1981), un des défis de la psychologie à l'époque était de démontrer comment un apprentissage chez l'enfant pouvait émerger de la vie collective. Si Piaget supposait que le développement se faisait principalement au travers de la socialisation, Vygotsky croyait qu'il avait plutôt lieu au travers de la conversion des relations sociales vers les fonctions mentales (Lantolf *et al.*, 2015). Il désigna ce processus de conversion l'*internalisation*, qu'il définissait entre autres comme suit :

« Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). (...) The process being transformed continues to exist and to change as an external form of activity for a long time before definitively turning inward. »

(Vygotsky, 1981, p.163)

Ainsi, les fonctions cognitives de haut niveau (p.ex. planifier, catégoriser ou interpréter) sont d'abord initiées grâce aux interactions sociales entre l'enfant et les personnes qui l'entourent (Vygotsky, 1993). Elles sont ensuite internalisées par celui-ci pour se constituer, au final, comme des ressources cognitives disponibles qu'il pourra réinvestir ou réactualiser dans d'autres contextes ou activités (Lantolf *et al.*, 2015). De cette façon, l'*internalisation* se décrit comme un processus développemental où l'enfant développe ses fonctions cognitives, physiques et motrices en diminuant graduellement l'aide-externe pour ne s'appuyer progressivement que sur une médiation interne (ibid., 2015). Ceci renvoie donc à la ZPD décrite au premier chapitre de cette recherche doctorale.

Dans leur chapitre de livre, Lantolf *et al.* (2015) ont décrit deux formes de médiation dérivant de l'approche vygotkienne : (a) *la régulation* (p. 199) et (b) *la*

médiation symbolique par artéfacts (p. 201). Ces deux concepts sont à la base de la conception des ÉD.

(a) *La régulation*. L'enfant apprend à réguler ses comportements et actions lorsqu'il s'approprie le langage employé par les membres de sa communauté. Au départ, l'activité se voit initiée ou régulée par autrui (adultes/pairs). Tout petit, l'enfant se saisit alors des mots et expressions employés par son entourage pour isoler des objets spécifiques ou des actions mentalement. C'est ainsi qu'il se voit graduellement transformer ses perceptions biologiques en des concepts culturels. Pour ce faire, Lantolf et ses collègues (2015) décrivent trois stades de régulation. Le premier est *la régulation par objet* (object regulation). Dans ce stade, l'enfant utilise des objets de son milieu pour penser. Par observation et imitation, il passe graduellement à *la régulation par autrui* (other-regulation) où les pairs et/ou adultes lui offrent de l'assistance – une médiation tantôt implicite, tantôt explicite – pour réaliser une activité, un apprentissage. Lorsque cette médiation se réalise dans la ZPD de l'enfant, il passe progressivement au stade d'*autorégulation* (self-regulation). C'est enfin à ce dernier stade qu'il parvient à accomplir des activités avec un minimum d'aide ou sans aide-externe grâce au processus d'internalisation (ibid., 2015).

(b) *La médiation symbolique par artéfacts*. Les outils symboliques peuvent être des moyens dits « auxiliaires » pour contrôler, inhiber ou ralentir les processus biologiques automatiques (Lantolf *et al.*, 2015). Vygotsky (1981) avait lui regroupé ces outils dans ce qu'il désignait la *conscience humaine*. Celle-ci permet à l'être humain d'appréhender des actions possibles mentalement en planifiant l'action avant de la réaliser. Cela nécessite d'activer la mémoire, la pensée rationnelle et d'être capable de se projeter ce qui se passera. Parmi les outils symboliques que l'être humain possède, le langage en serait l'artéfact culturel le plus puissant, qui supporterait des activités comme la lecture et l'écriture. L'usage du langage écrit permettrait ensuite de décrire ces idées sur papier. La lecture peut être donc perçue

comme une activité pouvant favoriser l'accroissement des compétences cognitives, car elle conserve des connaissances pouvant servir au développement de la pensée, et ce, à différents niveaux.

La conception théorique de la médiation d'après Vygotsky permet d'établir que les facteurs biologiques à la base de la pensée humaine sont insuffisants pour développer l'habileté volontaire et intentionnelle de régulation de l'activité mentale de tout individu (Lantolf *et al.*, 2015). Cette habileté s'acquière au travers d'un processus d'internalisation de construits sociaux qui s'effectue par l'exposition ou l'utilisation de *systèmes sémiotiques* – comme le langage, la littérature, les mathématiques, la musique – ou toutes autres pratiques culturelles. Le langage serait le système sémiotique le plus important, car il implique de mettre à l'œuvre des opérations cognitives diverses et complexes, comme la sélection, l'identification, la mise en relation, la catégorisation et la conceptualisation (Lantolf *et al.*, 2015). Il est alors nécessaire de tenir compte de cette forme de médiation dans toute ÉD et dans toute relation enseignant-élève.

Ceci est particulièrement important auprès d'élèves ayant une DI, car leurs capacités langagières et communicationnelles (Facon *et al.*, 2002; van Tilborg *et al.*, 2014; van Wingerden *et al.*, 2014) ne reflètent parfois pas réellement leurs habiletés de compréhension (Aldama, 2017; Vygotsky, 1994). D'ailleurs, selon Vygotsky (1994), « les possibilités de notre compréhension de langage sont supérieures aux possibilités d'utilisation active de celui-ci » (p.134). Ainsi, pour « apprécier à leur juste valeur les possibilités de développement et le niveau réel de développement de l'enfant [ayant une DI], il faut prendre en considération non seulement ce qu'il est en mesure de dire, mais également ce qu'il est en mesure de comprendre » (Vygotsky, 1994, p.134). Pour ce faire, il est alors nécessaire d'interagir avec l'apprenant durant l'épreuve pour non seulement mieux comprendre sa manière d'apprendre, mais aussi pour dégager ce qui vient stimuler son développement de manière optimale (Poehner, 2008;

Vygotsky, 1978). Cela implique également de lui offrir des tâches suffisamment exigeantes et stimulantes pour lui permettre de se surpasser au quotidien (Chatenoud et al., 2020; Vygotsky, 1978, 1994).

C'est ainsi qu'Aljaafreh et Lantolf (1994) ont poussé cette réflexion en introduisant le concept « *contingency* » (contingence), qui serait essentiel pour *coconstruire* dans la ZPD. Ce terme signifie que le médiateur devrait éviter d'offrir un soutien lorsque cela n'est pas nécessaire et qu'il devrait s'assurer de ne fournir que les formes de médiation nécessaires pour maintenir l'engagement de l'apprenant dans la tâche. En d'autres mots, le médiateur ne devrait pas prendre toute la responsabilité pour accomplir la tâche, mais plutôt amener continuellement l'apprenant à participer au maximum. Si l'apprenant a de la difficulté, selon cette perspective, il ne faut pas éviter la tâche. Bien au contraire, c'est en affrontant cette tension que les réels changements dans le développement se produisent.

Pour qu'une telle interaction soit efficace, il faut que le médiateur et l'élève partagent une même orientation de la tâche, donc qu'ils s'entendent sur les buts à réaliser. Dans ce sens, van Compernelle (2010) propose de « réaliser collaborativement » chaque séance de médiation, plutôt que de l'attribuer uniquement à l'action de l'évaluateur. Cela implique bien sûr que le médiateur dans les ÉD vise clairement à aider l'élève, mais que ses actions soient en réponse à celles de l'élève, à ses mauvaises ou bonnes réponses, à ses hésitations, ses silences, son intonation, sa prosodie... Le médiateur et l'apprenant sont alors en train de réguler la participation de l'un et l'autre durant l'activité d'évaluation-apprentissage (van Compernelle, 2010). De cette manière, l'analyse du degré ou de la forme de médiation nécessaire durant l'évaluation permettrait de comprendre comment l'élève apprend et comment orienter l'enseignement subséquent.

Ces propos renvoient alors à l'interaction entre les trois composantes clés du métier de l'enseignement discutées au chapitre précédent (voir figure 1.1). La figure 2.1 ci-

dessous – qui a également été développée par l’auteure de cette thèse – permet d’illustrer comment des concepts majeurs de la théorie vygotskienne viennent favoriser l’arrimage entre ces trois pôles clés, c’est-à-dire l’enseignement-apprentissage-évaluation. Ainsi, l’enseignant serait le médiateur par excellence pour permettre à l’enfant de passer de la régulation par autrui vers de l’autorégulation grâce à une co-construction de sens lors de l’activité de lecture qui permettrait ainsi à l’élève d’internaliser de nouveaux apprentissages pour en réaliser d’autres par la suite.

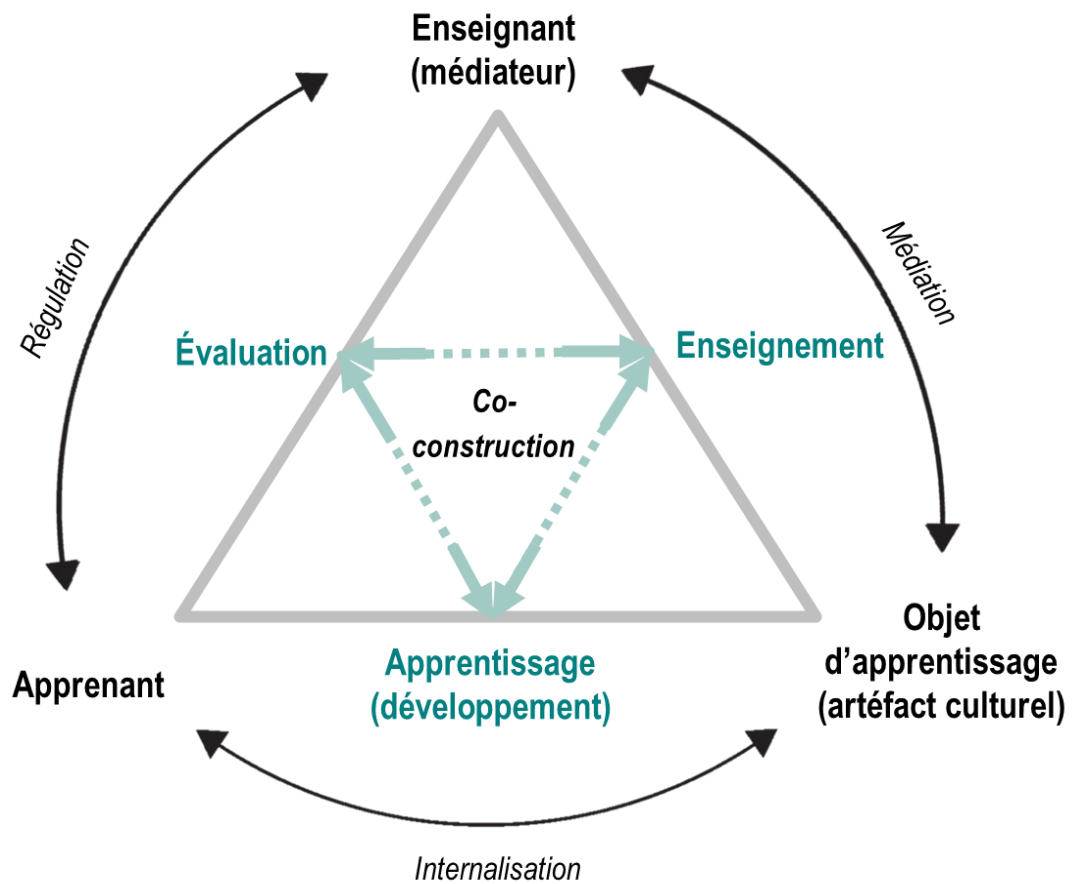


Figure 2. 2. Schématisation de l’approche d’évaluation dynamique vygotskienne

En somme, selon la théorie de Vygotsky, le langage est le médiateur culturel majeur chez l'être humain. Grâce au dialogue qui s'opère durant la passation d'un TD, les processus par lesquels les apprenants s'orientent vers les tâches et les exécutent sont ainsi rendus visibles (Poehner, 2008). De cette manière, il est possible à la fois d'identifier les problèmes qui surviennent lorsque les apprenants travaillent durant les tâches d'évaluation et de s'ajuster pour aider les apprenants à réorienter leur participation à l'activité et à surmonter certaines difficultés (Poehner et Van Compernelle, 2013). Bien que Vygotsky ait amplement abordé dans ses ouvrages l'importance et l'implication de sa théorie, ce sont ses successeurs, comme Ginzburg (1981) et Vlasova (1972), qui l'ont davantage mise en pratique (dans Sternberg et Grigorenko, 2002). C'est en partie pour cette raison que certains voient plutôt Feuerstein comme la figure fondatrice des TD, car l'ensemble de son œuvre était orienté vers le développement et la validation de tels tests (voir Murphy, 2011).

2.1.2. L'approche de Feuerstein : l'expérience d'apprentissage par médiation

En Israël, l'intérêt des ÉD est aussi associé au développement de certains besoins sociaux alors que le pays se voyait intégrer plusieurs minorités culturelles (Haywood et Lidz, 2007). Les immigrants de différents pays (d'Asie ou d'Afrique du Nord) étaient donc confrontés à une société moderne plus développée sur le plan technologique (Haywood et Tzurriel, 1992). La nécessité de les intégrer rapidement conduit donc vers de nouveaux défis liés aux modalités d'évaluation de leur potentiel intellectuel, car l'emploi des tests psychométriques existants risquait de les étiqueter massivement avec des retards intellectuels (voir *ibid.*, 1992).

C'est donc pour répondre à cette problématique que Feuerstein développa sa conception de l'intelligence humaine qu'il décrivait comme modifiable. Il élaborait ainsi une théorie pour aborder la modifiabilité des structures cognitives (*Structural Cognitive Modifiability [SCM]*) qui conduit à la création de sa méthodologie pour mesurer l'expérience d'apprentissage par médiation (*mediated learning experience*

[MLE]) (Feuerstein et al., 1986). Selon cette théorie, l'être humain est perçu comme un système ouvert – et non fermé – du fait que ses habiletés cognitives ne découlent pas uniquement de traits biologiques, donc qu'elles ne sont pas fixes, mais bien modifiables et évolutives, surtout en la présence d'interaction et d'enseignement de qualité (ibid., 1986; Poehner, 2008). Selon cette perspective, les formes de conscience humaines émergent à travers la participation à une activité sociale orientée vers l'objet (Poehner, 2008). Sa démarche s'appuie alors sur l'idée que les stimuli présents dans l'environnement peuvent être contrôlés ou transformés par un agent *médiateur* lors d'une situation d'apprentissage par médiation. Le *médiateur* choisit alors certains stimuli et en ignore d'autres dans l'intention de modifier les structures cognitives de l'apprenant. Le but final est de lui enseigner à profiter par lui-même des différents stimuli de l'environnement sans avoir recours à la *médiation* (Feuerstein et al, 1986).

Contrairement à Vygotsky qui n'avait pas opérationnalisé de manière concrète sa théorie (Haywood, 2012), Feuerstein mit de l'avant le *Système d'évaluation du potentiel d'apprentissage*, connue sous l'acronyme LPAD (*Learning potential assessment device*) (Feuerstein et al., 1985). Il s'agit en fait d'une batterie de 15 tests dynamiques construits principalement à partir de tests psychométriques existants, comme le *Raven Colored and Standard Matrices* (dans Sternberg et Grigorenko, 2002). De manière générale, la démarche consiste à faire passer ces tests de manière flexible et individualisée au travers d'un processus interactif à trois voies « task-examinee-examiner », et ce, sans le recours à un prétest statique au départ (Sternberg et Grigorenko, 2002, p.55). Selon Feuerstein, le prétest statique risquerait de faire vivre une expérience négative supplémentaire d'évaluation à l'apprenant qui ne contribuerait qu'à renforcer son attitude négative vis-à-vis du test et de l'apprentissage; mieux vaut par conséquent l'en épargner (Poehner, 2008). Enfin, selon ce théoricien, une expérience de médiation cognitive réussie avec le LPAD permettrait de dégager les processus psychologiques sous-jacents à la performance de

l'apprenant, permettant ainsi de mieux comprendre son potentiel d'apprentissage (Poehner, 2008; Sternberg et Grigorenko, 2002).

Dans le cadre de cette thèse, l'approche de Feuerstein permet d'enrichir la conceptualisation des ÉD et de mieux visualiser comment opérationnaliser ce concept. Par contre, c'est plutôt la conceptualisation des ÉD selon Vygotsky (1978) qui sera empruntée, principalement car cet auteur faisait une distinction importante entre l'évaluation dynamique des apprentissages cognitifs généraux et celle des domaines spécifiques d'apprentissage, comme la lecture. Selon lui, l'apprentissage de l'écrit est un processus complexe qui devrait être abordé au travers d'activités authentiques pour qu'elles aient du sens pour l'enfant. Une autre caractéristique de la compréhension en lecture est qu'elle dépend fortement des connaissances antérieures de l'élève, sur l'écrit et sur le monde (Ausubel, 1963; Bianco, 2015; Kintsch, 2012). Il est alors nécessaire de développer des dispositifs d'évaluation spécifiques et suffisamment sensibles à la nature des processus et stratégies pouvant être évalués en lecture (Kozulin et Carb, 2002), ce qui semble encore plus important auprès de jeunes ayant une DI, car ils ont généralement des connaissances et des habiletés langagières moins développées que leurs camarades sans DI (Connor *et al.*, 2014).

La prochaine section permettra de visualiser les principales approches d'ÉD grâce à un réseau conceptuel développé par l'auteure de cette thèse.

2.2. Un réseau conceptuel sur les évaluations dynamiques

Haywood et Lidz (2007, p.6) ont dressé un tableau comparatif des évaluations statique et dynamique, qui a été repris dans le tableau 2.1 ci-dessous en français.

Tableau 2. 1. Évaluation statique versus évaluation dynamique (adaptation de Haywood et Lidz, 2007, p.6)

Critères	Évaluation statique	Évaluation dynamique
Question majeure	« Combien » l'élève a-t-il appris jusqu'ici? Que peut-il faire ou ne pas faire? Comment est sa performance, lorsque comparée à celle d'autres élèves de même âge chronologique ou de même niveau de scolarité?	Quelles conditions favorisent le développement en lecture pour cet élève? Comment et jusqu'où ses apprentissages et sa performance peuvent être améliorés au quotidien? Quels sont les principaux obstacles à un niveau de compétence optimal?
Résultats	Le niveau actuel de développement indépendant.	Le potentiel d'apprentissage ou la ZPD.
Processus d'analyse	Standardisé, le même pour tous les élèves. L'emphase est mise sur les produits découlant d'expériences passées.	Individualisée, s'adapte à la manière d'apprendre de l'élève. L'emphase est mise sur les processus en cours de développement durant la réalisation de tâches authentiques en lecture.
Interprétation des résultats	Identification des limites dans les apprentissages et dans la performance.	Identification des obstacles dans l'apprentissage; identification de ce qui peut favoriser le développement.
Rôle de l'évaluateur	Poser les questions et enregistrer les réponses dans la neutralité.	Poser des questions, identifier les obstacles à l'apprentissage, enseigner des stratégies métacognitives au besoin; promouvoir le changement; s'adapter à la capacité de réponse de l'enfant.

Ce tableau met en parallèle des différences majeures entre les deux méthodes : celle de gauche, statique, entend avec neutralité et objectivité comparer la performance de

l'élève à celles des autres élèves de même âge chronologique ou de même niveau de scolarité, alors que celle de droite, dynamique, entend découvrir avec l'élève son potentiel d'apprentissage en ne le comparant qu'à lui-même. La vision de l'évaluation dynamique présentée dans ce tableau est celle adoptée dans la présente étude. Ainsi, ce n'est pas juste les idées permettant de différencier l'évaluation statique de celle dynamique, mais aussi les caractéristiques, la conceptualisation et les intentions d'évaluation de la méthode dynamique présentée qui décrivent bien l'approche empruntée dans cette recherche doctorale.

Il existe en effet plusieurs approches d'ÉD, selon les buts poursuivis ou les perspectives des créateurs (Haywood et Tzuriel, 1992). Il advient nécessaire à présent de dresser un inventaire des principales visions de méthodes dynamiques pour identifier celles ayant inspiré le protocole employé dans cette recherche.

Les travaux antérieurs de plusieurs chercheurs ont mené vers une variété de concepts rattachés aux ÉD (Haywood et Lidz, 2007; Sternberg et Grigorenko, 2002), comme présenté dans le réseau conceptuel schématisé à la figure 2.1 ci-dessous. Cette figure a été créée par la chercheuse principale à partir des ouvrages de Haywood et Lidz (2007), de Navarro *et al.* (2014), de Poehner (2008) et de Sternberg et Grigorenko (2002) en vue de permettre aux lecteurs de mieux comprendre les différents concepts et approches rattachés aux ÉD en les mettant en lien. Dans leur ouvrage, Haywood et Tzuriel (1992) regroupent ces approches dans la catégorie des évaluations interactives, car elles ont toutes comme caractéristique commune d'étudier les interactions entre l'évaluateur et le sujet durant la passation. Ces différentes approches font aussi partie du concept plus large des *évaluations dynamiques* qui, selon Sternberg et Grigorenko (2002), implique l'analyse de différentes informations provenant de sources variées (p.ex. différents types de tests, d'entretiens, d'observations, du porte-folio de l'élève, etc.) afin d'avoir un portrait global de l'enfant. Le test serait alors une de ces sources d'informations à analyser.

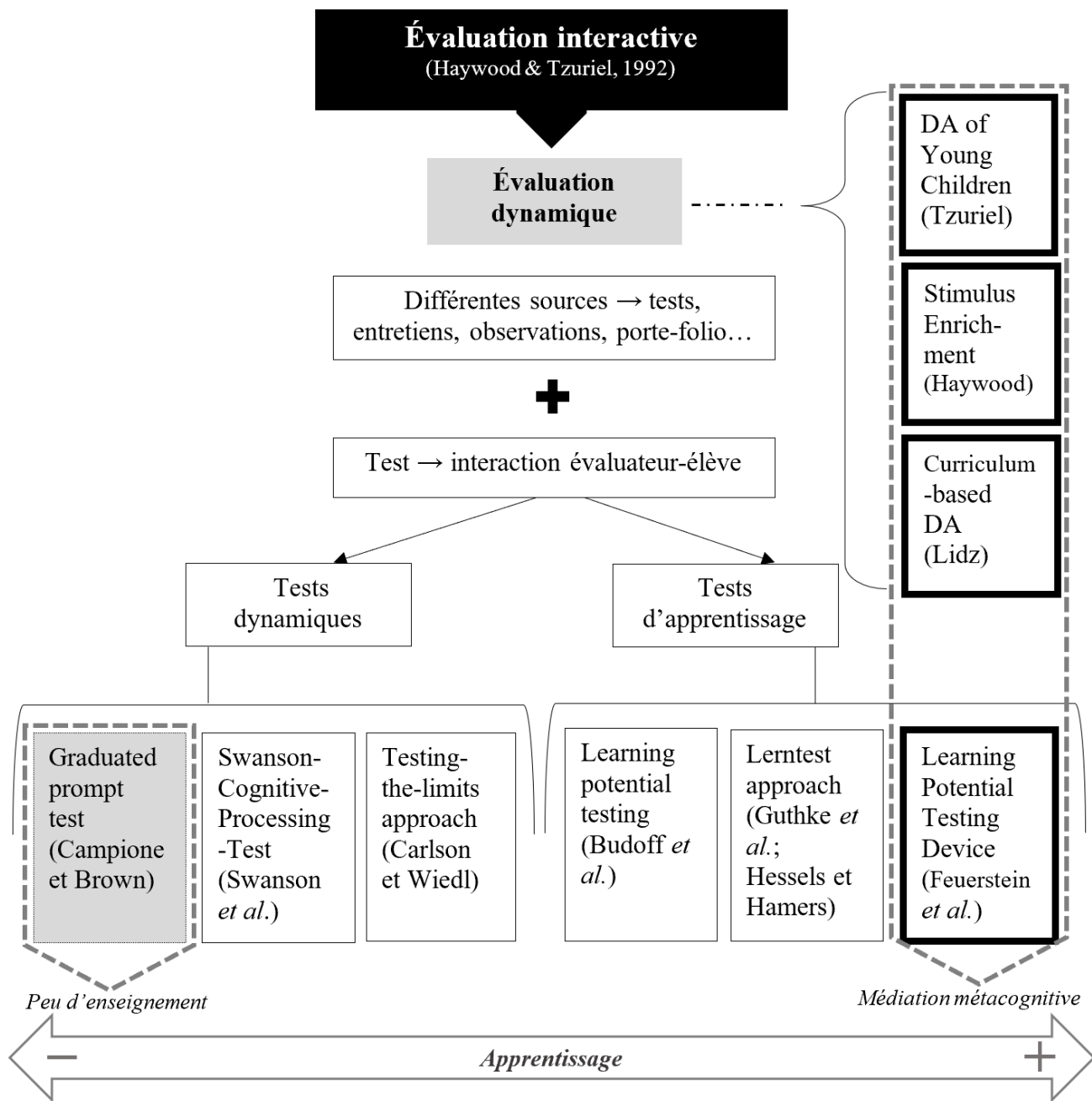


Figure 2. 2. Réseau de concepts sur les approches d'évaluation dynamique

Dans les écrits scientifiques anglophones, les termes *dynamic testing* ou *dynamic assessment* (DA) semblent être les plus couramment employés, surtout dans les domaines des apprentissages scolaires comme la lecture. Le terme *testing* renvoie davantage à une approche ayant recours à des consignes standardisées et à des critères de pondération quantitative que *assessment* (APA, 2013b). En ce qui a trait au concept *DA*, il peut aller au-delà du test comme tel: il peut permettre à l'évaluateur d'inclure des observations non standardisées du comportement ou de l'état émotionnel de l'enfant, de même que des informations provenant de rapports d'évaluation antérieurs, pour mieux contextualiser et appréhender son potentiel d'apprentissage (Haywood et Lidz, 2007; Navarro et al., 2014). Des exemples de ces approches sont le *Curriculum-based Dynamic Assessment* de Lidz (voir Haywood et Lidz, 2007), le *Stimulus Enrichment* de Haywood (1997) et le *Dynamic Assessment of Young Children* de Tzuriel (2001). Dans le domaine de la compréhension de la lecture, les travaux de Navarro et ses collaborateurs (Navarro et Mora, 2012a; Navarro et al., 2014) s'inscrivent bien parmi ces approches de *DA*.

Dynamic testing est pour sa part une approche à dominance quantitative avec un protocole souvent préétabli offrant moins de souplesse durant la passation que l'approche *DA*. Par exemple, les tests adoptant l'approche *Graded prompt* découlant des travaux de Campione et Brown (1985) comportent peu ou pas d'enseignement durant la passation, mais plutôt des interventions graduées pour quantifier combien d'aides l'apprenant à besoin pour parvenir à la réponse. L'approche de Swanson (1995) se rapproche aussi des standards associés aux procédures psychométriques pour quantifier le potentiel dans le traitement cognitif d'apprenants eu regard aux apprentissages scolaires (dans Haywood et Lidz, 2007; Navarro et al., 2014), notamment pour contribuer à la classification d'élèves ayant des difficultés en lecture (Swanson et Howard, 2005). Quant au *Testing the limits* de Carlson et Wiedl (2013), il permet de donner de la rétroaction ou des clarifications à l'enfant pour résoudre un problème à même le test normatif (p.ex. reformulation de la

question, explication de la tâche, vérification de la compréhension du vocabulaire, etc.) (Haywood et Lidz, 2007). Ces interventions standardisées, administrées principalement sous la forme de questions ou de demandes, visent principalement à faire verbaliser l'apprenant pour en dégager son raisonnement et mieux comprendre ses processus d'apprentissage (Poehner, 2008).

Ces exemples d'approches de *dynamic testing* ou *dynamic test* sont donc très structurées, notamment car elles dérivent ou empruntent des éléments d'évaluations normatives standardisées (Navarro *et al.*, 2014), particulièrement dans la manière de présenter les résultats. Par conséquent, elles semblent plutôt rigides et restrictives lorsqu'il s'agit de donner un portrait du potentiel d'apprentissage des élèves. Malgré tout, elles ont inspiré plusieurs auteurs dans le domaine de la lecture à développer ou adapter des tests statiques pour quantifier le potentiel d'apprentissage d'apprenants en recourant à des procédures systématiques d'interventions graduées, sans nécessairement y inclure de l'enseignement durant la passation : Aldama (2017); Coventry (2011); Duvall (2008); Hayes (2012); Larsen et Nippold (2007); Wolter et Pike (2015). La pertinence de ces approches réside dans le fait qu'elles donnent la chance aux apprenants de réajuster leur réponse à la suite de courtes interventions durant le test même. Les interventions permettent à l'évaluateur de vérifier si ces derniers comprennent d'abord bien la question, la tâche, le vocabulaire employé et s'ils sont capables de résoudre la tâche avec un minimum de guidance vers la réponse. Les TD développés permettent toutefois difficilement d'appréhender la ZPD des apprenants, car ils laissent peu de place à de l'enseignement-apprentissage durant l'évaluation.

Un autre concept très employé est *test d'apprentissage*. Il est souvent associé aux *lerntests* des travaux d'auteurs allemands et néerlandais, comme Guthke (1992) et Hessels et Hamers (1993), mais aussi aux travaux de Budoff (1987) sur le *Learning potential testing*. Ces approches ont en commun de vouloir quantifier l'habileté d'une

personne à apprendre durant le test même dans des tâches décontextualisées (Navarro *et al.*, 2014). L'interaction est donc généralement très structurée et normalisée afin de hausser le pouvoir de prédictibilité de l'instrument de mesure comparativement à des tests standardisés et normatifs statiques. Quant au *Learning potential testing device* de Feuerstein *et al.* (1986), il se distingue de ces approches en ce sens que l'intention de l'évaluation n'est pas de classer ou de comparer la performance de l'enfant avec une norme ou celle d'autres enfants, mais bien de décrire le potentiel de ce dernier par rapport à lui-même. C'est aussi une approche qui vise à décrire les changements dans les structures cognitives de l'enfant grâce à un enseignement indirect durant l'expérience de médiation où l'adulte s'interpose entre ce dernier et la tâche à réaliser en la modifiant (p.ex. l'ordre, la complexité, le contexte, etc.), sans avoir recours à de l'enseignement direct.

En français, le mot *test* réfère à la fois aux termes anglophones *test* (l'instrument) et *testing* (type d'évaluation). Quant au terme *évaluation* en français, il renvoie à la fois aux concepts anglophones *assessment* (type d'évaluation) et *evaluation* (terme plus générique). Dans ce travail, le terme *épreuve dynamique* a été choisi, car il réfère tant à l'instrument, qu'à la manière de le faire passer auprès de l'enfant. De plus, il se cadre bien dans le contexte scolaire d'apprentissage de la lecture du fait qu'il évoque davantage l'effort de l'élève que le caractère instrumental associé aux *tests* ou aux *examens*. L'idée est ainsi de ne pas être associé à cette idée trop rigide du *test* pour adopter une approche plutôt flexible permettant de suivre davantage l'élève dans ses apprentissages pour ainsi mieux situer sa ZPD en compréhension de lecture.

Afin de mieux comprendre l'approche adoptée dans cette recherche doctorale, la prochaine section abordera les caractéristiques des principales approches et formats d'ÉD de même que certains défis qui leur sont rattachés.

2.3. Une classification des approches d'ÉD et leurs limites

La section précédente a permis de prendre conscience que le domaine des ÉD renvoie à un éventail de techniques d'évaluation et d'instruments de mesure de même qu'à plusieurs termes et concepts associés. Daniel (1997) a voulu classer ces approches selon deux types d'interventions, l'une qu'il a nommée « standard interventions » et l'autre « nonstandardised interventions ». Plus récemment, Lantolf et Poehner (2004) les ont renommées sous les termes d'approches interventionnistes et d'approches interactionnistes afin de mieux se cadrer dans leur cadre théorique portant sur les procédures d'évaluations dynamiques. La première suit généralement une procédure standardisée, dans le sens que l'évaluateur applique systématiquement une série d'interventions préétablies qui sont hiérarchisées de l'implicite vers l'explicite pour quantifier le nombre d'aides dont l'apprenant a besoin pour réussir une tâche (Poehner, 2008). Des exemples d'approches interventionnistes seraient celles de Campione et Brown (1985), Swanson (1995), Carlson et Wiedl (1978), Guthke (1992), Budoff (1987) et Hessels et Hamers (1993).

La seconde, l'approche interactionniste, est pour sa part davantage orientée vers une évaluation qualitative des processus cognitifs et dynamiques qui décrivent les apprentissages en développement (Minick, 1987; Thouésny, 2010). La médiation est généralement plus flexible, laissant place à de la négociation, plutôt que d'être prédéterminée. C'est ainsi une approche qui demande à l'évaluateur d'être attentif aux besoins de l'apprenant pour être en mesure de s'ajuster et d'intervenir selon sa manière de répondre à l'intervention (Lantolf et Poehner, 2004). Des bons exemples seraient les approches de Tzurriel (2001), Feuerstein *et al.*, (1986) et Lidz et Haywood (2007) présentées plus haut.

Dans leur revue des écrits scientifiques, Dorfler *et al.* (2009) ont exploré le potentiel des TD pour l'évaluation des compétences en lecture. Ils ont ainsi pu en ressortir que

le cadre et les principales méthodologies des études répertoriées s'appuyaient sur la ZPD de Vygotsky et que la plupart des publications empruntaient une approche interventionniste en optant pour l'un ou l'autre des formats d'ÉD suivants : *sandwich* ou *cake* (ibid., 2009). Il semblerait d'ailleurs que le devis de recherche soit souvent lié à la forme de test choisie (Sternberg et Grigorenko, 2002).

Le tableau 2.2 ci-dessous a été développé par l'auteure de la thèse pour mettre en parallèle les approches interventionniste et interactionniste, de même que les formats *cake* ou *sandwich*, pour en ressortir leurs principales caractéristiques.

Tableau 2. 2. Approches interactionniste et interventionniste d'ÉD

Approche interventionniste	Approche interactionniste
<i>Type d'analyse.</i> Surtout quantitative.	<i>Type d'analyse.</i> Qualitative
<i>Description.</i> Des niveaux préétablis hiérarchisés (implicite vers explicite) sont appliqués de manière systématique à chaque réponse de l'élève.	<i>Description.</i> L'évaluateur s'adapte continuellement aux réponses de l'élève sans déterminer de niveau d'intervention au préalable.
<i>Administration.</i> Individuel ou groupe.	<i>Administration.</i> Individuel.
<i>Formats associés.</i>	<i>Pas de modèle ou format associé.</i>
a. <i>Cake</i> : interventions nivelées à même le test.	
b. <i>Sandwich</i> : prétest – entraînement – posttest.	

Pour mieux différencier les deux formats d'ÉD dans l'approche interventionniste, en voici une petite description selon Sternberg and Grigorenko (2002). Le modèle

sandwich prend la forme d'un *prétest-entraînement-posttest* dans lequel des niveaux d'enseignements gradués sont introduits entre les deux passations via un TD. En faisant la différence entre le posttest et le prétest, il est ainsi possible d'estimer la ZPD de l'apprenant. Le modèle *cake* intègre quant à lui des interventions nivelées à même le test, suivant un protocole précis, souvent mis à l'essai avant la collecte de données. La ZPD est ici calculée selon le nombre d'aides dont l'apprenant a besoin pour atteindre un objectif ou pour réussir une tâche, et ces aides peuvent donner des pistes d'interventions subséquentes.

Il est intéressant à présent de regarder ce que disent certains auteurs sur les limites associés à ces méthodes. Un des défis qui se présentent dans l'emploi d'ÉD suivant le modèle *sandwich* (prétest-intervention-posttest) concerne les effets du prétest sur la performance aux tests subséquents, ce qui poserait des doutes sur la validité et fidélité de certains tests (Kim et Willson, 2010; Klauer, 1993; Sijtsma, 1993). L'emploi même du prétest pourrait non seulement engendrer un score supérieur au posttest comme tel, mais aussi conduire à une mesure de construit qualitativement différente : une habileté différente pourrait alors être mesurée au posttest comparativement au prétest (Hessels *et al.*, 2011; Sijtsma, 1993; Wiedl *et al.*, 2004). Cela pourrait mener à des erreurs de mesure considérables et à des conclusions de recherche erronées, par exemple, une erreur de *type I* qui implique de détecter une différence ou une relation entre les deux temps de mesure alors qu'il n'y en a pas en réalité (Yoder *et al.*, 2018).

Cependant, les résultats de l'étude de Veerbeek *et al.*, (2017) ne supportent pas l'idée que l'emploi d'un prétest puisse influencer les résultats ou processus au posttest. Selon ces auteurs, aucun de leurs résultats n'indique que les processus de résolution de problème diffèrent entre le prétest et le posttest. Ces chercheurs en concluent alors que le débat sur l'emploi ou non d'un prétest devrait alors plutôt se pencher sur le type de questions à répondre et sur le contexte d'évaluation. Dans le domaine de l'éducation, l'emploi du prétest peut servir de *baseline* à l'aide d'une mesure statique

de la performance de l'élève avant l'intervention, pour ainsi mieux interpréter les résultats aux posttest.

Pour sa part, Karpov (2008) croit que les méthodes incluant des interventions à même le test (modèle *cake*) ne permettraient pas d'évaluer à bien le potentiel d'apprentissage des élèves. Selon lui, ce type de test évalue en fait une procédure enseignée à l'élève durant l'intervention plutôt que son réel potentiel d'apprentissage dans un contexte plus flexible d'évaluation. Il ajoute que ce type de TD n'est pas tant différent des tests statiques standardisés, car il vise un produit (un résultat de performance) plutôt que de s'intéresser au processus même d'apprentissage de l'élève, sans lui en imposer un. Selon cet auteur, pour s'assurer que les TD évaluent réellement le potentiel d'apprentissage des élèves, il est alors essentiel de proposer une situation complètement nouvelle de résolution de problème (Karpov, 2008). De cette façon, les caractéristiques des apprenants dans l'apprentissage d'une procédure peuvent être attribuées directement à leur potentiel d'apprentissage général plutôt qu'au degré de familiarité qu'ils ont avec cette procédure.

Hessels-Schlatter et Hessels (2009) de même que Lidz (2009) ont réagi à l'article de Karpov en expliquant que les différents tests proposés par la plupart des équipes de recherche ont su démontrer de manière rigoureuse et scientifique qu'ils se différenciaient des tests standardisés statiques, donc qu'ils ne mesuraient pas ce que l'élève avait appris dans le passé, mais ce qu'il pouvait apprendre durant l'évaluation. Hessels-Schlatter et Hessels (2009) précisent d'abord que les tests statiques classiques sont basés sur la notion de *stabilité* qui renvoie à l'idée que les « traits psychologiques mesurés » sont (1) *stables*, c'est-à-dire qu'ils ne varient pas durant le test, et (2) *fiables*, qu'ils sont précis et reproductibles (en référence au concept *reliability* en anglais). Selon cette perspective, l'interaction et l'intervention durant la passation sont associées à une variabilité intrapersonnelle qui peut nuire aux deux types de stabilités. Par conséquent, elles doivent être évitées durant le test.

Toutefois, dans les ÉD, l'interaction durant la passation est plutôt perçue comme le moyen privilégié pour mesurer ou découvrir le réel potentiel d'apprentissage de l'enfant, car il permet justement de contourner plusieurs facteurs et variables qui pourraient nuire à la performance de ce dernier durant l'épreuve (Hessels-Schaltter et Hessels, 2009). La forme du TD dépend alors du but de l'évaluation et du cadre théorique employé. Le terme standardisé n'est cependant pas ce qui distingue les tests statiques des dynamiques. Il existe également des TD standardisés qui visent, par exemple, à donner une meilleure estimation de l'habileté de l'enfant à apprendre que les tests statiques standardisés. Si le score faible d'un enfant à un test statique standardisé est interprété comme une faible habileté à apprendre, dans un TD standardisé, c'est plutôt sa capacité à bénéficier de l'intervention durant la passation qui viendra prédire son potentiel d'apprentissage. Les deux sont des mesures standardisées, mais ne mesurent pas le même construit.

Par exemple, Tiekstra, Hessels et Minnaert (2009) ont su démontrer que leur test d'apprentissage standardisé, intitulé *Hessels Analogical Reasoning Test* (HART), avait une meilleure validité prédictive de la capacité d'apprentissage d'apprenants ayant une DI (8-10 ans) qu'un test d'intelligence classique. Durant la passation du HART, les participants étaient amenés à résoudre des tâches de raisonnement analogiques similaires à celles du *Raven's Standard Progressive Matrices* (Raven, 1938). Le devis employé était *entraînement-posttest*, dans lequel une intervention standardisée était donnée, en séquençant et verbalisant les stratégies de résolution de problème, suivie d'un posttest. Deux semaines plus tard, un autre test dynamique, une adaptation du *Chemistry Learning Test* (CLT) (Rumley, 2007), a été administré sous le même format *intervention-posttest* comme une mesure de critère. Leur procédure s'appuie donc sur le principe qu'un test mesurant les capacités générales d'apprentissage devrait être validé par une évaluation des apprentissages dans un domaine scolaire nouveau et non confondu par des facteurs motivationnels ou

émotionnels qui pourrait être associée à des matières scolaires comme les mathématiques ou le français.

Toujours dans l'étude de Tiekstra et al (2009), une estimation du QI des participants était également obtenue à partir d'évaluations psychologiques antérieures. Le jugement des enseignants a aussi été récolté à l'aide d'un questionnaire portant sur les rapports des trois types d'évaluation : HART, CLT et QI. Enfin, les résultats de leur étude démontrent que la capacité d'apprentissage des élèves (n=23) découlant du test d'apprentissage n'est pas corrélée à une mesure traditionnelle du QI. Le QI ne prédisait pas la capacité des élèves à profiter d'une intervention dans un domaine nouveau, tel que mesuré avec le CLT. Enfin, des analyses de régressions multiples ont permis de démontrer que le test d'apprentissage (HART) prédisait davantage le potentiel d'apprentissage du CLT que les scores de QI des élèves ayant une DI. Bien que l'ensemble des élèves présentaient des scores faibles et similaires de QI, l'emploi du test d'apprentissage HART a permis de différencier le potentiel d'apprentissage dans un contexte nouveau (chimie) chez ces derniers. De plus, le score de QI ne corrélait pas significativement avec le jugement des enseignants sur la capacité d'apprentissage de leurs élèves, alors que le HART présentait une corrélation modérée.

Malgré les efforts entrepris par plusieurs chercheurs pour démontrer la validité prédictive des tests d'apprentissage standardisés comparativement à des tests conventionnels standardisés, Hessels-Schlatter et Hessels (2009) ne croient pas qu'ils devraient remplacer les mesures statiques conventionnelles, mais plutôt être employés comme mesures complémentaires à d'autres tests, dont des tests standardisés statiques (p.ex. tests de QI), avec la même rigueur et précaution dans la procédure de passation et l'interprétation des résultats que pour tout autre test.

Un élément intéressant a aussi été soulevé par Lidz (2009) qui croit fortement à l'intérêt d'administrer les ÉD en individuel, surtout dans des études à cas unique, car

chaque élève est différent et a sa propre manière d'apprendre : les ÉD permettent justement de s'adapter à chacun et de capter les caractéristiques propres à chacun. Par ailleurs, bien que la médiation soit nécessaire selon Lidz (2009), elle n'est pas l'unique aspect d'une approche d'ÉD. Cette idée a davantage été développée par Lantolf et ses collaborateurs (2015) à l'aide des concepts « *contingency* », « *other-regulation* » et « *self-regulation* » (abordé ultérieurement). L'aide donnée à l'élève doit donc être *contingente* à un besoin réel observé durant l'interaction, mais retirée lorsque l'élève démontre la capacité de réaliser seul la tâche.

Toutes ces nuances apportées par ces différents chercheurs ont permis de réfléchir au préalable sur les limites et les avantages des diverses formes de TD. Qu'en est-il à présent du côté de l'enseignement, de l'évaluation et de l'apprentissage de la lecture ? Avant d'entrer plus en détail dans la description des approches d'évaluation dynamique dans le domaine de la lecture, il apparaît nécessaire de faire état des avancées actuelles spécifiquement dans le champ de la compréhension en lecture de même que de son évaluation.

2.4. La complexité de la compréhension en lecture

Pour bien comprendre un texte, il faut maîtriser différents mécanismes et niveaux d'analyse et mettre à l'œuvre plusieurs opérations allant du décodage à la construction de sens (Bianco, 2015; Carlisle et Rice, 2002; Sabatini et O'Reilly, 2013). Parmi les différents modèles décrivant la lecture, celui de Gough et Tunmer (1986) a inspiré plusieurs chercheurs durant les dernières décennies (p.ex. Adlof *et al.*, 2006; Johnston et Kirby, 2006; Sabatini et O'Reilly, 2013 ; Vellutino *et al.*, 2007). Ce modèle « simple » (*model of simple view*) propose deux composantes majeures à la base de la lecture : l'une référant à l'identification des mots et l'autre à la compréhension linguistique (Adlof *et al.*, 2011; Bianco, 2015; Carlisle et Rice, 2002; Laplante, 2011; Sabatini et O'Reilly, 2013).

En lien avec ce modèle, Bianco (2015) souligne que la plupart des études publiées dans le passé abordaient ces composantes séparément. D'un côté, des recherches voulant décrire les spécificités de la lecture s'intéressaient surtout aux mécanismes d'identification de mots sans nécessairement aborder la compréhension linguistique. De l'autre, celles associées aux spécificités « du fonctionnement langagier et cognitif général » s'intéressaient davantage aux mécanismes de compréhension, sans faire de lien avec la maîtrise des mécanismes d'identification de mots (ibid., 2015). Pourtant, « le développement du langage oral dans la petite enfance joue un rôle fondateur dans l'apprentissage et le développement des deux dimensions de la lecture » (ibid., 2015, p.12). La compréhension orale est en effet fortement liée à la compréhension écrite (Curtis, 1980; Nation et Snowling, 2004). Ainsi, les élèves ayant de faibles compétences de base en lecture (conscience phonologique, principe alphabétique, décodage, etc.) et/ou de faibles compétences langagières, ce qui est d'ailleurs souvent le cas pour ceux ayant une DI, vivent plus de risque d'échec en lecture, surtout en compréhension de texte (Cain *et al.*, 2004; Carlisle et Rice, 2002).

D'autres modèles ont été proposés pour décrire les processus mis en œuvre pour parvenir à la compréhension en lecture. Kintsch et Rawson (2005), par exemple, ont proposé leur *Construction-Integration Model*. Selon ce modèle, il y aurait trois unités de traitement engagées durant la lecture : (1) *linguistique*, identifier et traiter chaque mot, (2) *microstructure*, traiter chaque phrase et passage de texte et (3) *macrostructure*, traiter les informations du texte selon leur importance, ainsi que leur organisation. Ces trois niveaux forment la base du texte, qui s'ajoutent aux connaissances générales du lecteur pour la construction d'une représentation personnelle du sens de ce qu'il lit (Clarke *et al.*, 2014). Ainsi, le lecteur est actif dans la construction et l'intégration du sens du texte. La présente recherche s'appuiera sur ce modèle du fait que l'activité de lecture sera considérée comme une expérience unique pour chaque lecteur, liée à son vécu personnel, à ses apprentissages, aux

caractéristiques du texte, mais aussi à d'autres variables pouvant teinter sa représentation mentale du texte.

Alors que le modèle de Kintsch et Rawson (2005) aborde des unités de traitement dans un texte, Irwin (2007) aborde les processus mobilisés par le lecteur lui-même. Son modèle connexionniste propose ainsi cinq processus cognitifs en compréhension écrite: 1) les *microprocessus* pour l'identification des mots, 2) les *processus d'intégration* pour traiter les phrases et faire des liens entre elles, 3) les *macroprocessus* pour la compréhension du texte en son entier, 4) les *processus d'élaboration* pour développer une représentation du texte et aller au-delà de ce qui est écrit et 5) les *processus métacognitifs* pour la gestion de la compréhension et des stratégies en lecture (Irwin, 2007). Ce modèle a été récemment adapté par Turcotte *et al.* (2015) dans l'intention de mieux opérationnaliser ces processus pour l'élaboration d'épreuves visant évaluer des élèves du primaire (voir figure 2.2 ci-dessous).

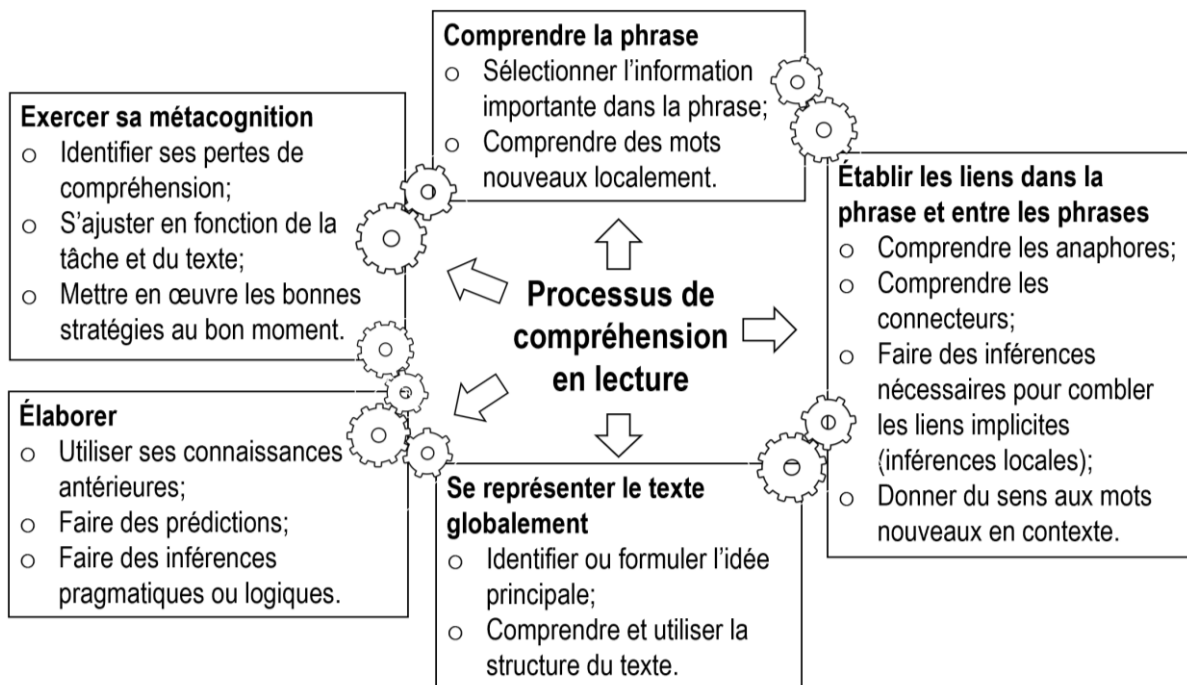


Figure 2. 3. Les processus cognitifs de compréhension en lecture (Irwin, 2007), figure tirée de Turcotte *et al.* (2015)

Cette version du modèle a d'ailleurs été empruntée par Chatenoud *et al.* (2017) pour le développement de fiches d'enseignement et de deux épreuves de compréhension en lecture s'adressant à des élèves ayant une DI âgés entre 10 et 15 ans. Ces deux épreuves ont d'ailleurs été employées dans la présente recherche doctorale (lire chapitre 3 pour plus de détails).

Van den Broek et Espin (2012) expliquent dans leur article que les processus de compréhension en lecture se partagent en deux sous-catégories : les *processus automatisés* et les *processus stratégiques*. Les premiers sont engagés automatiquement par le lecteur durant la lecture. À titre d'exemple, chez un lecteur compétent, les microprocessus sont automatisés du fait qu'ils lui permettent d'identifier les mots suffisamment rapidement pour être capable, toujours en lisant, de faire des liens entre chaque mot, phrase et paragraphe du texte. Il peut ainsi mettre son énergie sur d'autres processus de haut niveau en compréhension, comme les *processus stratégiques*.

Bien qu'ils puissent devenir de plus en plus automatisés avec la pratique, les *processus stratégiques* exigeront toujours un effort supplémentaire chez le lecteur, même chez le lecteur expert. Ils nécessitent, en effet, d'activer et de réactiver différentes connaissances, à partir des expériences de lecture passées, de sa compréhension linguistique, d'informations qui peuvent être dégagées du texte, de la structure, etc., et également de les mettre en liens afin de parvenir à une construction cohérente du texte (van den Broek et Espin, 2012). Un bon exemple est l'*élaboration d'inférences*, peu importe le type. Il peut s'agir d'*inférences lexicales* pour dégager le sens d'un mot nouveau, d'*inférences anaphoriques* pour faire des liens entre les phrases en se servant de ses connaissances sur le code écrit, d'*inférences logiques* pour établir les liens de cause à effet ou d'*inférences pragmatiques* pour dégager l'implicite en se servant des éléments du texte et de ses connaissances antérieures (Giasson, 2008). Des auteurs insistent alors sur l'importance de montrer aux élèves

comment mettre en pratique ces processus, notamment par un enseignement explicite dans des situations authentiques de lecture (Blouet et Main, 2010 ; Giasson, 2008 ; van den Broek et Espin, 2012).

Il advient à présent de s'intéresser à des facteurs pouvant influencer la capacité de l'apprenant à mettre en place ces processus de compréhension en lecture. Giasson (2008) aborde en ce sens trois grandes composantes qui entrent en jeu lors d'une activité de lecture : le *contexte*, le *texte* et le *lecteur*. La première se rapporte à la fois *au contexte psychologique* (p.ex. l'intention de lecture, l'appréciation du texte, etc.), *au contexte social* (p.ex. les actions de l'enseignant, la présence des autres élèves, etc.) et *au contexte physique* (p.ex. le lieu de lecture, le moment de lecture, le temps alloué à la lecture, etc.). Ces trois variables du contexte se constituent donc comme des facteurs pouvant influencer la qualité de l'activité de lecture.

La seconde – la composante *texte* – renvoie à l'*intention d'écriture de l'auteur* (p.ex. décrire, informer, argumenter, etc.), à la *structure du texte* (p.ex. à l'organisation des idées et des paragraphes) et à son *contenu* (p.ex. le vocabulaire, le thème, les concepts développés, etc.). Si les caractéristiques du *texte* ne sont pas adaptées aux caractéristiques du *lecteur* – notamment lorsque le texte est trop long, difficile ou peu stimulant pour lui – il lui sera alors difficile de bien le lire. C'est ainsi que la dernière composante – le *lecteur* – réfère à ses *structures affectives* et *cognitives*, de même qu'aux *processus* qu'il engage en lisant (c.-à-d. les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs) (Giasson, 2008 ; Irwin, 2007).

Plus spécifiquement, les *structures affectives* du lecteur sont associées à son attitude vis-à-vis la lecture, à ses intérêts ou ses préférences à lire certains types d'écrits. Elles évoquent également la perception qu'il a de lui-même, de ses réussites, de ses échecs en lecture (Giasson, 2008). Quant aux *structures cognitives*, elles impliquent les connaissances qu'il a sur la langue et sur le monde. Les *connaissances sur la langue*

correspondent : aux *connaissances phonologiques* (le traitement des phonèmes de la langue parlée), aux *connaissances syntaxiques* (l'organisation des mots dans la phrase), aux *connaissances sémantiques* (le sens des mots et les relations entre ceux-ci) et aux *connaissances pragmatiques* (l'usage des codes linguistiques) (ibid., 2015). Les *connaissances sur le monde*, comme mentionné dans la problématique, sont liées, pour leur part, au vécu du lecteur, à son expérience socioculturelle, à ses lectures antérieures, à sa compréhension des différentes réalités qui l'entourent, mais également à ses *caractéristiques cognitives*. Ces dernières font d'ailleurs partie intégrante du modèle de Bianco (2015).

En effet, dans son ouvrage, cette auteure explique que les caractéristiques cognitives du lecteur jouent un rôle majeur sur sa compréhension : l'attention, la mémoire, le raisonnement, l'auto-évaluation et régulation des stratégies (Bianco, 2015). Ces facteurs individuels entreraient ainsi en interaction avec les autres structures impliquées dans la compréhension, dont les connaissances de l'élève, l'identification de mots et le traitement du discours continu. Ce modèle peut d'ailleurs permettre d'expliquer pourquoi la formulation d'inférences est une tâche difficile pour tous les élèves, car les relations entre les phrases et les éléments décrits dans un texte ne sont pas nécessairement explicitées (ibid., 2015). Le lecteur doit donc disposer « d'une mémoire efficace et de mécanismes d'analyse et d'interprétation plus ou moins automatiques et également efficaces » (ibid., 2015), sans oublier qu'il doit disposer de suffisamment de connaissances sur le monde et sur l'écrit pour faire des liens entre les diverses parties du texte (Irwin, 2007). Ceci n'est pas sans rappeler la myriade de défis que les élèves ayant une DI doivent surmonter lorsqu'ils tentent de comprendre un texte (Gersten *et al.*, 2001; van Wingerden *et al.*, 2014a).

En effet, les élèves ayant une DI ont souvent des déficits de la mémoire de travail et des fonctions exécutives (Alloway, 2010), qui font partie des processus cognitifs de haut niveau permettant le traitement de l'information, la planification, l'organisation

et l'élaboration des stratégies pour résoudre un problème (AAIDD, 2010). Lorsque ces déficits sont combinés aux obstacles de la langue française, de son opacité (Goswami *et al.*, 1998) et de ses multiples règles et exceptions orthographiques (Chiss et David, 2011), les risques de surcharges cognitives sont plus élevés. En effet, pour bien comprendre un texte, l'élève doit traiter une multitude d'informations simultanément pour parvenir à la construction de sens et à l'élaboration d'inférences plus ou moins complexes (Beaulieu et Langevin, 2014; van den Broek et Espin, 2012).

En somme, les modèles illustrant les processus impliqués dans la compréhension de l'écrit présentent différents niveaux de complexité liés à cet apprentissage. Le lecteur doit donc traiter l'information littérale, mais aussi faire des liens entre les données du texte et ses connaissances, tout en tenant compte de l'organisation des idées. Ceci évoque alors la question de son évaluation qui, selon nombre d'auteurs, devrait tenir compte de la complexité et de la dynamique de la compréhension en lecture (Den Ouden *et al.*, 2019; Gruhn *et al.*, 2020; Sabatini *et al.*, 2016; Sabatini et O'Reilly, 2013; van den Broek et Espin, 2012).

2.4.1. L'évaluation de la compréhension en lecture

Tel qu'abordé à la section précédente, les recherches récentes en littératie ont permis de remodeler le concept de compréhension en lecture en un ensemble complexe et dynamique de mécanismes et de processus en interaction (Irwin, 2007; van den Broek et Espin, 2012), et ce, en le situant dans une activité de lecture dont différentes variables entrent en jeu, comme les caractéristiques du lecteur, du texte et du contexte (Giasson, 2008). Les lignes qui suivent aborderont la question de son évaluation pour questionner le construit de même que le type de résultats qui caractérisent bon nombre d'instruments ayant été développés pour des fins qui semblent peu compatibles avec celles d'enseignants d'élèves ayant une DI. Pour commencer, il est

question de mieux comprendre les lacunes de ces mesures quant à leur validité de construit et à leur authenticité (Aldama *et al.*, 2019).

2.4.1.1. Les lacunes des tests statiques en compréhension en lecture

Cette complexification de la notion de compréhension en lecture renvoie à un enjeu majeur lorsqu'il s'agit de son évaluation auprès des élèves : un enjeu que des auteurs semblent avoir problématisé voici près de 40 déjà. Il apparaît comme de fait que les instruments rendus disponibles sur le marché refléteraient peu ou pas les progrès dans les écrits scientifiques de même que les nouveaux modèles théoriques dans le domaine de la lecture (Gruhn *et al.*, 2020; Pearson et Hamm, 2005; Sabatini et O'Reilly, 2013; Valencia et Pearson, 1986; van den Broek et Espin, 2012). Leur validité de construit est alors remise en question. Ce type de validité est nécessaire, car elle indique si « l'instrument mesure vraiment le ou les construits qu'il a été conçu pour mesurer et qu'il offre une mesure adéquate du modèle théorique sur lequel il s'appuie » (Le Corff et Yergeau, 2017). Bien qu'ils détiennent parfois une bonne validité psychométrique, bon nombre de tests conçus pour évaluer la compréhension en lecture ne s'appuient pas sur une théorie adéquate ayant été confirmée par des données empiriques récentes (Sabatini *et al.*, 2016; Sabatini et O'Reilly, 2013).

Ils sont souvent basés sur une conception de l'enseignement et de l'évaluation empruntant une logique d'atteinte de compétences qui a tendance à traiter séparément les habiletés ou sous-habiletés en lecture (Pearson et Hamm, 2005; Valencia et Pearson, 1986). Un des modèles les plus empruntés à ce propos est celui de Gough et Tunmer (1986), qui a été associé au développement de plusieurs tests conçus pour évaluer séparément les mécanismes en lecture, d'un côté les mécanismes d'identification de mots et de l'autre, ceux rattachés à la compréhension linguistique (Sabatini et O'Reilly, 2013). Par exemple, l'identification de mots est souvent évaluée à l'aide de listes de pseudo mots ou de mots à lire pour mesurer les habiletés

de reconnaissance globale et de correspondance lettres-sons chez l'apprenant (Massonnié *et al.*, 2018). Toutefois, auprès d'élèves ayant une DI, ce type de mesure permet difficilement de prédire leurs résultats en compréhension, principalement car il s'agit de lire des mots isolément, donc en situation décontextualisée. Or, des études antérieures ont permis de ressortir que ces élèves démontrent de meilleures habiletés en lecture en contexte authentique de lecture, car ils peuvent se servir du contexte pour lire et comprendre ce qu'ils lisent (Aldama *et al.*, 2016; Denaes *et al.*, 2015).

Pour ce qui est de la compréhension orale, les instruments couramment employés auprès des élèves leur demandent généralement : d'identifier le sens d'une phrase en choisissant une image, de compléter une phrase à l'aide du mot manquant, de répondre oralement à des questions sur des textes narratifs ou informatifs ou de rappeler une histoire oralement (Massonnié *et al.*, 2018). Toutefois, ces mesures, qui conçoivent le vocabulaire, la syntaxe ou la compréhension orale comme des construits séparés, semblent restrictives, car sur le plan de la compréhension, elles n'impliquent pas nécessairement la mise en place des mêmes mécanismes et processus cognitifs qu'en situation authentique de compréhension en lecture (*ibid.*, 2018 ; Gruhn *et al.*, 2020). Elles ne permettent donc pas de comprendre comment les différentes composantes interagissent entre elles et dépendent les unes des autres (Sabatini *et al.*, 2016). De plus, elles mettent généralement de côté les stratégies métacognitives et d'autorégulation des élèves, qui sont essentielles à développer pour bien comprendre un texte (Navarro et Mora, 2003).

Du coup, le fait de conceptualiser la lecture selon l'acquisition de sous-habiletés isolées contraint à les opérationnaliser en suivant un principe d'assemblage, mais non d'intégration, de toutes ces sous-habiletés (Valencia et Pearson, 1986). Or, la compréhension en lecture ne peut être conçue comme la somme de ces sous-habiletés, car cela vient réduire sa complexité (Sabatini *et al.*, 2014). Ces tests semblent par conséquent peu pertinents pour les enseignants d'une part, car ils sont

unidimensionnels, ne reflétant ainsi pas la complexité de la compréhension écrite, et d'autre part, car ils ne traitent pas la lecture comme un processus développemental (Sweet, 2005).

Comme abordé à la section précédente, les théories récentes décrivent la lecture comme un processus actif et complexe dans lequel le lecteur se développe une représentation mentale de l'écrit à partir d'indices compris dans le texte, de ses connaissances sur la langue, sur les conventions de l'écrit, sur les concepts abordés dans le texte, sur l'organisation logique et rhétorique du texte, etc. (Kozulin et Carb, 2002 ; van den Broek et Espin, 2012). Plusieurs autres dimensions influencent aussi la compréhension en lecture, comme le bagage lexical de l'enfant, ses habiletés cognitives, sa motivation, son contexte socioculturel, etc. (Bianco, 2015 ; Irwin, 2007). La lecture est donc loin d'être un processus passif : c'est plutôt un ensemble dynamique de processus en interaction (Catts, 2009; Paris, 2005). Il est donc peu pertinent d'évaluer *simplement* (en référence au *Simple View of Reading* de Gough et Tunmer, 1986) les sous-habiletés qui la composent de manière isolée pour en déterminer si l'élève est bon lecteur ou mauvais lecteur.

Malgré la reconnaissance que la compréhension est dynamique et complexe, plusieurs études scientifiques ayant évalué les habiletés en lecture d'élèves ayant une DI ont eu recours à des tests standardisés, plus souvent des batteries de tests normalisés à la population américaine (Aldama, 2017; Aldama *et al.*, 2016). Les plus employés étaient: (1) les tests de type Woodcock (p.ex. *Woodcock Reading Mastery Test-III*; Woodcock, 2011), (2) le *Peabody Picture Vocabulary Test-II* (PPVT-III; Dunn et Dunn, 1981) ou (3) le *Comprehensive Test of Phonological Processing* (CTOPP; Wagner *et al.*, 1999) (voir Aldama, 2017). Ces tests ciblent généralement une variété d'habiletés liées à la lecture pour les évaluer séparément. Or, l'idée d'évaluer les habiletés des élèves de manière isolée à partir d'une série de tâches souvent déconnectées les unes des autres est peut-être utile pour les chercheurs qui désirent

analyser certaines données précises, mais peut-être moins en contexte scolaire. Elle s'éloigne en effet d'une lecture authentique et donne peu de pistes aux enseignants quant au réel potentiel en compréhension de lecture des élèves. D'ailleurs, l'élève n'activera pas les mêmes stratégies s'il a à lire des mots isolément que s'il doit lire un texte (Bianco, 2015).

En plus de ces limites, les tests francophones disponibles pour évaluer les habiletés en lecture reposent rarement sur des normes culturelles, linguistiques et cognitives correspondant à une population d'élèves québécois présentant une DI (Aldama *et al.*, 2016). Parmi ceux-ci, il y a les tests diagnostiques des troubles de l'écrit qui proviennent généralement d'Europe, comme: le test *ODEDYS* (Jacquier-Roux, 2002) pour évaluer la dyslexie, la *Batterie d'Évaluation de Lecture et d'Orthographe* (George et Pech-Georgel, 2008) ou la batterie informatisée *EVALEC* (Pascale *et al.*, 2010). D'autres tests évaluent certaines habiletés spécifiques en lecture séparément, comme la fluidité de lecture avec *l'Évaluation de Lecture en Fluence* (Lequette, Pouget, et Zorman, 2008) ou le vocabulaire avec la traduction française de *l'Échelle de vocabulaire en images Peabody* (Dunn *et al.*, 1993).

Une fois de plus, ces tests amènent à regarder le produit final plutôt que le processus même d'apprentissage. En divisant l'activité en sous-épreuves, ils restreignent l'analyse à une facette de la lecture, isolent les habiletés les unes des autres, sans tenir compte de la manière dont le lecteur articule ses connaissances, stratégies et processus en lecture. Dans les années 1970 et 1980, ces tests avaient fait émerger des pratiques traitant les sous-habiletés déficientes chez les élèves de manière isolée à l'aide de séries de feuilles d'exercice, de pages tirées souvent de cahiers pédagogiques ou de feuilles reproductibles (Valencia et Pearson, 1986). De leur côté, les élèves soumis à ce type d'évaluation se voyaient alors entrer dans une sorte de spirale dans laquelle ils devaient travailler les sous-habiletés qu'ils ne semblaient pas encore maîtriser, notamment en remplissant des feuilles ressemblant

remarquablement aux épreuves qu'ils avaient passées, pour ensuite passer d'autres tests jusqu'à ce qu'ils maîtrisent toutes ces sous-habiletés (Pearson et Hamm, 2005). L'idée soutenue derrière cette conceptualisation de l'enseignement était alors d'amener l'élève à développer les habiletés en lecture de manière décontextualisée pour qu'il soit en mesure, lorsque maîtrisées chacune séparément, de faire une sorte d'assemblage de compétences par lui-même pour faire un jour de la vraie lecture (Valencia et Pearson, 1986).

Cependant, les enseignants aux prises avec ce type d'épreuves peuvent tirer de l'information quant à certaines habiletés des élèves, mais peinent à déterminer comment ils les coordonnent dans une tâche authentique (Aldama *et al.*, 2019; Keenan *et al.*, 2008; Sabatini et O'Reilly, 2013). Saisir les processus en œuvre lorsqu'un élève lit s'avère très complexe et impossible à faire avec ce genre de tests statiques (Leslie et Caldwell, 2017). Dans une perspective où l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas traités séparément, mais plutôt comme un ensemble de trois concepts interdépendants, chaque action de lecture fait alors appel à une variété de ressources disponibles dans le contexte de lecture. Celles-ci renvoient d'ailleurs aux caractéristiques du texte (contenu, structure, etc.), de l'activité ou du contexte de lecture (les autres lecteurs, l'enseignant, le but de l'activité, etc.) et du lecteur (ses connaissances antérieures, sa motivation, etc.) pour la construction d'un modèle de situation (Kintsch et Rawson, 2005).

Il est alors essentiel d'offrir un contexte authentique de compréhension en lecture avec une structure de texte complète pour observer comment l'élève met en place et coordonne différentes stratégies de lecture (Gruhn *et al.*, 2020), mais aussi comment il interagit avec les multiples éléments du contexte pour comprendre ce qu'il lit (Keenan *et al.*, 2008; Sabatini *et al.*, 2016). Toutefois, la complexité de la tâche que cela représente s'arrime difficilement avec les réglementations strictes d'évaluation dans les établissements scolaires qui semblent, depuis les années 1970, avoir pris une

tournure plutôt prescriptive dans la majorité des pays de l'OCDE (Cnesco, 2014), mais également avec d'autres contraintes qui poussent les enseignants à adopter des pratiques d'évaluation plus conventionnelles et statiques (Conseil supérieur de l'éducation, 2018; Karimi et Shafiee, 2014). La prochaine section abordera plus spécifiquement cet aspect.

2.4.1.2. Des limites rattachées aux résultats de mesures statiques en lecture

Les bulletins scolaires fournis par la plupart des écoles québécoises sont conçus comme un outil facilitant le dialogue entre l'école et les parents de chaque enfant (CSÉ, 2018; Roegiers, 2010). Ils sont censés offrir un langage compréhensible et transparent pour favoriser une communication efficace entre les parents et les enseignants (Roegiers, 2010). Toutefois, le type d'information fournie sur l'élève, principalement constituée de notes en pourcentage pour chaque discipline (Cnesco, 2014), amène souvent à comparer la performance de l'enfant avec celle d'autres enfants, plutôt que de se centrer sur le potentiel de ce dernier (CSÉ, 2018). C'est en partie pourquoi l'utilisation de notations numériques dans les écoles a fait l'objet de nombreux débats dans les médias, les écrits scientifiques voire même les propositions politiques (Boucher, 2016; Cnesco, 2014; CSÉ, 2018).

Ce type de résultats peuvent être utiles pour comparer les notes des élèves à l'intérieur du groupe-classe, mais aussi par niveau de scolarité dans l'école et d'une école à l'autre, notamment en se basant sur le calcul de données quantitatives descriptives, comme la moyenne du groupe-classe ou de l'école par domaine d'apprentissage (Cowley et Labrie, 2019). Ils sont en ce sens utiles pour répondre « à des préoccupations administratives concrètes : communication des résultats, sanction des études, délivrance de diplôme, pilotage de système, sélection dans les programmes dont l'admission est contingentée (...) » (CSÉ, 2018, p.12). Des revues sont d'ailleurs publiées chaque année, surtout à l'intention des parents d'élèves en fin de scolarité primaire, pour fournir un classement des écoles québécoises selon des

indicateurs clés de performance basés principalement sur les résultats des élèves dans les différentes matières scolaires, comme en lecture (voir, par exemple, le *Bulletin des écoles secondaires du Québec*, Cowley et Labrie, 2019). Ces *Bulletins* se veulent être un outil pour les parents, qui ont le choix entre plusieurs établissements scolaires, au vu de leur indiquer « quelles sont les écoles du voisinage où les élèves réussissent le mieux leurs études » (Ibid., 2019, p.3).

Cependant, un problème rattaché à ce type résultats a été soulevé dans l'extrait ci-dessous tiré du récent rapport du *Conseil supérieur de l'éducation* (CSÉ) intitulé « Évaluer pour que ça compte vraiment » (2018) :

« En mettant l'accent sur une note chiffrée par rapport à la moyenne du groupe, la forme que prend la communication des résultats de l'évaluation dans les bulletins contribue, elle aussi, à reléguer la finalité de soutien à l'apprentissage à l'arrière-plan (pour ne pas dire à la vider de son sens). En outre, elle perpétue une logique de classement des personnes et de compétition qui n'est pas étrangère au décrochage. En effet, pourquoi terminer une course que l'on est certain de perdre? »

(CSÉ, 2018, p.12)

De surcroît, la nécessité de fournir des notations numériques pour refléter la performance des élèves peut représenter un défi pour les enseignants d'élèves ayant une DI (Chatenoud et al., 2019; Linder et al., 2021), surtout en fin de scolarité primaire et en début de scolarité secondaire, car leur niveau en lecture ne correspond généralement pas aux attentes ministérielles pour des élèves de même âge chronologique ou de même niveau de scolarité (Langevin *et al.*, 2004; van Wingerden et al., 2014).

Si les enseignants sont encouragés à adopter des pratiques de différenciation pédagogique (c.-à-d. de flexibilité, d'adaptation ou de modification des attentes) pour aider un plus grand nombre d'élèves à accéder aux savoirs essentiels (MEQ, 2021; Verret et al., 2016), le défi demeure lorsque ces mesures adaptatives sont mises en

place « dans un contexte classique (rigide) d'évaluation, le plus souvent selon la formule « papier et crayon » (...) [et] confondue avec la passation d'examens et l'attribution de notes qui conduisent à un classement » (CSÉ, 2018, p. 21).

Selon le CSÉ (2018), la problématique vient également d'une mauvaise conceptualisation de ce que signifie *évaluer* en priorisant une approche dite objective qui « évacue la notion de jugement professionnel, lequel est fondé sur des observations dont ne témoigne pas toujours fidèlement l'addition des notes accumulées. » (CSÉ, 2018, p.18) Cette manière de concevoir l'évaluation est peu utile du point de vue de l'enseignement, car elle permet difficilement de dégager les caractéristiques spécifiques des élèves dans les apprentissages et d'identifier des pistes d'intervention susceptibles de les soutenir dans leur développement en lecture (Pearson et Linen, 2006).

Les notes chiffrées, souvent présentées en pourcentage, renvoient généralement à l'emploi d'examens ou d'épreuves statiques empruntant un système de notation numérique pour quantifier les acquis des élèves en leur attribuant des points à chaque item réussi (Serry et Tessaro, 2016). Si cette démarche semble « simple et ne pose pas de problème particulier lorsqu'il s'agit de tâches de restitution ou d'application, l'opération est nettement plus délicate lorsque les questions sont ouvertes ou peu structurées (Pini *et al.*, 2006), dans des tâches plus complexes » (Serry et Tessaro, 2016, p.42). Ceci est souvent le cas en compréhension en lecture. « Les conséquences peuvent être évidemment importantes et influencer la réussite des élèves » (Serry et Tessaro, 2016, p.43).

D'ailleurs, dans une consultation nationale menée par Carpentier et Ouimet-Savard (2016) auprès de 200 jeunes âgés en 10-30 ans, la majorité d'entre eux déplorait « l'importance que l'école accorde à la performance, au détriment de l'effort et des apprentissages » ainsi que « la sélection et le classement des élèves en fonction de leurs notes » (p.10). En connaissance de cause, les progrès de la recherche

scientifique sur l'évaluation ont su proposer des pratiques innovantes pour contrer cette problématique, telles que les auto-évaluations, les porte-folios, les réseaux de concepts, les entretiens de lecture ou d'autres encore (NCCA, 2007).

Les débats sur la problématique que cela impose et les propositions de plusieurs chercheurs (Lafortune et Allal, 2008) « ont, au final, débouché sur des politiques scolaires concernant l'évaluation, notamment formative, dans certains pays pionniers comme le Québec ou l'Angleterre » (Cnesco, 2014, p. 39). Comme l'expliquent Allal et Mottier Lopez (2005) et Morrissette (2009), les dernières années ont connu des changements de direction importants dans la recherche scientifique du champ de l'évaluation formative des apprentissages qui seraient passée d'une approche d'inspiration néobéhaviorale (Bloom, 1968) vers une approche socioculturelle (Allal & Ducrey, 2000), laquelle met dorénavant de l'avant l'importance de tenir compte des relations entre l'apprenant, les outils ou artefacts culturels et l'environnement d'apprentissage (Moss et al., 2008). Le modèle d'Allal (1979) est d'ailleurs devenu une référence importante dans les recherches francophones en éducation. Il a ainsi permis d'intégrer le concept de *régulation* (plus précisément de régulations proactives, interactives et rétroactives s'opérant lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage) pour l'opérationnalisation du concept « évaluation formative », entre autres en recourant à d'autres pratiques d'évaluation que celles basées sur les résultats d'examens pour vérifier les apprentissages des élèves en fin de parcours (Allal, 1979; Allal et Mottier Lopez, 2005; Morrissette, 2009).

Cette évolution s'est ainsi effectuée parallèlement aux travaux scientifiques du champ des ÉD, sans nécessairement constater que ces deux approches partageaient dorénavant une même vision de l'évaluation. Dans le contexte scolaire, ces deux approches ont également en commun de proposer une méthode d'évaluation plus adaptée au contexte des classes en vue de mieux réguler l'enseignement et l'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2005; Morrissette, 2009; Moss et al., 2008).

Si les évaluations formatives et dynamiques se rejoignent plus récemment sur les plans épistémologique et théorique, elles se distinguent encore dans leur manière d'être opérationnalisées (Leung, 2007; Moss et al., 2008; Poehner, 2008). Bien que cette thèse ne se penche pas sur une description exhaustive de cette distinction, elle permet de souligner que les ÉD se rapportent plus spécifiquement aux interactions et aux relances entre l'enseignant et l'élève. La médiation offerte durant une ÉD est nécessairement réfléchie au préalable – souvent planifiée – et rattachée au contenu évalué, et ce, en se basant sur des modèles théoriques et sur des propositions d'études scientifiques antérieures du domaine des ÉD.

Malgré les efforts du champ de l'évaluation des apprentissages décrits plus haut, il semble encore qu'une conception plus conventionnelle de l'évaluation de la compréhension en lecture perdure dans les écoles, mais aussi dans certaines études scientifiques; une conception qui gagnerait à être revisitée pour favoriser l'emploi de pratiques d'évaluation plus efficaces et adéquates pour suivre et soutenir les apprentissages des élèves dans les classes (Sabatini et O'Reilly, 2013), surtout auprès de ceux ayant des difficultés en lecture (Navarro *et al.*, 2014). Il convient alors de rappeler ces propos de Perrenoud (1998) qui permettent d'aborder une autre facette du problème :

« (...) aussi longtemps que l'école donnera autant d'importance aux notes et à l'évaluation formelle, les enseignants seront tentés de faire de l'évaluation formative "par-dessus le marché" et d'utiliser des informations et des démarches qui leur sont imposées dans le carnet scolaire. »

(Perrenoud, 1998, p. 144)

Il est alors intéressant de remonter un peu plus loin dans l'histoire pour mieux comprendre l'origine de certaines pratiques dans les écoles. Autour des années 1960, une conception de l'évaluation de la compréhension en lecture centrée sur une logique d'apprentissage par maîtrise de compétences (Valencia et Pearson, 1986) ou sur une logique cumulative des connaissances des élèves (Gardner, 1992; Taras,

2005; Wiggings, 1998), a pris forme dans plusieurs pays. Ces deux logiques entretiennent une relation unidirectionnelle entre l'enseignement et l'évaluation, c'est-à-dire que l'enseignant enseigne pour évaluer. Elles sont toutefois associées à des pratiques qui ont largement été critiquées dans le passé (Valencia et Pearson, 1986). En effet, elles renvoient souvent à des pratiques d'évaluation centrées sur des outils de mesure quantitatifs de mode papier-crayon et sur une démarche linéaire qui visent à calculer les acquis des élèves en se basant sur un principe de notation par bonne ou mauvaise réponse (Baribeau, 2015).

Cette conceptualisation de l'évaluation a aussi donné naissance à des programmes en lecture basés sur des résultats provenant de *High-Stakes testing* aux États-Unis, qui pourraient correspondre aux *examens ministériels* au Québec (Haney, 1985). Toutefois, le fait de s'appuyer abusivement sur les scores provenant de ces tests statiques (« outcome-based education ») peut conduire à enseigner selon le test en privilégiant le développement de compétences qui y sont le plus souvent testées (Linn, 1985). Un autre problème découle aussi du fait que certains tests normatifs seraient trop génériques et déconnectés du curriculum scolaire, que leur pertinence d'un côté pratique pour prendre des décisions en classe et guider les enseignements est remise en question (CSÉ, 2018; Madaus, 1985; Valencia et Pearson, 1986). Ces tests sont alors « qualifiés d'athéoriques » car ils ne visent qu'à situer la performance de l'élève par rapport à une norme sans appui théorique comme tel (Sabatini et O'Reilly, 2013).

Sans négliger leur pertinence pour certaines fins scolaires, comme pour le dépistage d'élèves en difficulté (Van den Broek, 2012) par exemple, il est également important de considérer que l'emploi de ce type de mesures statiques en compréhension en lecture peut conduire à certains biais (Haywood et Lidz, 2007; Haywood et Tzuril, 2002). Le fait de donner trop d'importance aux scores de ces tests perçus comme des mesures « objectives » (Valencia et Pearson, 1986), en écartant le jugement de

l'enseignant et toutes ses connaissances sur l'élève et sa manière d'apprendre, risquerait de sous-estimer le potentiel d'apprentissage de beaucoup d'apprenants (Cahalan-Laitusis *et al.*, 2008; Fletcher *et al.*, 2005 : dans Sabatini et O'Reilly, 2013). En effet, « la valeur informative de la note est très pauvre, car elle ne dit rien des forces et des faiblesses de la personne et ne renseigne pas sur ce qui peut ou doit être fait pour la soutenir dans ses apprentissages » (CSÉ, 2018, p.17).

Certains élèves, comme ceux ayant une DI, présentent des défis supplémentaires qui s'ajoutent à la tâche, comme des déficits d'attention, des difficultés d'expression écrite ou langagière ou un trop grand stress venant affecter leur performance lors de tests statiques de compréhension en lecture (Aldama, 2017). Pour réellement mesurer leurs habiletés en compréhension en lecture, il faudrait pouvoir écarter ces défis qui brouillent les résultats. En interagissant avec ces derniers au quotidien et en les observant dans différents contextes d'apprentissage, les enseignants auraient ainsi une idée plus juste de leur potentiel d'apprentissage que ce que pourraient en dire les résultats provenant de mesures statiques décontextualisées. Il convient aussi d'ajouter que le manque de sensibilité associé à certains de ces tests relativement aux changements ou au type d'enseignement (Sabatini et O'Reilly, 2013; Valencia et Pearson, 1986) peut nuire à une bonne interprétation de la progression des élèves dans les apprentissages. Cela peut être d'autant plus vrai auprès d'élèves ayant une DI, car leur progrès se fait souvent à une échelle plus nuancée que leurs camarades sans DI (Dionne et al., 1999).

Une mesure d'évaluation plus adéquate serait alors celle où l'enseignant serait amené à observer et à interagir avec l'élève lorsqu'il lit des textes authentiques (Gruhn *et al.*, 2020). En interagissant avec l'apprenant durant l'évaluation, il serait en mesure de dégager comment il s'y prend pour parvenir à comprendre le texte, notamment en lui donnant du support et de la guidance pour la construction de sens (Valencia et

Pearson, 1986). Les évaluations dynamiques découlent justement de cette réflexion (Haywood et Lidz, 2007).

Comme le soulèvent Navarro et ses collaborateurs (2014), l'intérêt des ÉD vient répondre fondamentalement aux changements même dans la conceptualisation de ce qu'est la compréhension en lecture. Il semble ainsi nécessaire que l'évaluation des processus de compréhension en lecture tienne compte de l'interaction entre l'évaluateur et l'élève au travers de la médiation d'une tâche proposée : (1) pour identifier les habiletés manifestes de l'élève et (2) pour être en mesure d'ajuster les tâches ou questions aux réponses de l'élève dans cette optique de définir quelles sont les conditions optimales favorisant le développement de ses processus en lecture (Navarro *et al.*, 2014). En ce sens, l'enseignement selon cette perspective ne vise pas à traiter les habiletés déficitaires de l'enfant isolément, mais plutôt à observer dans un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation quelles ressources l'apprenant utilise pour réaliser une tâche de lecture et lesquelles gagneraient à être développées en lui offrant du support et de l'assistance pour y parvenir.

Dans la prochaine section, une description plus approfondie des ÉD en compréhension de lecture sera proposée au travers d'un parcours des écrits scientifiques récents. Ceci permettra ensuite de mieux comprendre le type de test choisi pour cette étude.

2.4.2. L'emploi des ÉD pour évaluer la compréhension en lecture

Le recours aux ÉD pour évaluer les compétences en lecture semble pertinent, surtout lorsqu'il s'agit de répondre aux limites des tests statiques abordés à la section précédente. Bien que le développement de tels tests dans les domaines des apprentissages scolaires soit plutôt récent comparativement à ceux développés pour évaluer le potentiel cognitif des sujets (Haywood et Lidz, 2007), il a suscité le déploiement de plusieurs recherches dans les dernières décennies.

En effet, une recension réalisée dans le cadre de cette thèse a permis de retracer plus d'une centaine de publications datant de 2000 à 2020 abordant les ÉD pour évaluer les compétences en lecture. Cette recension a été effectuée sur les bases de données *ERIC*, *PsycINFO*, *Australian Education Index*, *Cairn.info*, *ProQuest dissertations & Theses Global*, *Linguistic and Language Behavior Abstracts* et *Teacher Reference Center*. Elle a permis de croiser les mots clés *Reading* et *Reading comprehension* avec d'autres dans le champ des ÉD, soit *dynamic test*, *dynamic testing*, *dynamic assessment*, *interactive assessment*, *learning assessment*, *learning test*, *mediated assessment* et *testing the limits*.

L'analyse de cette centaine de publications a permis de constater qu'uniquement trois d'entre elles comprenaient une population d'élèves présentant une DI (Aldama, 2017; Denaes *et al.*, 2015; Hidalgo et Roche, 2012) et qu'une vingtaine concernait la compréhension en lecture. Beaucoup de celles-ci étaient réalisées en contexte d'apprentissage en langue seconde (L2) (N=17) et auprès d'étudiants universitaires (N=16). Un tiers des études étaient réalisées auprès d'élèves de primaire ou du secondaire de classe ordinaire (Birjandi *et al.*, 2013; Davin *et al.*, 2014; Duvall, 2008; Elleman, 2009; Gruhn *et al.*, 2020; Navarro et Mora, 2012a; Swanson, 2011)

Bien que la plupart de ces recherches abordant les ÉD de compréhension en lecture ont exclu de leur population les apprenants présentant une DI, leur choix de population n'est pas sans intérêt pour la présente étude. Les recherches recensées ont, par exemple, pu démontrer que d'employer des TD permettrait de compenser les difficultés de compréhension langagière des apprenants en langue seconde (L2) (Davin *et al.*, 2014; Naeini et Duvall, 2012) et de vérifier plus précisément où se situent leurs limites dans l'acquisition des stratégies de compréhension en lecture enseignée en cours de passation (Elleman, 2009; Navarro et Mora, 2012a). Bien que l'origine des difficultés soit différente, les élèves ayant une DI éprouvent également des difficultés sur le plan langagier qui freinent leur compréhension surtout lorsqu'il

s'agit de thèmes peu familiers pour eux. Le recours à un TD en compréhension en lecture leur permettrait peut-être de développer des stratégies de haut niveau grâce à de la médiation durant la passation, comme l'ont démontré quelques auteurs avec les inférences (Elleman, 2009; Elleman et al., 2011) ou les stratégies métacognitives et d'autorégulation (Hidalgo et Roche, 2012).

Par exemple, le TD conçu par Elleman (2009) et ses collaborateurs (2011) évalue chez des élèves du primaire les stratégies d'inférences en lecture en recourant à de l'enseignement explicite. Dans leur article, les chercheurs ont décrit leur démarche pour vérifier la validité et la fiabilité de leur TD en suivant les étapes suivantes : (1) prétest, (2) enseignement explicite des stratégies d'inférences, (3) pratique guidée en trois temps à l'aide d'un TD avec aides graduées hiérarchisées, (4) posttest sans rétroaction et (5) transfert sans rétroaction. Le schéma 2.4 ci-dessous permet de mieux comprendre la méthodologie employée durant cette recherche.

Story 1	Training Story	Story 2	Story 3	Story 4	Story 5	Story 6	Story 7
Prétest No feedback	Detective Training	Dynamic Phase With feedback prompts	Dynamic Phase With feedback prompts	Dynamic Phase With feedback prompts	Posttest No feedback	Transfer Low Cohesion No feedback	Transfer Expository No feedback

Figure 2. 4. Schéma de Elleman et al. (2011, p.350) pour leur procédure de recherche

Les scores découlant des TD se calculaient selon le nombre d'aides dont l'apprenant avait besoin pour réaliser chaque tâche (Elleman *et al.*, 2011). Pour chaque aide donnée, un point était retiré pour chaque item (allant de 3 à 5 aides). Si l'enfant donnait la bonne réponse dès le départ, la totalité des points lui était accordée. La *consistance interne* de leur TD a été calculée avec un score d'alpha de Cronbach de 0,76, donc suffisante. Pour ce qui est de la *validité concurrente* (concurrent validity),

les scores au TD étaient fortement corrélés aux passages de compréhension de même qu’au sous-test d’identification de mots de la batterie standardisés Woodcock (1998). Il est intéressant toutefois de noter que le TD explique une variance unique au-delà de l’identification de mots et du QI verbal, ce qui indique qu’il touche davantage à la compréhension que les sous-tests du Woodcock (1998).

Enfin, les résultats de leur étude suggèrent que le TD serait plus précis pour identifier le type de lecteurs (faible décodeur, faible compreneur ou faible compreneur-décodeur) de même que les difficultés des élèves (différences intra-individuelles) en lecture, en faisant plus de liens entre l’identification de mots et la compréhension. De surcroît, le test développé répond bien aux recommandations d’écrits scientifiques récents, car l’enseignement explicite des stratégies en lecture est mis de l’avant par plusieurs chercheurs, notamment auprès d’élèves ayant une DI (p.ex. Browder *et al.*, 2006). De plus, peu de TD portent sur l’élaboration d’inférences, une des tâches les plus exigeantes en compréhension de l’écrit (Bianco, 2015). Il est toutefois difficile d’employer ce test comme tel pour cette recherche doctorale, principalement car il ne répond pas aux objectifs poursuivis. Il ne s’agit pas ici de faire de la classification ou du dépistage d’élèves selon le type de difficulté, mais plutôt de mieux appréhender leur ZPD en compréhension en lecture pour mieux leur enseigner.

De plus, le TD développé par Elleman *et al.* (2011) – ceci vaut également pour d’autres études présentées plus tôt dans cette thèse – n’a pas été conçu pour évaluer des adolescents ou préadolescents ayant une DI en tenant compte de leurs caractéristiques sur les plans cognitif et affectif. Il faut également rappeler qu’ils ont surtout été créés pour des apprenants des États-Unis ou d’Iran. En gardant en tête que le contexte social et culturel est indispensable pour situer l’élève dans ses apprentissages (Irwin, 2007 ; Vygotsky, 1978) – sans oublier les particularités et la complexité de la langue française – ces tests peuvent néanmoins servir à inspirer des

pratiques ou le développement d'autres instruments s'adressant à des élèves francophones ayant une DI, comme au Québec.

Par ailleurs, plusieurs éléments issus du cadre théorique, des méthodes et des résultats de recherche des différentes publications recensées semblent pertinents pour orienter le positionnement épistémologique et les choix méthodologiques de la présente recherche doctorale. D'une part, la majorité des études se base sur les travaux de Vygotsky (1978) portant sur la ZPD. Selon beaucoup de ces auteurs, leurs TD permettraient alors d'estimer la ZPD grâce aux enseignements (avec des items de pratique) ou aux rétroactions données en cours de passation. Un tableau détaillé à l'ANNEXE A offre un aperçu du type et de l'approche de recherche, des instruments, de la procédure, du type d'analyse et des principaux résultats des 21 publications récupérées (2000-2020).

L'ensemble de ces études reposait sur une épistémologie socioconstructiviste, mais se partageait selon deux types d'approches d'ÉD ou une combinaison des celles-ci : l'approche interventionniste et l'approche interactionniste. Plus précisément, trois publications ont employé l'approche interactionniste (Mardani et Tavakoli, 2011; Navarro et Mora, 2012a; Sadeghi *et al.*, 2016). Dix-sept études ont opté pour leur part pour l'approche interventionniste par le développement d'un TD comportant une procédure standardisée avec des interventions hiérarchisées pour quantifier le potentiel d'apprentissage des participants (Ajideh et Nourdad, 2012; Amirian *et al.*, 2014; Birjandi *et al.*, 2013; Davin *et al.*, 2014; Ebadi et Saeedian, 2016; Elleman, 2009; Elleman *et al.*, 2011; Fani et Rashtchi, 2015; Gruhn *et al.*, 2020; Nazari et Mansouri, 2014; Pishghadam *et al.*, 2011; Poehner et Lantolf, 2013; Shabani, 2012; Swanson, 2011; Zarinkamar et Naeini, 2015). Deux études ont eu quant à elles recours aux deux approches dans leur étude : (1) pour les comparer (Naeini, 2015) ou (2) pour les combiner dans une optique de complémentarité des approches (Bakhoda et Shabani, 2019).

Selon Poehner et Van Compernelle (2013), l'approche interventionniste vise souvent à décrire la ZPD en termes d'habiletés ou de capacités que l'apprenant possède et qui ne sont pas captées par des mesures plus conventionnelles. Les chercheurs adoptant cette perspective ont tendance à présenter les TD comme une procédure diagnostique qui est moins destinée à aider l'élève à progresser au-delà de ses capacités actuelles en lecture, qu'à évaluer – en fonction de ses réponses – les habiletés à cibler pour l'intervention subséquente. La première intention est donc de déterminer où l'intervention doit être adressée. Cette approche s'est avérée efficace pour plusieurs études désirant évaluer la validité prédictive des TD en comparaison à des tests statiques standardisés (Caffrey *et al.*, 2008). Pour sa part, l'approche interactionniste veut guider l'apprenant dans son développement en lui offrant une médiation continuellement et en s'adaptant à ses besoins (Poehner et Van Compernelle, 2013). Comme expliqué plus haut, cette approche est plutôt qualitative et davantage flexible que l'approche interventionniste. Elle est ainsi perçue comme plus sensible à la ZPD de l'apprenant, car elle permet de l'accompagner dans son propre processus d'apprentissage.

Il est alors intéressant de discuter de l'étude de Naeini (2015) ayant comparé ces deux types d'approches dans son étude : l'approche interactionniste *Mediated Learning Experience* (MLE) de Feuerstein et l'approche interventionniste *Graduated Prompt* (GP) de Brown. Les 102 participants, qui étaient aléatoirement divisés en trois groupes (2 groupes expérimentaux et un groupe contrôle), étaient des étudiants universitaires iraniens en apprentissage d'anglais langue seconde (L2). La méthodologie mixte employée entremêlait des données quantitatives et qualitatives issues de tests en lecture, soit le *Key English Test* (KET) et de trois tests de compréhension en lecture développés pour la recherche (*prétest*, *posttest* et *test de transfert*), de questionnaires sur les stratégies cognitives et métacognitives (CMSA), d'entretiens semi-structurés et deux instruments de médiation développés par l'équipe de recherche, soit le *Mediated Learning Experience Taxonomy* (MLET) et le

Graduated Prompt Moves Protocol (GPMP) en s'appuyant respectivement sur les approches de Feuerstein (2000) de Campione et Brown (1985) (dans Naeini, 2015).

Leur collecte des données s'est effectuée sur une période de 9 semaines : (semaine 1) introduction au programme d'étude ; (semaine 2) passation du KET ; (semaine 3) prétest et questionnaire CMSA ; (semaine 4) entretiens semi-structurés ; (semaine 5) séance d'intervention 1 distincte pour les deux groupes expérimentaux : le *Mediated Learning Experience Groupe* (MLEG) recevait le MLET et le *Graduated Prompt Groupe* (GPG) recevait le GPMP; (semaine 6) séance d'intervention 2 distincte pour les deux groupes expérimentaux (MLET ou GPMP); (semaine 7) séance d'intervention 2 distincte pour les deux groupes expérimentaux (MLET ou GPMP) ; (semaine 8) Posttest et (semaine 9) test de transfère. Le tableau 2.3 ci-dessous a été emprunté de l'article illustrer la procédure employée (Naieini, 2015, p.56).

Tableau 2. 3. Procédure employée par Naeini (2015, p.56)

Week	Experimental Groups the MLEG & the GPG	The CG
1	Introduction to the program and course	Introduction to the program
2	KET	KET
3	Pretest and CMSQ	Pretest and CMSQ
4	Semi-Structured interview	*
5	Intervention session 1 For MLEG, MLET was applied For GPG, GPMP was applied	*
6	Intervention session 2 For MLEG, MLET was applied For GPG, GPMP was applied	*
7	Intervention session3 For MLEG, MLET was applied For GPG, GPMP was applied	*
8	Posttest	Posttest
9	Transfer Test	Transfer Test

* CG was included in this study only for providing the researcher with a baseline to compare the results

Les résultats suggèrent que, même si ces approches sont qualitativement différentes, elles permettent toutes les deux de produire des changements significatifs chez les étudiants en compréhension en lecture (Naeini, 2015). Toutefois, cette étude a permis de mettre en relief que le type de médiation offerte durant l'approche interactionniste inspirée de Feuerstein offrait plus de flexibilité au médiateur pour répondre aux besoins de l'apprenant que l'approche interventionniste de Brown. Par extension, elle offrait une meilleure compréhension de la ZPD des étudiants que la deuxième.

Globalement, ces différentes études ont permis de démontrer la pertinence d'employer des ÉD pour évaluer la compréhension en lecture auprès de plusieurs populations d'apprenants et en recourant à différentes approches et formes de TD – ceci toujours selon l'expérimentation des chercheurs, qui ne s'attache pas nécessairement à l'expérience des enseignants. Il semble, par ailleurs, que de recourir à une combinaison des approches interactionniste et interventionniste serait efficace pour évaluer le potentiel d'apprentissage d'apprenants par le recours à une procédure préétablie, mais appliquée de manière flexible selon les besoins de chaque apprenant (Bakhoda et Shabani, 2019; Thouësny, 2010). C'est d'ailleurs cette approche qui a été adoptée dans de cette recherche doctorale pour explorer la perception d'enseignants sur une épreuve dynamique en compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI (voir chapitre 3 pour plus de détails).

Cette thèse se penche donc sur un manque dans les écrits scientifiques : il est en effet étonnant de constater à quel point l'avis des chercheurs n'est pas croisé à celui des enseignants et des autres intervenants scolaires. Ces tests trouvent-ils une résonance dans la pratique d'enseignants lorsqu'il s'agit d'évaluer leur potentiel d'apprentissage en compréhension en lecture ? Quel est leur intérêt auprès d'élèves ayant une DI ? Comment les enseignants peuvent-ils s'en servir en classe ? La perception d'enseignants sur ce type d'évaluation est en effet jusqu'ici peu explorée.

Avant de faire un parcours des écrits scientifiques abordant la perception d'enseignants sur les ÉD, la prochaine section permettra de mieux comprendre un dernier concept clé rattaché à cette recherche doctorale: la perception des enseignants.

2.5. La perception d'enseignants sur les évaluations en classe

Le concept de la perception adopté dans cette recherche dérive de la théorie des champs perceptuels (Dupont, 2018), qui entend décrire l'expérience d'une personne à partir de son point de vue intérieur (Combs, 1999). En adoptant cette perspective, il est question de mettre en valeur la subjectivité de la réalité des acteurs dans une étude (p.ex. participants et chercheurs) (Dupont, 2018). L'expérience d'une personne « vue de l'intérieur » implique de découvrir sa propre compréhension de la réalité en dégageant ses émotions, ses attentes, ses interactions, ses expériences du passé, mais également ses préoccupations personnelles dans l'environnement qui l'entoure (Combs, 1999; St-Arnaud, 1974), car toutes ces dimensions viennent teinter sa perception d'un phénomène, d'une réalité, et influencer comment elle pense et elle agit sur le moment, mais aussi par après (Meltzer, 2003 ; dans Dupont, 2018).

Plus spécifiquement dans le domaine des apprentissages, la perception des enseignants sur une mesure d'évaluation serait ainsi imprégnée de leur vision de l'évaluation comme telle. Certains enseignants pourraient percevoir l'évaluation comme un processus indépendant visant uniquement à établir les effets de l'enseignement sur les acquis des élèves, d'autres pourraient plutôt l'envisager comme un processus supportant l'enseignement et l'apprentissage ou encore comme une combinaison de ces deux visions (Gardner et Galanouli, 2016). Ces perceptions pourraient, selon Gardner et Galanouli (2016), résulter de croyances profondément ancrées chez les enseignants – qui en seraient plus ou moins conscients – mais qui pourraient émerger ou transparaître dans leur manière de décrire leurs approches

d'enseignement ou leur rôle en tant qu'enseignants, en disant, par exemple, « j'enseigne, ils apprennent, quelqu'un d'autre évalue » (p.7).

Ceci renvoie aux constats d'une revue de 627 articles scientifiques menée par Fives et Bluehl (2012) qui a permis de conclure que la perception des enseignants serait bien entendu liée à leur contexte et leur expérience, mais aussi à des contraintes contextuelles qui influenceraient leurs pratiques. Pour cela, le concept « perception » adopté dans cette recherche doctorale se définit comme l'interprétation ou la compréhension qu'ont des enseignants de l'évaluation, en y incluant des variables internes, comme leurs croyances, leur expérience, leurs connaissances, mais aussi des variables externes, comme les exigences ministérielles, les contraintes du contexte (p.ex. caractéristiques du groupe classe, attentes des parents), qui détermineront ensuite comment ils se l'approprient (Gardner et Galanouli, 2016). Le concept de la perception est alors un construit dynamique qui est influencé de manière continue par une myriade de réalités dont plusieurs sont difficilement perceptibles, mais qui peuvent être décrites par le chercheur en « organisant et réorganisant les significations composant » le champ perceptuel d'une personne (Meltzer, 2003).

Adopter cette perspective, c'est aussi de prendre conscience que la perception de la réalité de chacun s'inscrit dans toutes les réalités qui l'englobent, internes et externes à chacun : elles prennent donc un sens différent pour chaque personne, mais elles se rejoignent aussi sur certains angles. Il s'agit alors de décrire et d'analyser les perceptions de chaque personne par rapport à elle-même, mais aussi en interaction avec les autres acteurs de l'étude (p.ex. enseignants, élèves, chercheurs) (St-Arnaud, 1974). Par exemple, lorsque le chercheur étudie la perception qu'a un enseignant de l'évaluation de la lecture, il s'agit de prendre conscience que ce qu'il obtient comme information sur la perception de ce dernier est aussi imprégné de sa propre perception de l'objet d'étude, mais aussi de son interaction avec le participant et de sa compréhension de sa réalité. De cette façon, la perception renvoie à une

compréhension individualisée du comportement de chaque participant, mais où les interactions sociales, par exemple entre l'élève et l'enseignant ou entre l'enseignant et le chercheur, jouent un rôle majeur dans la compréhension du phénomène (St-Arnaud, 1974).

La présente recherche doctorale se penche donc sur la perception qu'ont des enseignants sur une méthode d'évaluation dynamique de la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI, non seulement car leur perception influencera leur pratique en classe (Bliem et Davinroy, 1997; Gardner et Galanouli, 2016), mais aussi parce qu'elle est susceptible de dégager certaines préoccupations quant à leur possibilité d'implantation dans leur contexte, et ce, en tenant compte de leur expérience et des différentes contraintes environnementales qui teintent leur appréciation de la méthode, mais également de comment ils pensent être en mesure de se l'approprier dans leur classe.

En ayant une meilleure idée des concepts à l'étude (c.-à-d., évaluation dynamique, compréhension en lecture et perception des enseignants), il advient à présent de les mettre en liens et de regarder ce que dit la recherche scientifique sur la perception qu'ont des enseignants des TD en compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI afin de préciser les objectifs spécifiques de recherche. La prochaine section rapportera les résultats d'une deuxième recension des écrits scientifiques effectués dans le cadre de la présente recherche doctorale.

2.6. Une recension sur la perception d'enseignants et les évaluations dynamiques

Comme aucune publication portant spécifiquement sur la perception qu'ont des enseignants au sujet des ÉD en compréhension en lecture n'a été répertoriée dans le cadre de cette recherche doctorale, une deuxième recension des écrits scientifiques a été entreprise pour récupérer des études abordant la perception qu'avaient des

enseignants de ces tests, mais pas exclusivement dans le domaine de la lecture. Pour ce faire, les mots clés *dynamic assessment*, *dynamic test*, *learning assessment*, *learning test* et *interactive assessment* ont d'abord été croisés aux termes *teacher's perception* dans les mêmes bases de données que celles employées pour la première recension. Étant donné que peu de publications étaient répertoriées, les recherches ont été poursuivies avec les termes *teacher's preference*, *teacher's point of view*, *teacher's perspective*, *teacher's appropriation* et *teacher's appreciation*. Cette dernière recension visait donc à explorer la pertinence et l'utilité de ce type d'évaluation aux yeux d'enseignants, même si les concepts employés étaient autres que *perception*. L'analyse détaillée des 11 publications récupérées a permis de s'inspirer de certaines approches méthodologiques pour orienter cette recherche doctorale. Un tableau détaillé de ces études est présenté à l'ANNEXE B.

La majorité de ces études portait sur la perception qu'avaient des enseignants sur l'utilité de rapports psychologiques découlant de tests statiques (p.ex. tests d'intelligence *Binet Intelligence Scale*) comparativement à d'autres découlant de tests dynamiques (p.ex. *McCarthy Scales of Children's Abilities*). Sur ces 11 publications, 8 ont adopté une méthodologie quantitative auprès d'un nombre relativement élevé d'enseignants (entre 32 et 188) en ayant recours à des devis mixtes, quasi expérimentaux ou corrélationnels et des analyses surtout statistiques (Andrianopoulos, 2001; Bosma *et al.*, 2012; Bosma et Resing, 2010, 2012; Delclos *et al.*, 1987; Delclos *et al.*, 1993; Hulburt, 1995; Ivana *et al.*, 2014). Les données récoltées auprès des enseignants se faisaient pour la plupart à l'aide de questionnaires (sous la forme d'échelles de Likert) accompagnés de données qualitatives pour compléter les analyses (observations, entrevues).

De manière générale, les résultats de ces études suggèrent que les enseignants ont une perception plutôt positive des ÉD et qu'ils jugent les informations et recommandations provenant de ce type d'évaluation de valables et pertinentes pour

guider l'élaboration des plans d'intervention de leurs élèves. Certains percevaient les informations provenant d'un TD comme complémentaires à celles provenant des tests d'intelligence, mais plus positives, car elles portaient davantage sur le potentiel des élèves que sur leurs déficits (Bosma *et al.*, 2012; Bosma et Resing, 2010). Cependant, des auteurs soulèvent que les enseignants peuvent avoir de la difficulté à interpréter les informations provenant des ÉD lorsqu'ils sont moins familiers avec cette forme d'évaluation ou avec le type de résultats qui en découlent (Bosma, Hessels, et Resing, 2012; Delclos *et al.*, 1993) comparativement aux tests statiques qui leur sont généralement plus familiers; ils auraient peut-être besoin de formation ou de plus d'assistance pour y parvenir (Delclos et al., 1987).

Trois études ont adopté une approche plutôt qualitative : les recherches qualitatives de Davin *et al.*, (2017) et de Lawrence et Cahill (2014) et la recherche mixte, à dominance qualitative, de Karimi et Shafiee (2014). Davin *et al* (2017) ont décrit les changements dans les pratiques de 4 enseignants (2 des États-Unis et 2 de la Colombie) durant l'implantation d'approches d'ÉD dans leur classe. Les enseignants avaient reçu une formation sur deux approches d'ÉD (c.-à-d. les approches interventionniste et interactionniste qui ont été définies précédemment dans cette thèse, à la page 37). Lors de l'expérimentation, ils pouvaient choisir celle qu'ils préféraient pour chacune des 4 leçons filmées. Des analyses de contenu ont été menées par leur équipe de recherche pour l'ensemble des données provenant : (a) des leçons filmées (au total 16 leçons), (b) des artefacts écrits par les enseignants lors du processus d'appropriation des ÉD et (c) de leurs réflexions lors du rappel stimulé.

Bien que leur étude se soit davantage centrée sur la manière dont les enseignants s'approprièrent la méthode dynamique durant l'implantation, elle a permis de ressortir que la perception des enseignants sur le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation avait évolué tout au long de la formation. Plus les participants de leur étude mettaient en pratique la méthode dynamique, plus ils étaient en mesure

d'imbriquer l'enseignement à l'évaluation et plus les aides qu'ils donnaient aux élèves étaient graduées en réponse à leurs besoins. Les auteurs soulignent d'ailleurs qu'il serait nécessaire d'investiguer plus précisément sur les croyances et attitudes des enseignants vis-à-vis des ÉD, de même que sur la manière dont elles influencent leurs pratiques en classe, car il s'agit de facteurs qui semblent influencer la capacité d'implantation et d'appropriation des ÉD chez les enseignants (Borg, 2006; Johnson, 2009; Lantolf et Johnson, 2007; dans Davin *et al.*, 2017).

L'étude de Karimi and Shafiee (2014) s'est plus précisément penchée sur la perception de 42 enseignants iraniens en anglais L2 (« *english as a foreign language* » [EFL]) sur l'ÉD en prenant en considération leur niveau d'études (baccalauréat ou maîtrise) et le nombre d'années d'expérience d'enseignement. Les résultats font entre autres ressortir que la perception des enseignants sur l'ÉD diverge selon leur expérience d'utilisation, leur compréhension de la méthode et leur vision des bienfaits chez les élèves, mais surtout leur prise de conscience des contraintes contextuelles pouvant affecter son implantation. Par exemple, trois citations d'enseignant permettent de ressortir un changement de perception au sujet de l'ÉD étant donné la complexité de la tâche et le manque d'appui institutionnel :

« During the first couple of years of my teaching career at state schools, I used to take DA seriously: I had a notebook in that to jot down a brief report of students' performance after each session. Then, I would instruct and give exams accordingly. Now I'm no longer interested; I have no time; they hardly ever care about this kind of effort at schools. » (p.150)

« The DA which is dealt with in sociocultural theory is not really applied at our schools, even at our university; maybe partially at institutes. There are limitations like the large number of learners in each class, the scoring system that society demands, teachers don't receive help, etc. These factors lead to the application of no DA or a deficient DA. » (p.150)

« DA needs time and teachers' concentration. We are pressed in time to cover the syllabus within a two-month term. This doesn't leave me enough time to assess 30-35 students one by one. » (p.151)

(Karimi et Shafiee, 2014, p.150-151)

Cette étude met ainsi en lumière des obstacles non négligeables – surtout environnementaux – qui peuvent nuire à l’implantation des ÉD dans le contexte de classes en anglais L2, notamment liées au manque de support de la part de l’institution d’enseignement, au manque de temps et à la difficulté d’arrimer l’exhaustivité de la méthode avec le programme d’étude en termes d’évaluation des apprentissages, laquelle exerce une pression considérable chez les enseignants (Karimi et Shafiee, 2014).

L’étude de Lawrence et Cahill (2014), quant à elle, a permis d’explorer le point de vue qu’avaient des enseignants (N=7), des élèves (N=9) et des parents de ces élèves (N=8) au sujet de rapports psychologiques provenant d’ÉD. Après avoir évalué les élèves à l’aide de trois TD, soit le *Children’s Analogical Thinking Modifiability* (CATM) (Tzuriel et Klein, 1990), le *Children’s Inferential Thinking Modifiability test* (CITM) (Tzuriel, 1995) et le *Cognitive Modifiability Battery* (CMB) (Tzuriel, 1997), les chercheurs ont transmis les rapports aux parents et aux enseignants. Des entrevues semi-structurées auprès des enfants et des parents et un focus group avec les enseignants ont permis de récolter des données permettant d’étudier leur perception sur les TD employés pour évaluer les habiletés cognitives des élèves participants. Une analyse inductive des données leur a permis de ressortir que les trois groupes de participants (parents, enfants, enseignants) voyaient que les TD avaient un effet positif sur les élèves, notamment sur leur motivation, leur attitude envers les apprentissages, leur perception de soi et leur estime de soi (Lawrence et Cahill, 2014). Bien que cette étude fût davantage centrée sur l’enfant, elle révèle également que les enseignants percevaient ce type de test comme utile pour guider les enseignements en classe.

Les données de ces études contribuent à mieux comprendre, selon des enseignants, les avantages et limites des ÉD pour guider l'élaboration des plans d'intervention individualisée, et ce, comparativement à des tests standardisés statiques (p.ex. tests de QI). Force est de constater toutefois qu'aucune étude n'a été répertoriée sur la perception qu'avaient des enseignants sur la pertinence et l'accessibilité des ÉD en compréhension en lecture. Pourtant, Bliem et Davinroy (1997) avaient souligné il y a plusieurs années l'importance de considérer la perception des enseignants à l'égard des mesures d'évaluation des apprentissages comme une dimension clé dans l'implantation de nouvelles pratiques d'évaluation. Selon ces auteurs, la perception des enseignants, leurs croyances et leurs connaissances sur les mesures d'évaluation, de même que leur relation à l'enseignement et aux apprentissages influencent grandement la manière dont ils se l'approprient dans leur classe (Bliem et Davinroy, 1997).

Pour faire écho à tout ce qui précède, il semble alors nécessaire d'étudier la perception qu'ont des enseignants sur l'apport d'une épreuve dynamique en compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI. Cela permettra d'explorer des avenues nouvelles pour l'implantation d'une telle méthode d'évaluation dans les classes, mais surtout de dégager si les enseignants seraient positivement disposés à se l'approprier, que ce soit partiellement ou entièrement, en identifiant des éléments pouvant favoriser ou non cette appropriation (Gardner et Galanouli, 2016). Ceci conduit donc à la présentation des objectifs spécifiques de cette présente recherche doctorale.

2.7. Les objectifs spécifiques de recherche

Cette thèse entend donc explorer la perception d'enseignants relativement à l'emploi d'un TD en compréhension en lecture auprès de leurs élèves ayant une DI. Pour ce faire, trois objectifs spécifiques seront poursuivis :

- 1) Décrire l'apport des résultats de deux épreuves – la première non dynamique et la seconde dynamique – pour situer la ZPD en compréhension en lecture d'élèves ayant une DI.
- 2) Décrire la perception d'enseignants sur les avantages et les limites de deux épreuves de compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI – la première non dynamique et la seconde dynamique – et ce, pour : (a) situer la ZPD de leurs élèves et (b) favoriser l'articulation entre les trois pôles enseignement-apprentissage-évaluation.
- 3) Explorer la perception d'enseignants sur l'accessibilité d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture en contexte de classe d'élèves ayant une DI.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de recherche mise en place dans le cadre de cette thèse pour explorer la perception qu'ont de deux enseignantes de la fin primaire et deux enseignantes du début secondaire sur l'emploi d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture auprès de leurs élèves ayant une DI. Il paraît opportun pour cette étude d'employer une méthodologie qualitative pour une description détaillée d'un phénomène peu exploré jusqu'ici. Cette approche de recherche – en lien avec la posture épistémologique interactionniste interprétative– sera donc plus amplement décrite dans ce troisième chapitre de thèse. Une description des participantes, de la procédure de recherche incluant les méthodes de collecte, de traitement et d'analyse des résultats suivront. L'ensemble des décisions et mesures prises par l'équipe de recherche visent donc à répondre aux objectifs de recherche présentés au chapitre précédent.

3.1. Le type de recherche

À la lumière des différents éléments abordés dans les deux premiers chapitres de cette thèse, il s'avère essentiel d'étudier la perception d'enseignants sur les apports et limites d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI. Pour ce faire, cette étude emprunte une approche qualitative à position socioconstructiviste où les connaissances qui émergent sont créées socialement et sont marquées par des éléments de la culture des individus (langue, identité culturelle, attentes des participants, etc.) (Mertens, 2006). Cette épistémologie est d'ailleurs centrale dans la théorisation et la conception des ED (Haywood, 2012; Lantolf et al., 2015; Thorne, 2007).

Sachant que le but de cette recherche n'est pas la validation d'un TD, une combinaison des approches interventionniste et interactionniste d'ED a été empruntée. L'approche adoptée est donc préétablie, mais aussi flexible, pour proposer aux enseignantes une méthode d'ED qui s'adapte à chaque élève afin d'obtenir leur point de vue sur celle-ci et leurs recommandations en se basant entre autres sur leur expérience d'évaluations antérieures. En ayant des niveaux d'interventions préétablis, il s'agissait de rendre plus accessible la méthode dynamique pour leur permettre de mieux l'appréhender durant la recherche en leur offrant des repères pour guider leurs réflexions dans leur journal de bord et lors des entretiens individuels.

Une approche inductive – qui est généralement adoptée en recherche qualitative (Anadon et Guillemette, 2007) – a été empruntée pour découvrir le sens que donnent les participants au phénomène étudié au travers d'une méthode souple (Nguyên-Duy et Luckerhoff, 2007). Une attitude subjectiviste – qui est souvent associée au paradigme interprétatif – a aussi été privilégiée pour accéder à une compréhension approfondie du phénomène (Nguyên-Duy et Luckerhoff, 2007). L'objet de recherche se définit alors au travers des « rapports objet/sujet d'une manière à la fois interactive

et intégrée » (Baby, 1992, p.16). Chercheurs et participants font en ce sens « partie d'une même réalité existentielle » au travers d'un « dispositif interactif de production de connaissances » (Ibid., p.17).

Cette recherche doctorale s'inscrit ainsi dans une approche méthodologique interprétative et interactionniste (Denzin, 2000) pour accéder à une compréhension de la perspective des sujets en mettant de l'avant la subjectivité de la chercheuse et de ses interactions avec les participantes dans les analyses et l'interprétation des données. Il est établi dans la présente étude qu'il y a un lien entre les résultats obtenus, les caractéristiques des acteurs (chercheuse et participants) et la manière dont la chercheuse principale mène l'étude auprès des participantes.

Les connaissances découlant de cette recherche ont été construites par la chercheuse principale en étudiant le vécu des quatre enseignantes participantes (Creswell, 2007), sans perdre de vue son expérience et son rôle de chercheuse durant la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). À cette orientation vient s'adjoindre une posture épistémologique de compréhension herméneutique (Paillé et Mucchielli, 2003) pour donner la parole aux participantes afin d'accéder au sens et aux significations qu'elles donnent à leurs pratiques dans leur contexte. Il s'agit alors de l'étude des pratiques déclarées par les enseignantes et non des pratiques constatées en contexte d'observation (Bru, 2004).

Comme il sera expliqué ultérieurement, l'analyse de contenu a été empruntée dans cette étude, car elle permet de mettre en lien les multiples données récoltées auprès des participantes à l'aide de différents outils de collecte pour en dégager des catégories émergentes en s'appuyant notamment sur des éléments théoriques développés dans le cadre conceptuel de cette thèse (Huberman et Miles, 1991; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) et ainsi orienter la rédaction des résultats, lesquels sont présentés au quatrième chapitre. Selon Strauss et Corbin (1990), les données de recherches « ne sont jamais exemptes d'interprétation par les acteurs eux-mêmes »;

dans l'analyse, la chercheuse en tient donc compte et est aussi consciente de tout l'« univers théorique » qui guide son interprétation des données tout au long de la recherche (Anadon et Guillemette, 2007, p.33). « Cette prise en compte a nécessairement un aspect spéculatif et donc déductif » (Strauss et Corbin, 1990).

Enfin, cette étude emprunte la forme fondamentale en recherche et vise les niveaux descriptif et exploratoire (Fortin et Gagnon, 2015) pour ainsi faire émerger des connaissances nouvelles qui permettront de mieux comprendre un domaine peu exploré en recherche d'hier à aujourd'hui. C'est donc en donnant la parole à des enseignantes qu'il est ici possible d'explorer et de décrire l'apport, les limites et l'accessibilité d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI.

3.2. Le recrutement des participantes

La population visée pour répondre aux objectifs de cette recherche concerne des enseignant(e)s d'élèves ayant une DI de la fin primaire ou du début secondaire. Le principal critère pour la sélection des enseignant(e)s était donc qu'ils/elles soient titulaires de classe qui incluent des élèves ayant une DI en fin de scolarité primaire ou en début de scolarité secondaire (élèves âgés de 10 à 15 ans), qu'ils/elles soient en classe spéciale ou ordinaire.

Le recrutement des enseignant(e)s s'est fait d'abord par l'entremise de conseillers pédagogiques de centres de services scolaires montréalais ou de directions d'écoles. Ils ont reçu un courriel ou un appel téléphonique de la part de l'équipe de recherche pour la recherche de candidats. Ces derniers ont communiqué une seconde fois avec l'équipe de recherche par courriel pour transmettre les coordonnées des enseignant(e)s intéressé(e)s au projet (total de 6 enseignant(e)s). Un courriel a ensuite été envoyé à ces enseignant(e)s avec plus d'informations sur la recherche (résumé,

objectifs, étapes du projet, implication, risques, etc.), ainsi qu'un formulaire de consentement. Quatre enseignantes, deux en fin de scolarité de primaire et deux en début de secondaire, ont finalement accepté de participer sous une base volontaire à l'étude et ont signé le consentement avant la première entrevue de collecte des données.

Un appel téléphonique avec chacune des enseignantes participantes a ensuite été mené pour bien expliquer le projet de recherche étape par étape. La chercheuse principale ayant fait les appels voulait aussi s'assurer que les enseignantes se sentent à l'aise de poser des questions à tout moment de la recherche et qu'elles se sentent libres d'arrêter à tout moment d'y participer. Cet entretien avait aussi pour objectif de faire connaissance avec chacune des participantes et de récolter des informations démographiques auprès d'elles (sexe, âge, expérience en enseignement, etc.). Ces informations, qui sont présentées dans les tableaux 3.1, 3.2 et 3.3 à la section 3.2.1 de ce chapitre, servent principalement à décrire les participantes avant la présentation des résultats au chapitre suivant. Elles ne font donc pas partie des résultats de recherche, car elles n'ont pas été récoltées pour répondre aux objectifs spécifiques de recherche : elles ont été récoltées pour mieux contextualiser les données lors de la discussion au cinquième chapitre.

Lors de ce même appel, deux élèves par classe ont été présélectionnés avec la collaboration des enseignantes participantes. Ce nombre d'élèves avait été envisagé pour s'assurer d'avoir au moins un élève par classe pour la passation des épreuves de compréhension en lecture. Les élèves visés devaient présenter un diagnostic de DI d'après une évaluation psychologique antérieure, tel que mentionné dans leur dossier scolaire. Ils devaient aussi, selon leur enseignante, avoir automatisé (ou presque) les stratégies d'identification de mots, mais présenter des difficultés marquées en compréhension en lecture.

Pour répondre à la posture de recherche qui s'inscrit dans cette visée de l'école inclusive, les niveaux de sévérité de la DI (légère, moyenne, sévère et profonde) n'ont pas ici fait partie des critères de sélections des participants. Plutôt que de s'intéresser au niveau de QI des élèves, il a été alors question de regarder leur niveau d'acquisition de la lecture selon leur dossier scolaire et leur enseignante. La prochaine section présente une description détaillée des participants de l'étude.

3.2.1. Les caractéristiques des enseignantes participantes

Eu regard à la posture socioconstructiviste et à l'approche interprétative privilégiées dans cette étude, il semble nécessaire, d'entrée de jeu, de décrire de manière exhaustive le contexte des enseignantes dans l'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture en restant sensible à leur réalité et vécus plus ou moins récents. Pour ce faire, le tableau 3.1 présente les caractéristiques des enseignantes, de leur groupe-classe et de leurs pratiques d'enseignement en classe. Ces données ont été récoltées lors de l'appel téléphonique et de l'entretien de début de la recherche auprès de chaque participante. Pour des raisons de confidentialité, des noms fictifs ont été attribués à chacune des participantes de cette recherche.

D'un coup d'œil rapide, ce tableau permet de faire immerger quatre profils d'enseignantes : Maryse a près de 30 années d'expérience dans la même école spécialisée en DI; Pascale a enseigné exclusivement à des élèves ayant une DI depuis sa sortie de l'université (≈ 7 années); Diane a 7 ans d'expérience en secteur spécialisé, dont trois ans en DI; et Delphine n'est titulaire de sa classe d'élèves ayant une DI que depuis le début de l'année seulement. Les approches d'enseignement de la lecture des quatre enseignantes visent toutes l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture, et ce, même si certains de leurs élèves en sont encore à l'acquisition des stratégies de décodage ou même des correspondances entre lettres et sons.

Tableau 3. 1. Description des quatre enseignantes : caractéristiques, groupe classe et méthodes d'enseignement en classe

	Fin de scolarité primaire		Début de scolarité secondaire	
	Maryse	Pascale	Diane	Delphine
<i>Qui suis-je ?</i>	28 ans d'enseignement en DI, dans la même école. Bac en enfance inadaptée.	7 ans d'enseignement dans la même institution. Bac en enseignement en adaptation scolaire.	7 ans d'enseignement dans le secteur spécialisé. Bac en enseignement en adaptation scolaire. Participation recherche en DI.	4 ans d'enseignement en DI au programme FPT, 1 ^{re} année dans cette classe. Bac en enseignement des arts visuels.
<i>Mes élèves</i>	9 élèves âgés entre 11 et 12 ans ayant une DI. Niveau en lecture équivalent à la 2 ^e année du primaire.	9 élèves âgés entre 10 et 11 ans ayant une DI. Niveau en lecture équivalent à la 1 ^{re} année du primaire.	17 élèves âgés entre 12 et 15 ans ayant une DI. Niveau en lecture équivalent à la 2 ^e -4 ^e année du primaire.	6 élèves âgés entre 12 et 14 ans ayant une DI. Niveau en lecture équivalent 1 ^{er} cycle du primaire.
<i>Mon enseignement</i>	L'ensemble des stratégies de manière explicite, du décodage à la compréhension de lecture, même si certains sont de faibles décodeurs. Enseignements en grand-groupe, en sous-groupe et en individuel.		Enseignement des stratégies de manière explicite, avec modelage et beaucoup d'accompagnement et de répétition dans la journée et la semaine. Enseignement en grand-groupe suivi de travail en individuel et/ou sous-groupe.	

Le tableau 3.2 offre une deuxième description des participantes pour mieux présenter leur contexte d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture.

Tableau 3. 2. Description des quatre enseignantes : matériel d’enseignement et d’évaluation de la lecture

	Fin de scolarité primaire		Début de scolarité secondaire	
	Maryse	Pascale	Diane	Delphine
<i>Matériel d’enseignement en lecture</i>	Programme du MELS, mais avec une progression des apprentissages adaptée développée par l’école.		Le matériel du primaire est « interdit » dans l’école et celui du secondaire est trop difficile.	Des emprunts de matériel du primaire et d’Internet.
	Support technologique à la lecture : portable, Lexibar et SyPEN.		Emprunt du matériel proposé sur le site Internet d’ADEL pour les élèves avec DI.	Besoin d’adapter le matériel pour chaque élève.
	Surtout le matériel <i>ABC avec Majesté</i> (premier cycle) et des textes reproductibles.	Adaptation de matériel du 1 ^{er} cycle. Les élèves aimeraient du « vrai » matériel, pas des feuilles « faites maison ».	Journal « Nos Nouvelles » fourni par l’école.	Difficile de trouver du matériel qui correspond aux besoins de chacun et à leur âge chronologique.
<i>Évaluation de la lecture</i>	Des évaluations formatives à chaque semaine et les évaluations sommatives – plutôt statiques – aux fins d’étape.	Des évaluations informelles aux 2-3 jours et des évaluations formelles/flexibles aux fins d’étape.	(1) Des évaluations « diagnostiques » en début et fin d’année; (2) des évaluations qualitatives et informelles en classe ; (3) des examens statiques de fin d’étape (à la demande des élèves)	En évolution depuis le début de l’année, de plus en plus qualitatif avec des prises de notes au quotidien.
	Pas d’examen ministériel de fin de cycle.	L’évaluation est un grand défi, car il y a différents niveaux et peu de matériel adapté.		Beaucoup d’évaluations informelles pour éviter le stress chez les élèves.
	Les examens et les outils/aides fournies varient selon le niveau des élèves.		Miser sur les stratégies réinvesties plutôt que sur la réponse finale.	
Les parents et élèves parviennent difficilement à interpréter les notes au bulletin.				

Pour Maryse, son groupe d'élèves est plus homogène, ce qui lui permet d'employer le même matériel avec presque tous ses élèves – surtout le matériel *ABC avec Majesté* de début de cycles primaire (Despins *et al.*, 2018) – avec quelques modifications pour certains (p.ex. des supports technologiques, comme la barre d'outils Lexibar [<https://www.lexicool.com>] ou le crayon digital SyPEN).

Diane a beaucoup recours au matériel disponible gratuitement en ligne par l'équipe de recherche ADEL de l'UQAM (http://www.adel.uqam.ca/outils_pedagogiques). Elle manque toutefois de ressources pour aider ses plus faibles lecteurs qui en sont encore au stade de décodage. Elle n'utilise pas de cahier pédagogique du primaire pour deux raisons : ses élèves trouveraient cela trop infantilisant et ce n'est pas permis dans son école. Comme elle enseigne aux mêmes élèves pendant trois années consécutives, il lui faut du nouveau matériel chaque année pour éviter la répétition.

Quant à Pascale et Delphine, qui ont des élèves ayant des compétences plus faibles, enseigner la lecture implique d'adapter presque quotidiennement le matériel d'enseignement pour permettre à tous leurs élèves de progresser à leur rythme. Pour Pascale, le défi est un peu moins grand, car elle a 7 ans d'expérience auprès de cette clientèle d'élèves; elle a pu accumuler du matériel qu'elle peut réutiliser d'année en année.

Delphine se trouve devant une classe très hétérogène en lecture, sans oublier les troubles ou handicaps associés. Comme c'est sa première année d'enseignement dans cette classe, elle doit chercher à gauche et à droite, sur Internet, dans des cahiers du primaire et auprès de ses collègues du matériel d'enseignement qu'elle adapte plus d'une fois pour permettre à chacun de ses élèves de progresser en lecture.

Le défi le plus grand pour les quatre participantes concerne l'évaluation de la compréhension en lecture, entre autres en raison du manque de matériel adapté. En classe, les quatre enseignantes ont recours à plusieurs types d'évaluation : des

évaluations formatives régulières flexibles et informelles, des évaluations qualitatives quotidiennes basées sur les travaux de leurs élèves et sur leurs observations en classe et des évaluations sommatives plutôt statiques en fin d'étape.

Dans le cas de Diane, ses élèves désirent avoir des examens de fin d'étape statiques comme les autres élèves de l'école. Ils refusent que l'enseignante leur offre de l'aide durant la passation. Dans la classe de Delphine, la période des examens scolaires est source d'un grand stress pour ses élèves. Pour cette raison, elle tente d'éviter de leur mentionner qu'ils sont évalués. Ses évaluations en classe sont faites de manière de plus en plus informelle et flexible.

Enfin, un point commun soulevé par les quatre participantes concerne la présentation des résultats des élèves aux bulletins scolaires : les notes des élèves sont obtenues en contexte d'évaluation modifié¹, c'est-à-dire adapté à leur rythme d'apprentissage et non à leur âge chronologique. Les quatre enseignantes ont peine à faire comprendre aux parents cette particularité.

Le tableau 3.3 ci-dessous présente une dernière synthèse des caractéristiques des quatre participantes. La première partie de ce tableau fait ressortir que les quatre participantes partagent une vision similaire de la réussite de leurs élèves ayant une DI en lecture : viser l'autonomie, respecter leur rythme dans les apprentissages, les soutenir constamment et leur offrir des défis réalisables pour les stimuler à apprendre davantage. Enfin, ce tableau permet aussi de ressortir que la motivation des élèves à lire serait, selon les quatre participantes, la clé de leur réussite dans les apprentissages en lecture, à court et à long terme.

¹ Les enseignants peuvent offrir des mesures de différenciation pédagogique qui peuvent modifier les attentes par rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) lorsque « l'élève n'est pas en mesure de répondre aux exigences du PFEQ dans une ou plusieurs matières » (MEQ, 2021, p.18).

Tableau 3. 3. Description des quatre enseignantes : réussite des élèves et motivation en lecture.

	Fin de scolarité primaire	Début de scolarité secondaire		
	Maryse	Pascale	Diane	Delphine
<i>Vision de la réussite des élèves en lecture</i>	Viser l'autonomie par l'acquisition des stratégies de compréhension en lecture.			
	Chaque élève a son propre rythme d'apprentissage.			
	Ils ont souvent besoin de répétition et de beaucoup de soutien pour progresser en lecture.			
	Il est nécessaire de leur offrir des défis pour les stimuler à apprendre en leur donnant parfois des tâches légèrement plus difficiles en lecture.			
	Il est important de les amener à comprendre ce qu'ils lisent, mais aussi la tâche reliée à la lecture (notamment la question).	Ce n'est pas parce qu'ils sont encore au stade du décodage qu'ils ne peuvent pas travailler la compréhension en lecture.	C'est un dernier « boost » dans l'enseignement de la lecture avant d'entrer dans le programme de formation à l'emploi.	Il faut s'adapter à chacun pour leur permettre de développer leur plein potentiel.
<i>Motivation des élèves</i>	Il est nécessaire de travailler l'aspect motivationnel des élèves, de les amener à prendre conscience de leur réussite en les félicitant, mais aussi en leur montrant leur progrès.	De manière générale, cela se passe bien pour ce qui est de la motivation à lire, surtout avec le système de récompenses.	Là où les élèves progressent le plus durant les 3 années dans la classe, c'est sur l'aspect motivationnel, surtout pour apprendre à lire.	Il est nécessaire de faire prendre conscience aux élèves de leur réussite, de leur progrès, car cela fait partie d'une de leur difficulté.

En somme, les différentes informations présentées dans cette section se constituent ainsi comme les caractéristiques propres aux quatre enseignantes participantes de l'étude, et donc essentielles selon la posture adoptée dans cette recherche pour mettre en contexte les données colligées et mieux interpréter les résultats qui en découlent.

3.2.2. Les caractéristiques des élèves participantes

Les élèves participant(e)s (N=4 filles) ont été sélectionné(e)s selon deux critères : (1) avoir des habiletés en lecture de mots assez développées pour lire un texte de niveau 1^{re} –2^e cycle du primaire, (2) tout en manifestant des difficultés sur le plan de la compréhension en lecture. Le tableau 3.4 offre une description de chacune.

Tableau 3. 4. Caractéristiques des quatre élèves participantes

	Fin de scolarité primaire		Début de scolarité secondaire	
	Sabrina	Marianne	Anita	Karina
<i>Enseignante</i>	Maryse	Pascale	Diane	Delphine
<i>Âge</i>	12 ans	10 ans	14 ans	13 ans
<i>Niveau en compréhension en lecture selon l'enseignante</i>	2e année du primaire; lecture fluide.	Fin 1re année du primaire; lecture saccadée.	3e année du primaire; lecture fluide.	2e année du primaire; lenteur en lecture.
<i>Caractéristiques d'après l'enseignante</i>	Allophone ; DI; difficulté langagière; timide.	Allophone; DI; difficulté langagière.	Allophone; DI; difficulté d'organisation et de concentration.	Allophone; DI; difficulté d'expression langagière et écrite.

3.3. Le matériel de collecte

Le matériel employé dans cette recherche visait à récolter suffisamment de données pour répondre aux objectifs de recherche : questionnaires, entretiens, vidéos, épreuves de compréhension en lecture et journaux de bord. Comme il s'agit d'une étude qualitative/interprétative, des outils de collecte de données qualitatives ont été empruntés, car ils permettent de traiter des données qui « se mesurent difficilement » (Savoie-Zajc, 2004). La validité et la scientificité des analyses qualitatives, de même que les possibilités de transférabilités des résultats ont été renforcées par la multiplication des mesures mise en place pour la réalisation cette recherche (Baribeau et Royer, 2012). D'abord, les instruments ayant servi à récolter les données auprès des élèves seront décrits; suivront ceux employés auprès des enseignantes.

3.3.1 Les instruments auprès des élèves

Les données récoltées auprès des élèves ont permis de répondre au premier objectif de cette recherche et ont servi par la suite à récolter la perception des enseignantes sur les deux épreuves. Les instruments employés étaient deux épreuves de compréhension en lecture, un dispositif d'assistance graduée pour l'évaluation dynamique et un enregistrement vidéo.

3.3.1.1. Les épreuves de compréhension en lecture

De manière plus générale, *un test* ou *une épreuve* est un instrument de mesure visant à évaluer une personne à l'aide de questions pour lesquelles sont associées de bonnes et mauvaises réponses (Arung, 2013). Leurs caractéristiques peuvent varier selon l'intention d'évaluation ou les caractéristiques de la population cible : certains mesurent des connaissances, d'autres des habiletés, un potentiel, une attitude, une aptitude, etc.

Dans le cadre de cette étude, deux épreuves de compréhension en lecture similaires ont été employées afin de répondre aux objectifs de recherche. Toutefois, la manière

de les faire passer était différente (statique ou dynamique), comme il sera expliqué sous peu, du fait que la deuxième a suivi un modèle d'assistance graduée. Ces deux épreuves, qui ont été développées par Chatenoud et ses collaboratrices (2017 ; 2019), s'intitulent « Qui est Barack Obama? » et « Qui est Justin Trudeau ? » (ANNEXE C). Elles ont été élaborées lors d'une recherche action qui s'est déroulée sur une période de 3 ans afin de combler un manque en matière de matériel d'enseignement et d'évaluation auprès d'élèves ayant une DI âgés de 10 à 15 ans. Le choix des textes, qui portent sur deux hommes politiques contemporains, a été pensé en vue de contourner le manque de connaissances antérieures des élèves avec des sujets d'actualité et des personnalités qui puissent les interpeller (Aldama *et al.*, 2019).

Les textes et les questions ont été rédigés en tenant compte des caractéristiques des élèves ayant une DI dans l'apprentissage en lecture : phrases simples, quelques répétitions, synonymes, mots difficiles mis en contexte, courts paragraphes avec intertitres révélateurs, grosseur de police facilitant la lecture, peu d'illustrations ou d'éléments pouvant les distraire, etc. Du point de vue de la structure et du contenu, les deux épreuves sont semblables et ont été conçues pour évaluer en deux temps les élèves pour ainsi suivre leur progression dans les apprentissages durant l'année. Chaque épreuve comprend une quinzaine de questions (Aldama *et al.*, 2019). Cependant, pour répondre aux besoins de cette étude, seulement 8 questions ont été retenues afin de permettre aux élèves de passer les épreuves à l'intérieur d'une période de 40 minutes maximum (voir ANNEXE C) pour éviter la fatigue et les difficultés de concentration, comme il sera expliqué ensuite dans la procédure de recherche à la section 3.4. Le tableau 3.4 ci-dessous donne une description des items des deux épreuves avec les stratégies ciblées de même que les liens avec les processus cognitifs de compréhension en lecture en se basant sur le modèle d'Irwin (2007).

Tableau 3. 5. Description des items des deux épreuves en lien avec les processus en compréhension de lecture d'Irwin (2007)

Items	Stratégies	Explications	Processus d'Irwin (2007)
1-2	Comprendre un mot difficile (Inférence lexicale)	Il est nécessaire de recourir aux connaissances morphologiques et aux indices contextuels pour donner du sens aux mots.	Activer ses connaissances antérieures et comprendre un mot difficile à l'aide des indices morphologiques ou du contexte. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Comprendre la phrase;</i> ○ <i>Faire des liens dans la phrase et entre les phrases;</i> ○ <i>Activer ses connaissances.</i>
3-4	Trouver le mot ou groupe de mots pour résumer un paragraphe	Repérer ou formuler le mot-clé d'un paragraphe est important lorsqu'il vient le temps de résumer un texte.	Survoler le texte, faire des prédictions et identifier le mot-clé du paragraphe. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Se représenter un texte globalement.</i>
5	Repérage dans le texte	Repérer les informations littérales est nécessaire pour bien comprendre le texte.	Survoler le texte et faire des prédictions. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Comprendre la phrase;</i> ○ <i>Se représenter le texte globalement.</i>
6	Inférence logique et pragmatique	Déduire un résultat en s'appuyant sur des informations fournies dans le texte est nécessaire pour une compréhension complète du texte.	Activer ses connaissances antérieures, identifier le mot-clé du paragraphe et comprendre un mot de substitution. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Élaborer;</i> ○ <i>Faire des liens entre les phrases.</i>
7-8	Inférence anaphorique	Établir les relations entre les référents et les mots qui les substituent favorise une compréhension continue du texte.	Activer ses connaissances antérieures et comprendre un mot de substitution. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Comprendre la phrase;</i> ○ <i>Faire des liens dans la phrase et entre les phrases.</i>

Dans le cadre de cette thèse, il a ainsi été possible d'évaluer les mêmes stratégies de compréhension en lecture chez les quatre élèves cibles avec des épreuves jumelles, pour ainsi permettre aux enseignants de réfléchir à la fois sur le mode de passation (statique et dynamique) et sur le contenu des épreuves. En ayant deux tests distincts, mais similaires, il a également été possible de contourner la problématique de l'habituatation à l'instrument de mesure et de favoriser la comparaison des résultats des élèves aux deux mesures.

3.3.1.2. Le dispositif d'évaluation dynamique

Dans son article, Myara (2018) fait un survol des principales techniques de médiation d'ÉD, lesquelles ont été empruntées dans cette recherche doctorale: (1) *l'enseignement explicite* pour enseigner une stratégie à l'élève à même le test; (2) *l'échafaudage* pour offrir une assistance de moins en moins intensive et amener l'élève à rester actif et se dépasser; (3) *la découverte* pour amener l'élève à découvrir une règle ou une stratégie par lui-même; (4) *l'incitation* (prompting) pour donner des indices de plus en plus explicite à l'apprenant vers la réponse cible et (5) *l'interrogation guidée* (probing) pour questionner l'élève en vue de dégager et faire émerger ses stratégies cognitives et métacognitives. D'autres ouvrages cités précédemment dans la thèse ont aussi permis de rendre plus explicites les critères à la base du dispositif d'ÉD développé pour cette recherche. Il convient de les présenter à nouveau dans le tableau 3.5.

Tableau 3. 6. Écrits à la base du matériel d'évaluation dynamique

(Aljaafreh et Lantolf, 1994)	Ces auteurs ont étudié les interactions auprès de 3 apprenants en anglais L2 pendant 8 semaines. Les séances portaient sur l'écriture de texte. Des interventions étaient graduellement données pour amener l'étudiant à identifier ses erreurs.
(Elleman, 2009)	La thèse d'Elleman (2009) propose un TD dans une perspective

diagnostique pour repérer tôt les élèves présentant des difficultés en lecture. Le test concerne les inférences et adopte le modèle interventionniste « graduated prompts ». Un exemple est fourni du type d'interventions données pour un des 5 textes.

- (Haywood et Lidz, 2007) et Le chapitre 7 de ce livre introduit le *Cognitive Assessment system/group dynamic assessment* (CAS/GDAP). Le protocole est expliqué et des exemples de questions sont proposés (à poser avant ou après la passation du TD) pour explorer les processus métacognitifs chez l'élève.
- (Paratore et Indrisano, 1987) et Ces auteurs décrivent leur instrument *intervention assessment of reading comprehension*, dans lequel des interventions sont proposées de même que certaines pistes d'évaluation interactive.
- (Duvall, 2008) La thèse de Duvall (2008) porte sur l'adaptation dynamique d'une épreuve ministérielle américaine de compréhension en lecture pour des élèves de 3^e année du primaire. Les interventions durant le test sont préétablies et suivent le modèle « graduated prompts ». Pas d'item de pratique n'a été créé. Des stratégies plus générales (p.ex. relire la question et le texte) sont données à l'élève de plus en plus explicite vers la réponse.
- (Navarro *et al.*, 2014) Ce livre explique la démarche et les théories sous-jacentes au dispositif d'ÉD proposé par les chercheurs, avec des exemples et des indications claires pour son utilisation. L'accent est mis sur le développement et l'évaluation de stratégies métacognitives et d'autorégulation chez l'élève au travers des différentes épreuves proposées. Des questions clés sont aussi proposées pour mieux comprendre les processus de l'élève durant l'évaluation, ainsi que des activités en lecture ciblant des stratégies spécifiques (conscience phonologique, intégration textuelle, métacognition, etc.).

En s'inspirant des ouvrages de Navarro et ses collaborateurs (2014), mais aussi celui de Haywood et Lidz (2007) et Lantolf et ses collaborateurs (2015), le matériel de passation dynamique a été conçu en vue de rendre accessible les processus cognitifs et métacognitifs de l'apprenant durant l'épreuve par le questionnement, en lui

demandant par exemple : « quel est le problème? », « que sais-tu déjà qui pourrait t'aider? », « comment as-tu réussi à trouver la réponse? », « qu'est-ce que tu comprends de la question? », « comment sais-tu quoi faire? », « que feras-tu ensuite...dans quel ordre...? », « comment peux-tu vérifier ta réponse? », etc.

Ces exemples de questions permettent ainsi de centrer l'intervention sur les processus cognitifs et métacognitifs (Navarro *et al.*, 2014), mais aussi de favoriser l'inhibition d'une réponse impulsive chez l'apprenant, ce qui est un des défis souvent rencontrés auprès d'élèves ayant une DI (Bhat et Sharma, 2014). De plus, ce type d'intervention permet à l'évaluateur de mieux comprendre la réflexion de l'élève en processus de résolution de problème en lecture et de mieux cibler les blocages ou manques dans les apprentissages de l'écrit (Haywood et Lidz, 2007). Les thèses de Duvall (2008) et d'Elleman (2009) donnent aussi des exemples intéressants de questions ou d'interventions du général au plus spécifique, même si la méthode privilégiée par ces auteurs demeurerait plutôt rigide durant la passation (suivant les principes du *graduated prompts*), sachant que le but de leur étude était la validation d'un TD menant vers la standardisation d'un instrument de mesure.

Certaines formulations de questions ont été employées dans le dispositif d'ÉD élaboré pour cette recherche qui, comme mentionné précédemment, adopte une approche mixte se situant entre l'approche interactionniste et l'approche interventionniste. Pour ce faire, un système d'assistance graduée (voir ANNEXE D), incluant des enseignements et des items de pratique, a été développé en vue d'être employé de manière flexible durant l'épreuve, comme le proposent Aljaafreh et Lantolf (1994), pour ainsi demeurer attentif au progrès de l'élève durant l'évaluation.

Le protocole préparé à l'avance vise surtout à faciliter la passation de l'épreuve en ayant des suggestions d'interventions selon la manière dont l'élève interagit avec l'évaluateur, plutôt qu'à appliquer une série d'interventions systématiquement comme dans les tests standardisés décrits plus haut. Cette approche vise également à

contourner le manque de formation et de connaissances des enseignants sur les ÉD (Delclos *et al.*, 1993; Haywood et Tzuriel, 2002), du fait qu'elle propose un modèle d'intervention graduée dont ils pourront se servir pour mieux appréhender la méthode et partager par la suite leur perception sur celle-ci.

En s'inspirant des travaux de Tzuriel (2001), Feuerstein *et al.*, (1986), Haywood et Lidz (2007), mais aussi de Navarro et Mora (2003) en lecture, l'approche adoptée dans cette recherche doctorale accorde aussi une grande importance aux stratégies métacognitives de l'apprenant durant l'épreuve. Comme il sera expliqué sous peu, le type d'interventions et la manière de présenter les résultats aux enseignants ont donc été pensés pour dégager les stratégies cognitives et métacognitives des élèves pour ainsi mieux comprendre leur potentiel d'apprentissage en compréhension de lecture.

La figure 3.1 à la page suivante présente le modèle d'assistance graduée développé par la chercheuse principale avec l'épreuve « Qui est Justin Trudeau? », mais qui pourrait tout aussi bien être employé avec une autre épreuve de compréhension en lecture, comme le suggère Duvall (2008) dans sa thèse avec son système d'assistance graduée développé pour adapter une épreuve ministérielle de 3^e année du primaire.

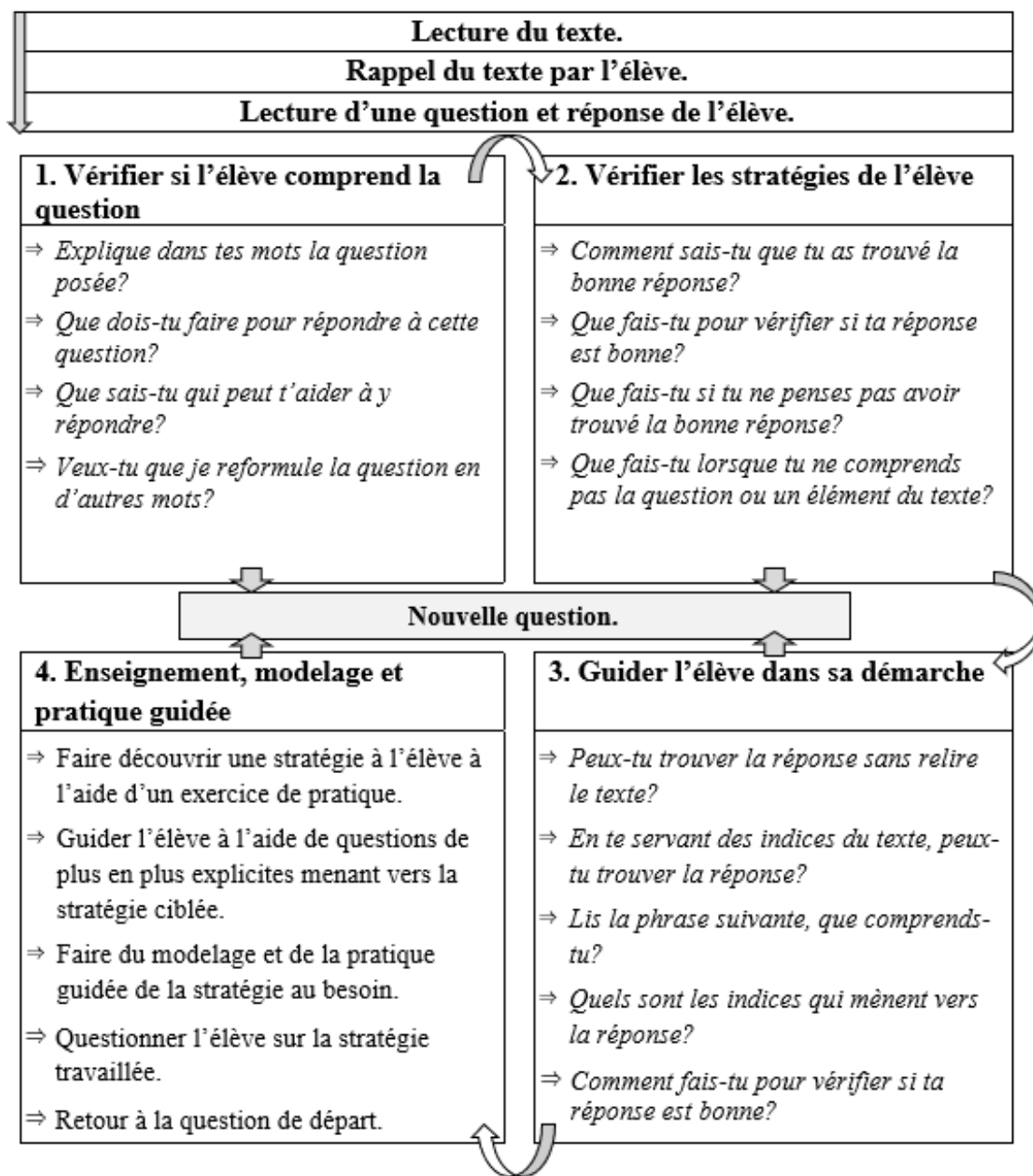


Figure 3. 1. Modèle d'assistance graduée en compréhension en lecture

Avant tout, ce schéma indique qu'il faut amener l'élève à lire d'abord le texte à voix haute ou dans sa tête pour ensuite faire un rappel du texte. Après une deuxième lecture à voix haute, l'élève peut compléter son rappel au besoin. Ces étapes

préliminaires permettent ensuite de passer aux questions de compréhension, qui sont lues par l'évaluatrice ou par l'élève, selon la préférence de ce dernier. Dès lors, le premier niveau d'intervention consiste à vérifier si l'élève comprend bien la question, la tâche et s'il parvient à faire un lien entre la réponse et les différents éléments de la question et du texte. Comme deuxième niveau d'intervention, des questions lui sont posées pour dégager ses stratégies menant à la réponse. Le troisième niveau invite à fournir une médiation qui est de plus en plus explicite pour guider l'élève dans son raisonnement – en y dégagant ses stratégies cognitives et métacognitives – pour le mener progressivement vers la réponse. Au quatrième niveau, des items de pratique peuvent lui être proposés pour lui permettre d'acquérir certaines stratégies en lien avec la question qui s'y rattache. Après l'item de pratique, l'élève est amené à répondre de nouveau à la question de départ pour ainsi évaluer sa capacité à réinvestir les stratégies travaillées lors de l'exercice de pratique.

Pour décrire la ZPD de l'élève, il s'agit alors de regarder d'une part jusqu'à quel niveau d'aides l'élève s'est rendu pour chaque item et d'autre part, d'analyser les stratégies cognitives et métacognitives rendues accessibles grâce à la médiation et aux questions posées par l'évaluateur durant la passation.

3.3.1.3. L'enregistrement vidéo de l'épreuve dynamique

L'enregistrement vidéo est un instrument qui permet de capturer une version de la réalité, des événements qui ont lieu à un temps donné et un endroit donné (Heath, Hindmarsh, et Luff, 2010). Il s'agit d'un outil de collecte qui permet d'enregistrer différents éléments des activités sociales en temps réel, comme des interactions verbales, non verbales, des manières d'agir, d'utiliser les objets, etc. C'est aussi un outil qui résiste à la réduction des données trop rapide en catégories ou en codes et qui permet de préserver les enregistrements originaux pour des analyses subséquentes. Il est ainsi possible de réécouter, de reVISIONNER autant de fois que

nécessaire des extraits de vidéo pour renforcer l'exactitude et la précision des analyses (Ibid., 2010).

Dans le cadre de cette recherche doctorale, l'enregistrement vidéo a permis de capturer les séances d'ÉD et de les analyser afin d'en saisir les résultats détaillés de chaque élève dans leur contexte d'évaluation. Il a ainsi permis de créer les rapports d'ÉD de chaque élève grâce à plusieurs réécoutes, à la possibilité d'arrêter et de reprendre certains passages. Durant la passation de l'épreuve, la chercheuse principale ne prenait aucune note sur l'élève, sur ses réponses ou sur le contexte de passation; le visionnement de chaque séance par la suite a donc été nécessaire pour traiter les données des élèves et de mieux rendre compte de leurs résultats, lesquels sont présentés au chapitre suivant. Il s'agit donc d'un outil qui a permis de récolter des données sur le potentiel d'apprentissage des élèves, mais aussi de créer du matériel pour la collecte de données auprès des enseignantes (c.-à-d. les rapports d'évaluation dynamique et les montages vidéo des élèves), comme il sera expliqué ci-dessous.

3.3.2. Les instruments auprès des enseignantes

Les instruments employés auprès des enseignantes ont permis de répondre aux deuxième et troisième objectifs de cette recherche : questionnaire, entretiens semi-dirigés, montages vidéo, rapport d'évaluation dynamique, document d'informations sur l'ÉD et journal de bord de l'enseignante et de la chercheuse.

3.3.2.1. Le questionnaire d'information démographique

Le questionnaire est un outil de collecte de données couramment employé dans les études afin de recueillir des informations précises sur les participants (Vilatte, 2007). Dans le cadre de cette étude, le questionnaire favorise la description des quatre participantes pour ainsi mieux mettre en contexte les données recueillies à l'aide des entretiens et des journaux de bord (voir section 3.2.1).

Quelques questions tirées d'un questionnaire provenant de la recherche collaborative *Développer la compétence en lecture des élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) au travers des cycles primaires et secondaires* (Chatenoud et al., 2017) ont été employées pour obtenir de l'information démographique auprès des quatre enseignants : sexe, genre, formation, expérience... Les enseignantes ont été amenées à répondre à ces questions à l'oral lors d'un appel téléphonique en début de la recherche avec la chercheuse principale (voir ANNEXE E).

3.3.2.2. *Les journaux de bord des enseignantes*

Le journal de bord de l'enseignante, tel un journal réflexif, est un outil de collecte de données qui vise à permettre aux participantes de réagir par écrit en cours de recherche en y écrivant leurs réflexions, leurs questionnements, leurs commentaires ou leurs suggestions (Vacher, 2011). Cet instrument a permis de récolter des données sur les enseignantes à différentes étapes de l'étude afin de les croiser avec d'autres provenant des entretiens et du journal de bord de la chercheuse principale pour ainsi développer un portrait plus complet du phénomène à l'étude. Le journal de bord (voir ANNEXE F) développé pour les quatre participantes comprend cinq sections pour les inviter à écrire leurs réflexions et commentaires à différentes étapes de la recherche :

1. *Je décris mon activité d'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI.*
2. *Je décris l'activité d'évaluation que j'ai menée en classe avec l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » auprès d'un de mes élèves.*
3. *J'écris mes réflexions après l'entretien semi-dirigé 1.*
4. *J'écris sur l'activité d'évaluation dynamique « Qui est Justin Trudeau ? » après avoir visionné la vidéo de mon élève.*
5. *J'écris mes réflexions après l'entretien semi-dirigé 2.*

Chaque section a été accompagnée de quelques petites questions ouvertes pour guider un peu les enseignantes dans leur écriture. L'intention derrière cette tâche était de leur

permettre d'approfondir ou de préciser certaines pensées durant les cinq étapes de la collecte de données.

3.3.2.3. *Les entretiens semi-dirigés*

L'entretien en recherche qualitative est une méthode de collecte de données qui s'effectue généralement au travers de l'interaction entre le chercheur et le participant (Boutin, 2018) pour accéder à une meilleure compréhension du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2009; Baribeau et Royer, 2012). Plus spécifiquement, *l'entretien semi-dirigé* « consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » dans le but de parcourir avec l'interviewée des thèmes généraux rattachés au sujet de la recherche (Savoie-Zajc, 2009, p.340).

Les deux entretiens individuels de cette recherche ont été réalisés en face à face avec chaque participante pour leur poser des questions ouvertes préparées par l'équipe de recherche avant la séance. Ils ont permis de saisir au travers des interactions avec chaque enseignante leur point de vue, « leur compréhension d'une expérience particulière (...) en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur » (Baribeau et Royer, 2012, p.26). Ces deux entretiens ont été enregistrés à l'aide de deux magnétophones numériques, couvrant ainsi le risque que l'un d'eux ne fonctionne pas; leur transcription a permis le codage et les analyses de contenu (Boutin, 2018). Les sections ci-dessous décrivent les protocoles d'entretiens développés pour cette étude.

3.3.2.3.1. *L'entretien semi-dirigé 1 : le contexte des enseignantes*

Le protocole des deux entretiens semi-dirigés comprenait des questions ouvertes pour aborder des thèmes rattachés à l'objet de recherche (Lodico *et al.*, 2010). Cependant, ce type d'entrevue n'étant pas rigide, il permettait de changer sur le moment l'ordre des questions, d'omettre, de rajouter ou de modifier certains éléments afin de s'adapter au contexte de l'entrevue et à la personne interviewée (ibid., 2010).

Les dix questions faisant partie de *la grille d'entretien 1* (voir `ANNEXE G) ont servi de lignes directrices durant l'entrevue pour favoriser l'émergence de composantes permettant de décrire la réalité des enseignantes dans leur contexte d'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture auprès de leurs élèves ayant une DI. La première moitié des questions portait sur des éléments descriptifs du contexte des classes : leur expérience d'enseignement, le matériel employé, la vision de la progression et de la réussite en lecture de leurs élèves, leurs pratiques et les enjeux rattachés à l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de lecture dans leur classe, etc. L'autre moitié des questions portait sur l'évaluation « Qui est Barack Obama? » que chaque enseignante a été amenée à faire passer à au moins un de leur élève une ou deux semaines avant le premier entretien. Les questions visaient à dégager quel était l'apport de cette épreuve aux yeux des enseignantes, en lien avec leur expérience d'enseignement-apprentissage-évaluation dans leur contexte de classe.

3.3.2.3.2. L'entretien semi-dirigé 2 : retour sur les deux épreuves

Le deuxième protocole d'entretien semi-dirigé comprenait une dizaine de questions ouvertes (voir ANNEXE H) basées sur des items des questionnaires d'Hulburt (1995) visant à amener les enseignants à comparer les deux types d'épreuves en ce qui a trait à l'évaluation de la compréhension en lecture, menée auprès de leurs élèves. D'autres questions visaient à faire parler les enseignants sur l'apport de l'ÉD dans les activités d'enseignement-apprentissage-évaluation en compréhension de lecture auprès de leurs élèves ayant une DI. L'idée était d'amener les participantes à se projeter, à s'imaginer dans l'activité d'ÉD pour décrire ce qui pouvait selon elle être réalisable ou non selon leur réalité au quotidien avec leurs élèves.

Les enseignantes ont aussi été amenées à donner leur rétroaction sur la démarche et les outils (montage vidéo, rapport dynamique et document informatif) de recherche mis en place par la chercheuse pour explorer leur perception sur l'apport des deux

épreuves en compréhension en lecture. De cette façon, l'activité de la chercheuse était croisée à celle des enseignantes, « donc la parole n'est pas seulement tournée vers l'objet (la situation visible) mais aussi vers l'activité » de la chercheuse (Clot *et al.*, 2000, p.4). Enfin, cet entretien a donc été un moment permettant aux enseignantes d'expliquer ce qu'elles pensaient et voyaient en visionnant et lisant les informations sur les résultats de leur élève et sur la méthode dynamique d'évaluation proposée par l'équipe de recherche; un moyen de les amener à partager leur perception des deux épreuves.

3.3.2.4. Le matériel d'appropriation de l'évaluation dynamique

Il a été expliqué dans les premiers chapitres de cette thèse que l'un des défis de cette recherche est de contourner le besoin de formation et le manque de bagage théorique sur les ÉD chez les participantes, et ce, pour explorer leur perception sur les deux types d'évaluation (statique et dynamique) en compréhension en lecture auprès de leurs élèves. En s'inspirant de la méthodologie employée par Delclos et ses collaborateurs (1987), un matériel a été préparé pour permettre aux enseignantes de découvrir la méthode d'ÉD et d'être ensuite en mesure de comprendre et comparer les résultats de leurs élèves aux deux épreuves (statique versus dynamique) : (1) en lisant un court document informatif sur les ÉD et la ZPD, (2) en visionnant une vidéo de leur élève passant l'épreuve dynamique avec la chercheuse et (3) en prenant connaissance du rapport d'ÉD en compréhension en lecture de leur élève. Une description de ces outils est proposée ci-dessous.

3.3.2.4.1. Le document informatif sur les évaluations dynamiques

Un court document de trois pages a été rédigé par la chercheuse principale afin de décrire brièvement l'approche d'ÉD empruntée dans cette recherche (voir ANNEXE I). Une distinction entre l'évaluation statique et dynamique a été proposée en mettant de l'avant l'idée que la deuxième vise davantage à dégager les stratégies cognitives et métacognitives des élèves durant l'épreuve. Le système d'assistance graduée est aussi

présenté et schématisé à la page 2 de ce document. Enfin, l'origine théorique à la base de cette recherche est rapidement décrite, en abordant la ZPD de Vygotsky (1978) et un schéma tiré de Bodrova et Leong (1995) pour illustrer les trois zones développementales.

3.3.2.4.2. Le montage vidéo de l'épreuve dynamique de chaque élève

Un montage vidéo a été créé par la chercheuse principale à partir des enregistrements filmés provenant des trois caméras employées lors de l'épreuve dynamique avec chaque élève. Les montages avaient une durée moyenne de 45 minutes et visaient à présenter la globalité de l'ÉD en coupant les passages ne se rapportant pas à l'épreuve comme telle, par exemple : les discussions que l'évaluatrice avait avec l'élève sur d'autres sujets ou les passages sans dialogue où la chercheuse arrangeait les caméras ou ajustait le matériel, etc. Les montages vidéo comprenaient des sous-titres pour indiquer les étapes de l'évaluation, par exemple, *lecture du texte par l'élève, rappel de texte, question 1, item de pratique, retour à la question 1*, et ainsi de suite. L'idée était de permettre aux enseignantes de suivre plus facilement en faisant des liens entre le rapport d'ÉD de leur élève et la vidéo.

3.3.2.4.3. Le rapport d'évaluation dynamique de chaque élève

Un rapport d'ÉD a été rédigé par la chercheuse pour présenter les résultats de chaque élève à l'épreuve dynamique de compréhension en lecture basée sur le texte (voir ANNEXE J). Ce rapport, comme expliqué plus haut, a été élaboré après la passation de l'épreuve en analysant les enregistrements vidéo de chaque élève. Le rapport offre une légende de couleur pour situer le degré de difficulté des questions pour l'élève : rouge indiquant que la tâche a été trop difficile pour l'élève malgré l'aide fournie, orange indiquant que l'élève avait besoin de beaucoup de soutien pour réaliser la tâche, jaune que l'élève avait besoin d'un peu de soutien et vert que l'élève réalisait la tâche sans soutien. Ainsi, à côté de chaque item, une couleur a été placée dans un cercle pour situer la ZPD de l'élève lors de la réalisation de la tâche. La première

page du rapport présente les étapes préliminaires et le rappel de texte de chaque élève. Ensuite, pour chacune des huit questions de compréhension de l'épreuve, un tableau décrit les interventions de la chercheuse d'un côté et les réponses de l'élève de l'autre. Les items de pratique et les retours à la question sont aussi inclus dans ce tableau. Un sommaire est proposé à la fin de chaque tableau pour résumer les interactions et pour décrire où se situe l'élève dans l'acquisition de la stratégie ciblée.

3.3.3. Instrument de la chercheuse : le journal de bord

Le journal de bord du chercheur est un outil qui peut servir à inscrire toute information jugée pertinente durant le processus de recherche, y compris les réflexions du chercheur et les choix pris par l'équipe à différents moments de la recherche (Baribeau, 2005). Un journal de bord a donc été employé par la chercheuse principale pour y inscrire toutes ses réflexions et informations jugées pertinentes durant les différentes étapes de la recherche. Il a aussi permis d'y inscrire des éléments importants survenus durant les entretiens, mais après qu'ils aient eu lieu. Cet outil de recherche est d'ailleurs décrit par Savoie-Zajc (2004) comme un moyen pour les chercheurs de compiler leurs observations, questionnements et prises de conscience durant l'activité même de recherche. Une lecture des données a été donc réalisée en parallèle avec une lecture du journal de bord pour déceler des éléments du contexte de la collecte qui renforcent, précisent ou nuancent le sens de certaines données.

3.3.4. La synthèse sur les instruments employés pour la collecte des données

Le tableau 3.7 ci-dessous offre une synthèse des instruments employés pour répondre aux trois objectifs spécifiques de cette étude. En guise de rappel, le premier objectif de recherche vise à décrire l'apport d'une épreuve dynamique pour situer la ZPD en compréhension en lecture d'élèves ayant une DI en mettant en parallèle les résultats de ces mêmes élèves à une épreuve statique similaire. Le deuxième objectif entend décrire la perception d'enseignants sur les avantages et limites de deux épreuves

d'évaluation en compréhension en lecture conçues pour évaluer les élèves ayant une DI – l'une statique et l'autre dynamique, et ce, pour (a) situer la ZPD de leurs élèves et (b) favoriser l'articulation entre l'enseignement-apprentissage-évaluation. Enfin, le troisième objectif spécifique vise à explorer la perception d'enseignants sur l'accessibilité d'une méthode d'ÉD en compréhension en lecture dans leur contexte de classe actuel auprès d'élèves ayant une DI.

Tableau 3. 7. Synthèse des outils de collectes pour répondre aux trois objectifs spécifiques de recherche

	Objectif 1 :	Objectif 2 :	Objectif 3 :
<i>Deux épreuves de compréhension en lecture</i>	X	X	
<i>Dispositif d'ÉD</i>	X	X	
<i>Enregistrement vidéo de l'épreuve dynamique</i>	X	X	
<i>Matériel d'appropriation de l'ÉD (document explicatif, rapport dynamique, vidéo)</i>		X	X
<i>Entretien semi-dirigé 1</i>		X	
<i>Entretien semi-dirigé 2</i>		X	X
<i>Journal de bord de l'enseignante</i>		X	X
<i>Journal de bord de la chercheuse</i>	X	X	X

3.4 La procédure de recherche

La procédure de recherche s'est effectuée en quatre étapes. À l'étape 1, il s'agissait de l'élaboration des instruments de collecte et de l'expérience pilote pour la validation du matériel auprès d'élèves ayant une DI. L'étape 2 concernait les premières communications avec les enseignantes, l'explication du projet et la récupération des consentements des élèves, des parents et des enseignants. L'étape 3 a permis de récolter les premières données auprès des élèves et des enseignantes. Enfin, la quatrième étape se rapportait aux deuxièmes entretiens avec les enseignantes et à la récupération de l'ensemble du matériel de collecte.

3.4.1. L'étape 1 : Expérience pilote avant la collecte pour la validation des épreuves

Pour déterminer le nombre de questions des deux épreuves de compréhension en lecture, la chercheuse principale a rencontré deux élèves ayant une DI quelques mois avant la collecte de données. Cette étape a été également essentielle pour mettre à l'essai le matériel et s'assurer qu'il soit réalisable dans le cadre de la recherche doctorale. Les items et les interventions préétablies de l'épreuve dynamique ont aussi été testés auprès de ces derniers. Les deux élèves volontaires (deux garçons) provenaient d'une classe spécialisée de la fin primaire d'une école montréalaise différente de celles des quatre participantes. Leurs consentements, de même que ceux des parents et de l'enseignante, ont été obtenus (accord avec le consentement) deux semaines avant la rencontre. Cette étude pilote a été réalisée au mois de novembre 2018 pour s'assurer d'avoir le temps d'analyser les résultats et de réajuster le matériel au besoin, avant la collecte des données qui débutait en février 2019.

3.4.2. L'étape 2 : Premiers contacts avec les participantes et consentements

En février 2019, l'équipe de recherche a communiqué avec quelques conseillers pédagogiques des trois commissions scolaires et des directions de deux établissements spécialisés en DI de la grande région de Montréal afin d'obtenir leur

aide et collaboration dans le recrutement d'enseignants pour la présente étude. Ces derniers ont transmis les coordonnées des enseignantes à l'intérieur des deux semaines subséquentes.

En début de mars 2019, l'équipe de recherche a fait un appel téléphonique avec les quatre enseignantes volontaires pour les informer davantage de la recherche, récolter les informations démographiques et obtenir leur consentement pour leur participation à l'étude (voir plus haut, section 3.2). Tous les documents rattachés à cet appel leur ont été envoyés une semaine avant par courriel : questionnaire portant sur les informations démographiques générales des enseignants, document présentant un résumé de la recherche, ses objectifs, implications, risques et consentement des participants. Lors de cet entretien téléphonique, un calendrier a été déterminé avec chacune des enseignantes pour les différentes étapes de l'étude selon leurs disponibilités et les activités planifiées en classe. Le consentement des parents et l'accord de chaque élève ont été obtenus deux semaines plus tard, lors du premier entretien semi-dirigé avec chacune des enseignantes.

3.4.3. L'Étape 3 : Premières données auprès des élèves et des enseignantes

Avant de faire passer l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » à l'élève ciblé de leur classe, chaque enseignante devait remplir la première section de son journal de bord pour décrire son activité d'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture auprès de ses élèves ayant une DI. Ensuite, chaque enseignante a été amenée à faire passer l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » à au moins un de ses élèves, comme elle lui faisait habituellement passer les examens de compréhension en lecture en classe. Cela veut dire que si d'ordinaire l'enseignante lui permettait d'utiliser un logiciel de lecture à voix haute lors des évaluations ou qu'elle mettait en place d'autres accommodations, elle a été invitée à faire de même durant la passation de l'épreuve « Qui est Barack Obama ? ».

Une fois terminé, les enseignantes ont écrit dans leur journal de bord leurs réflexions, questionnements et commentaires au sujet de l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » en se basant sur leur expérience auprès de cet élève. L'objectif de cet exercice était d'abord d'amener l'enseignante à (1) découvrir et s'approprier l'épreuve proposée par l'équipe de recherche, (2) à décrire l'apport de cette épreuve dans son activité d'enseignement-apprentissage-évaluation et (2) à décrire ses pratiques habituelles d'évaluation avec un exemple concret d'épreuve de compréhension en lecture mise en place auprès d'un de ses élèves. Sachant que les deux épreuves sont similaires, cette tâche a ensuite permis à chaque enseignante de mieux réfléchir sur les deux méthodes de passation, la leur et celle dynamique qui leur était proposée.

Les enseignantes ont ensuite été invitées à participer à un premier entretien semi-dirigé (mi-mars) pour leur permettre de partager leur perception sur leur activité d'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture auprès de leurs élèves ayant une DI. Elles pouvaient avoir en main leur journal de bord pour revenir sur certaines de leurs réflexions ou interrogations. L'ensemble des questions a été transmis aux enseignantes une semaine avant l'entrevue par courriel. L'idée était de ne pas les prendre par surprise et d'obtenir une réflexion plus en profondeur sur chaque question. Le cadre de l'entretien semi-dirigé a favorisé la verbalisation de cette réflexion et même l'émergence d'autres idées qui précisaient leurs pensées (Lodico *et al.*, 2010).

Après l'entretien semi-dirigé 1, la chercheuse a fait passer l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau ? » aux quatre élèves cibles en individuel dans un local calme de leur école. Suivant la passation de l'épreuve filmée, la chercheuse a fait un montage vidéo d'environ 45 minutes de chaque enregistrement, qui a ensuite été transmis à chaque enseignante une semaine avant l'entretien semi-dirigé 2.

Trois caméras étaient installées à trois différents endroits pour bien capter la séance d'ÉD (voir figure 3.2 ci-dessous). Lors de l'évaluation, la chercheuse était assise perpendiculaire à côté de l'élève. Une des caméras captait uniquement le visage de l'élève de manière plus rapprochée. Les deux autres étaient plus éloignées et permettaient de capter l'élève et l'évaluatrice en même temps.

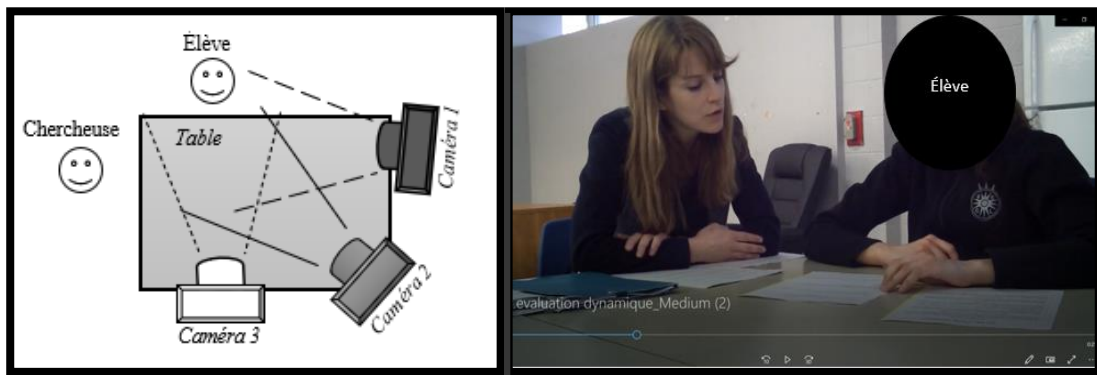


Figure 3. 2. Dispositif d'enregistrement vidéo de l'épreuve dynamique

Durant chacune des séances, la chercheuse disposait de deux copies du texte et du questionnaire (une était remise à l'élève). Un crayon était aussi sur la table, mais les élèves étaient invitées à répondre à voix haute aux questions. Durant l'épreuve, la chercheuse ne notait aucune réponse de l'élève. Un climat de détente et amical était mis en place pour favoriser les échanges et interaction entre la chercheuse et l'élève.

La chercheuse a ensuite réécouté chacune des vidéos pour transcrire le verbatim et rédiger les rapports d'épreuve dynamique. Ces derniers ont été transmis aux enseignantes de chaque élève en même temps que le montage vidéo et un document explicatif de la démarche d'ÉD. Les enseignantes avaient entre 2 et 3 semaines pour prendre connaissance des documents, visionner la vidéo de l'épreuve dynamique et écrire leur rétroaction dans leur journal de bord.

3.4.4. L'étape 4 : Deuxièmes entretiens et récupération du matériel de collecte

Vers la mi-avril 2019, les enseignantes ont été rencontrées pour un deuxième entretien semi-dirigé en individuel (enregistré) afin d'obtenir leur rétroaction sur les deux types d'évaluation et sur la démarche proposée. Après l'entretien 2, elles ont écrit dans leur journal de bord certaines réflexions qui leur venaient en tête. Les journaux de bord ont été récoltés deux semaines après le deuxième entretien. Les analyses qualitatives de l'ensemble des données ont ensuite débuté. Le tableau 3.8 ci-dessous offre un résumé de la procédure de recherche employée.

Tableau 3. 8. Procédure de la collecte des données

Novembre 2018. Expérience pilote

- ⇒ Élaboration du dispositif d'ÉD
- ⇒ Passation de l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau? » auprès de deux élèves (enregistrement vidéo)
- ⇒ Analyse des évaluations filmées et ajustements des deux épreuves
- ⇒ Finalisation du dispositif d'ÉD

Février 2019. Recrutement et entretien téléphonique

- ⇒ Consentements des élèves, parents et enseignantes.
- ⇒ Planification avec les enseignantes des différentes étapes de collecte.
- ⇒ Informations démographiques des participantes.
- ⇒ Remise de l'épreuve statique « Qui est Barack Obama ? » aux enseignantes.
- ⇒ Remise du journal de bord aux enseignantes.

Début mars 2019. Épreuve « Qui est Barack Obama ? »

- ⇒ Les enseignantes ont fait passer l'épreuve « Qui est Obama ? » à leur élève.
 - ⇒ Les enseignantes ont complété les premières pages de leur journal de bord.
 - ⇒ Les enseignantes ont récupéré les consentements (parents et élèves).
-

Mi-mars 2019. Entretiens semi-dirigés 1.

- ⇒ La chercheuse a récupéré les consentements.
- ⇒ La chercheuse a rencontré chaque enseignante pour l'entretien semi-dirigé 1.
- ⇒ Les enseignantes ont écrit dans leur journal de bord en réaction à l'entretien 1.

Mi-mars 2019. Passation de l'épreuve dynamique et montage vidéo.

- ⇒ La chercheuse a fait passer l'épreuve dynamique à chaque élève.
- ⇒ La chercheuse a fait le montage vidéo.
- ⇒ La chercheuse a transmis les vidéos, les rapports dynamiques et les documents informatifs sur la démarche dynamique aux enseignantes.

Fin mars- début avril 2019. Les enseignantes prennent connaissance des documents.

- ⇒ Les enseignantes ont regardé les documents envoyés par la chercheuse.
- ⇒ Les enseignants ont écrit leurs réflexions dans leur journal de bord.
- ⇒ La chercheuse a transmis le canevas de l'entretien 2 aux enseignants.

Mi-avril 2019. Entretiens semi-structurés 2.

- ⇒ La chercheuse a rencontré chaque enseignant pour l'entretien semi-dirigé 2.
 - ⇒ Les enseignantes ont complété la dernière section de leur journal de bord.
 - ⇒ Récupération des journaux de bord.
-

3.5. La méthode d'analyse des données

L'approche qualitative en recherche procède souvent par induction (Deslauriers, 1987; Nguyễn-Duy et Luckerhoff, 2007). C'est donc par un procédé inductif que la chercheuse principale a extrait de nouvelles connaissances à partir des données recueillies. Les lignes qui suivent permettent de décrire avec plus de détails la démarche entreprise pour l'analyse des données de cette recherche, majoritairement qualitatives.

3.5.1. L'analyse des données des élèves

Les données récoltées auprès des élèves concernent leur passation des deux épreuves de compréhension en lecture. Pour ce qui est de l'épreuve non dynamique « Qui est Barack Obama? », une analyse des réponses des élèves pour chaque item a été effectuée en se basant sur la grille de correction. Lorsque la réponse de l'élève était bonne, un point lui était accordé, et inversement si la réponse était erronée.

Pour ce qui est de l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau? », la chercheuse principale a d'abord écouté une première fois l'enregistrement vidéo de chaque élève. Ensuite, une deuxième réécoute a permis de remplir le rapport d'évaluation dynamique au fur et à mesure en faisant des pauses au besoin et en réécoutant plusieurs passages pour s'assurer de la justesse des informations transcrites. Enfin, une dernière réécoute a été effectuée pour s'assurer que l'ensemble des éléments importants a été représenté dans le rapport d'évaluation dynamique de l'élève.

3.5.2. L'analyse des données des enseignantes

L'analyse de contenu a été la technique employée pour étudier l'ensemble des données recueillies auprès des enseignantes provenant des entretiens, questionnaires et journaux de bord. Cette méthode d'analyse a pris la forme de l'entonnoir, où la chercheuse principale a entrepris une réduction de l'ensemble des données pour en ressortir des catégories émergentes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Plus spécifiquement, l'analyse de contenu a suivi trois principales étapes : (1) la préanalyse, soit l'étape de l'intuition et de l'opérationnalisation des idées qui a mené vers un plan d'analyse (choix des documents d'analyse, délimitation des orientations des analyses, repérage des indicateurs, etc.), (2) l'exploitation du matériel, c.-à-d. le traitement des données comme tel (le codage et la catégorisation des éléments de contenu) et (3) l'étape d'interprétation et d'inférence qui a permis de ressortir des significations et de développer de nouvelles connaissances (Wanlin, 2007).

Tout d'abord, une transcription des données a été faite par la chercheuse principale pour tous les entretiens. Cette étape est primordiale, car elle permet d'une part de conserver les entrevues sur papier pour ensuite en tirer une analyse secondaire (Deslauriers, 1987). Elle a donc facilité le traitement des informations recueillies lors des entretiens sans devoir réécouter continuellement les mêmes passages, ce qui a ensuite favorisé le traitement et le codage des données. De plus, la transcription a permis « non seulement de prendre en considération les opinions individuelles des répondant(e)s mais aussi de les comparer les unes aux autres » (ibid., 1987, p. 146) pour ainsi en ressortir des divergences et similitudes entre chaque corpus qui viendront nuancer les résultats de recherche.

Ensuite, il a été possible de coder les éléments descriptifs de chaque corpus pour chaque participant, qui était composé des transcriptions des entretiens, des journaux de bord et des notes de la chercheuse. Pour ce faire, un codage mixte a été employé, dans lequel certains thèmes ont été induits du cadre théorique de la recherche en laissant la place à d'autres qui ont émergé du texte (Paillé et Muchielli, 2012). Les catégories émergentes étaient aussi basées sur les thèmes ayant guidé l'élaboration des protocoles des deux entretiens semi-dirigés.

3.5.2.1. La grille de codage

Le schéma 3.3 illustre les différentes sous-catégories créées pour le classement des données à l'aide du logiciel NVivo. Cet outil informatique a facilité le traitement des données en assurant l'examen détaillé des différentes étapes de l'analyse.

Trois grandes catégories basées sur les thèmes parcourus lors des entretiens ont d'abord permis de faire une première répartition des données : (1) informations relatives au contexte d'enseignement-apprentissage-évaluation des enseignantes, (2) informations relatives à l'évaluation non dynamique « Qui est Barack Obama? » et (3) informations relatives à l'évaluation dynamique « Qui est Justin Trudeau? ».

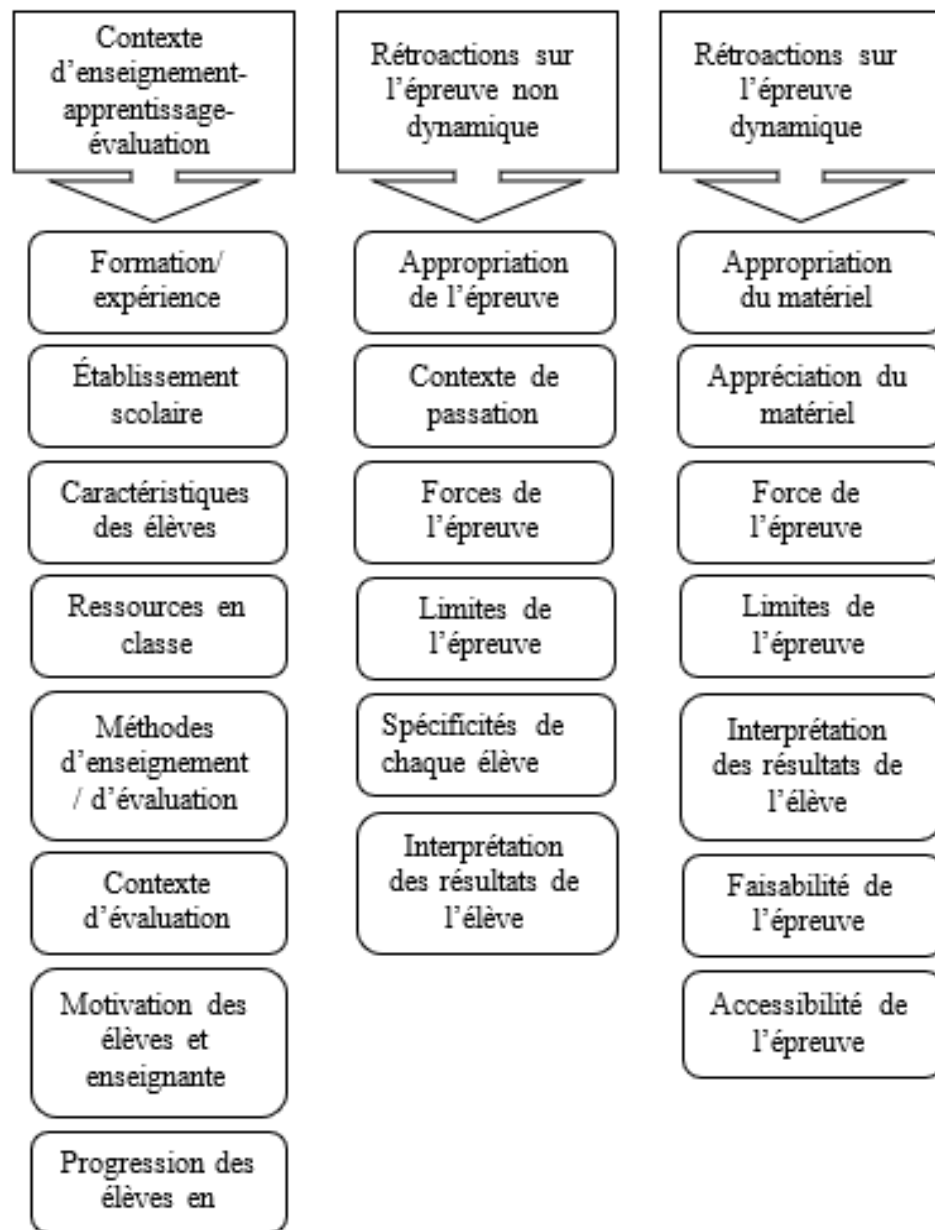


Figure 3. 3. Catégories et sous-catégories découlant du traitement des données.

Des codages supplémentaires des données ont permis de créer des sous-catégories pour regrouper plus finement les éléments similaires à chaque relecture. Pour ce faire, deux types d'analyses ont été menés, « une coupe verticale » où chaque corpus (entretiens et journaux de bord) a été traité dans son intégralité, puis un « recoupement horizontal » (transversal) où les données des participantes et des différents outils de collecte ont été comparées les unes aux autres selon un même critère (Deslauriers, 1987, p.148). Pour y parvenir, la chercheuse a développé une grille de croisement des données disponible à l'ANNEXE K. Ce processus de relecture et de reclassement des données analysées selon différents angles a permis ainsi de « maximiser les différences » pour épurer davantage et générer des catégories plus représentatives des données colligées (ibid., 1987, p.147).

Ce travail a ainsi permis d'aboutir à une saturation dans le traitement des données puisqu'aucune autre sous-catégorie n'a émergé des données. De ce fait, elles ne pouvaient être réduites davantage selon les différentes analyses entreprises par la chercheuse. C'est donc à partir de ces analyses qu'une transformation des données en résultats a été effectuée en veillant à rédiger un texte reflétant le plus fidèlement possible les analyses effectuées pour ainsi générer de nouvelles connaissances afin de les partager dans le cadre de cette thèse.

3.5.2.2. Démarche d'écriture des récits sur la perception des quatre participantes

Une fois le traitement des données terminé, la chercheuse principale a procédé à une organisation des données des différentes catégories et sous-catégories regroupées dans NVivo pour aboutir à une première écriture des résultats des enseignantes. L'idée était de présenter sous une forme narrative, les propos de chaque enseignante sur différents thèmes rattachés aux objectifs de recherche, en s'inspirant de la démarche de Seidman (1998; 2013). Selon cet auteur, la présentation des résultats en profil sous forme de récit est une démarche en recherche qualitative qui permet de décrire les participants dans leur contexte, de clarifier leurs intentions et leurs

expériences tout en partageant une compréhension de leurs activités dans un temps donné (Seidman, 2013). Elle dérive du récit phénoménologique, qui est décrit selon Paillé et Mucchielli (2003) comme une approche méthodologique qui met en valeur la parole des acteurs pour décrire le plus fidèlement et rigoureusement possible leurs expressions du vécu au travers d'un texte fluide descriptif.

C'est donc à partir des différentes catégories et sous-catégories associées au corpus de chaque enseignante, qu'un collage et un alignement des extraits découlant des verbatim des participantes a été effectué sur Word Office pour développer un premier brouillon des résultats selon quatre lignes directrices (ou thèmes centraux) : (1) les avantages et limites de l'épreuve non dynamique « Qui est Barack Obama? » et de l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau? »; (2) l'appréhension de la ZPD de l'élève selon les deux types d'épreuves (statique versus dynamique); (3) l'articulation entre l'enseignement-apprentissage-évaluation avec chacune des deux épreuves, et (4) l'accessibilité de l'épreuve dynamique. Cette première trame conductrice (Seidman, 1998) a donc favorisé l'organisation et l'analyse des données.

De ce collage, une réécriture a ensuite permis de conserver certains extraits et d'en paraphraser d'autres en veillant à garder l'essentiel et les idées principales du discours des enseignantes pour faciliter la lecture en réduisant le nombre de pages de près de la moitié, tout en assurant une continuité dans la narration. L'emploi du « je » a alors été privilégié pour partager, sous la forme d'une narration, les propos des participantes découlant des entretiens semi-dirigés pour informer sur les facteurs structurants de leur expérience dans leur contexte respectif (Seidman, 2013). Cette étape a ainsi permis « d'éclaircir le discours, d'élaguer ce qui [était] touffu en se centrant [sur les] propos essentiels » provenant des entretiens avec les enseignantes, « mais aussi de faire une lecture des éléments absents, soit pour aller les chercher ailleurs dans l'entrevue [ou dans d'autres outils de collecte], soit pour formuler des hypothèses de leur absence » (Balleux, 2007, p.408).

Un deuxième jet des récits des enseignantes a ainsi été développé puis sauvegardé en deux copies. La deuxième copie est celle qui a été réduite à nouveau d'un tiers pour alléger la section des résultats en vue d'être présentée au quatrième chapitre de cette thèse. Pour ce faire, il a été question de regrouper certains propos répétitifs dans la narration de chaque participante et d'écrire en des phrases plus courtes certaines idées en veillant à conserver l'essence de ce qui était décrit. Une fois les récits de chaque participante terminés, une analyse comparative a été effectuée pour identifier et mettre en relief les divergences et similitudes entre l'expérience des quatre participantes (Seidman, 2006, 2013) en se servant d'un tableau. Le contenu de ce tableau a, lui aussi, été abrégé pour être présenté dans le prochain chapitre.

3.6. Les critères de rigueur méthodologique

Lincoln et Guba (1985) abordent quatre critères de scientificité en recherche interprétative, lesquels ont été pris en compte dans cette étude. Tout d'abord, le critère de *crédibilité* en recherche interprétative implique de s'assurer de la concordance entre le sens que donnent les participants à leur expérience ou vécu et celui qui en est dégagé par le chercheur dans les analyses et les interprétations des données (Lincoln et Cuba, 1985). Selon Bourgeois (2016), « la triangulation des méthodes et le journal réflexif du chercheur » (p. 9) – deux techniques ayant été empruntées dans la présente recherche doctorale – sont des moyens permettant de renforcer la crédibilité des résultats dans ce type de recherche.

La triangulation est définie par Creswell et Miller (2000) comme une procédure de validité « where researchers search for convergence among multiple and different sources of information to form themes or categories in a study » (p. 126). Elle peut, selon ces derniers, s'effectuer selon quatre démarches, soit à partir : (1) des sources de données (c.-à-d. participants), (2) des théories (3) des chercheurs ou (4) des méthodes de collecte (c.-à-d. entretiens, observations, documents). La quatrième a été

celle empruntée dans cette recherche par un croisement des données provenant des deux entretiens, des journaux de bord des enseignantes et des notes de la chercheuse principale. Il a également été possible de renforcer la *crédibilité* de cette étude par une description minutieuse et détaillée du contexte, de la méthode et des résultats de recherche « to provide as much detail as possible » (Creswell et Miller, 2000, p.129).

« Rich description also enables readers to make decisions about the applicability of the findings to other settings or similar contexts » (ibid., 2000, p. 129). Ces propos renvoient donc au deuxième critère de scientificité en recherche interprétative abordé par Lincoln et Guba (1985) : la *transférabilité*. Il s'agit du potentiel de la recherche à transférer ses résultats à d'autres contextes ou milieux. Par une description détaillée de la méthode employée, des caractéristiques des participants et des résultats dans cette recherche, les lecteurs pourront ainsi « s'interroger sur la pertinence et la ressemblance entre le contexte de recherche » (Bourgeois, 2016, p.9) et leurs propres milieux et expériences (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Savoie-Zajc, 1996).

Le troisième critère se rapporte à la *fiabilité* qui, en recherche interprétative, renvoie aux mesures mises en place pour s'assurer que les résultats émergent bel et bien des données et qu'ils ne sont pas biaisés par le jugement ou les motivations du chercheur (Lincoln et Guba, 1985). Dans la présente recherche, ceci a été rendu d'abord possible par « la reconnaissance de ceux-ci [c.-à-d. des biais potentiels] en tant qu'éléments influençant [les] analyses et [les] interprétations (triangulation interne du chercheur) » (Mucchielli, 2009, p.60; dans Bourgeois, 2016). De plus, la collaboration d'une seconde chercheuse dans le traitement et l'interprétation des données a permis de discuter et de valider d'abord la qualité des verbatim, la justesse et la transparence des analyses. Elle a permis ensuite d'orienter la démarche de présentation des résultats en s'assurant que les étapes de réduction des récits se fassent en conservant l'essentiel des propos des quatre enseignantes. Selon Lincoln et

Guba (1985), un pair-chercheur peut ainsi jouer un rôle critique dans la remise en question des interprétations en vue de rehausser la rigueur de scientificité de l'étude.

Le dernier critère abordé ces auteurs est la *constance interne* de la recherche. Elle est décrite par Gohier (2004) comme « l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques » (p.7). Il s'agit ici de s'assurer que les résultats ne dépendent pas des caractéristiques de la chercheuse principale (p.ex. le sexe, l'apparence, l'âge, la manière de communiquer, etc.), des instruments (p.ex. l'entretien se fait généralement à l'oral) ou des conditions particulières de la collecte (p.ex. le moment de la journée, le lieu des entretiens, etc.) (Bourgeois, 2016). Pour garantir une *constance interne* dans cette recherche doctorale, la triangulation des mesures a permis de confronter les données provenant des entretiens, des journaux de bord des enseignantes et des notes de la chercheuse pour valider ou mettre en perspective les différentes informations recueillies. Pour ce faire, une grille a été développée (ANNEXE K) afin de comparer et départager les données découlant des différentes sources. De plus, la vérification des analyses, des interprétations et des résultats par un pair-chercheur a permis également de répondre à ce critère de validité (Bourgeois, 2016; Creswell, 2007; Miles et Huberman, 2003).

Enfin, un dernier critère abordé par Bourgeois (2016) a été considéré dans cette recherche : la *cohérence systémique*. Il s'agit de s'assurer de la cohérence de la démarche de recherche par l'alignement de la méthodologie avec la problématique, le cadre conceptuel et les objectifs poursuivis, de même qu'avec les résultats, les discussions et les conclusions qui en découlent. Pour y parvenir, un travail continu avec la direction de recherche a été effectué durant les quatre années de l'étude. De plus, une documentation des rencontres et des différentes étapes de la recherche de même qu'une description détaillée de la procédure de collecte et d'analyse des données ont également contribué à la *cohérence systémique* de cette étude (Bourgeois, 2016).

3.7. La certification éthique

Dans toute recherche, les chercheurs doivent prendre des mesures visant à protéger et respecter les droits et le bien-être des participants, notamment en reconnaissant leurs droits, leurs intérêts et leur sensibilité, en leur communiquant les objectifs de la recherche et l'implication de leur participation et en leur assurant la confidentialité et l'anonymat dans toutes les étapes de production de nouvelles connaissances (Baribeau et Royer, 2012).

L'approbation éthique a donc été obtenue avant d'entamer la collecte des données via le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. Plus précisément, cette recherche de doctorat s'inscrit dans une plus large recherche collaborative menée par Céline Chatenoud et Catherine Turcotte, intitulée *Réduire les inégalités dans les premiers apprentissages en lecture pour les élèves ayant une déficience intellectuelle : de l'analyse des besoins des enseignants à la mise en place d'approches optimales en classe*. Une demande de modifications mineures du certificat obtenu pour la recherche plus large, qui fut valide jusqu'au 30 mai 2019, a donc été effectuée pour obtenir l'approbation du comité en question avant la collecte de données en mars 2019 (voir ANNEXE M).

Des critères d'éthique ont donc été respectés dans chacune des étapes de la recherche. D'abord, les participants ont été informés par écrit et oralement de l'objet de recherche, de tous les éléments rattachés à l'étude et des risques potentiels. Il leur a aussi été indiqué qu'elles pouvaient à tout moment se retirer de l'étude. Comme dit précédemment, les consentements éclairés de chaque participante ont été obtenus (voir ANNEXE L). Le consentement des parents a également été obtenu, car les élèves participantes étaient mineures au moment de la collecte des données (moins de 18 ans). De plus, la confidentialité des informations et des données colligées a été respectée.

Pour répondre au critère de confidentialité, l'anonymat des participantes a été respecté : un nom fictif ou des termes génériques (p.ex. élève ou enseignante) ont été employés pour les désigner et aucune information rattachée à leur institution ou pouvant les identifier n'a été dévoilée et ne sera dévoilée dans les écrits qui présenteront les résultats de l'étude. L'ensemble des lettres et formulaires de consentement, de même que tout le matériel et artéfact de collecte comprenant des informations sur les participants ont été gardés en sécurité dans un classeur à tiroirs verrouillé de même que sur une plateforme informatique sécurisée et uniquement accessible par l'équipe de recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats des élèves aux deux épreuves de compréhension en lecture seront présentés du point de vue de la chercheuse principale, notamment en se basant sur les réponses écrites des élèves à la première épreuve, sur son journal de bord et sur les vidéos des élèves. Cette première présentation des résultats vise à répondre au premier objectif de cette recherche qui est de décrire l'apport des résultats de deux épreuves, l'une non dynamique et l'autre dynamique, pour situer la ZPD en compréhension en lecture d'élèves ayant une DI.

La deuxième section du chapitre présente les résultats utiles pour répondre au deuxième objectif de recherche : décrire la perception d'enseignants sur les avantages et limites de deux épreuves de compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI – la première non dynamique et la seconde dynamique – et ce, pour : (a) situer la ZPD de leurs élèves et (b) favoriser l'articulation entre les trois pôles enseignement-apprentissage-évaluation.

La troisième section abordera l'apport et les limites de l'épreuve dynamique selon les quatre enseignantes. Elle correspond donc au troisième objectif de recherche qui est d'explorer la perception d'enseignants sur l'accessibilité d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture en contexte de classe d'élèves ayant une DI. Chacun des récits des enseignantes, au vu de répondre aux objectifs 2 et 3, suit les mêmes thèmes et est basé sur les analyses des enregistrements audio des deux entretiens en

individuel, de même que sur leur journal de bord et les notes prises par la chercheuse principale durant la recherche (journal de bord de la chercheuse).

4.1. La section 1 : synthèse sur les résultats des quatre élèves aux deux épreuves

Cette section présente une synthèse des résultats des quatre élèves, dont les résultats détaillés se trouvent à l'ANNEXE O. Le tableau 4.1 donne un aperçu de leurs résultats à l'épreuve statique (Obama) et dynamique (Trudeau).

Tableau 4. 1. Synthèse des résultats des quatre élèves aux deux épreuves

	Fin de scolarité primaire				Début de scolarité secondaire			
	Sabrina		Marianne		Anita		Karina	
	<i>Obama</i>	<i>Trudeau</i>	<i>Obama</i>	<i>Trudeau</i>	<i>Obama</i>	<i>Trudeau</i>	<i>Obama</i>	<i>Trudeau</i>
<i>Sens des mots</i>	(Q1)	(Q1)	(Q1)	(Q1)	(Q1)	(Q1)	(Q1)	(Q1)
	(Q2)	(Q2)	(Q2)	(Q2)	(Q2)	(Q2)	(Q2)	(Q2)
<i>Mots-clés</i>	(Q3)	(Q3)	(Q3)	(Q3)	(Q3)	(Q3)	(Q3)	(Q3)
	(Q4)	(Q4)	(Q4)	(Q4)	(Q4)	(Q4)	(Q4)	(Q4)
<i>Repérage</i>	(Q5)	(Q5)	(Q5)	(Q5)	(Q5)	(Q5)	(Q5)	(Q5)
<i>Inférence</i>	(Q6)	(Q6)	(Q6)	(Q6)	(Q6)	(Q6)	(Q6)	(Q6)
<i>Anaphores</i>	(Q7)	(Q7)	(Q7)	(Q7)	(Q7)	(Q7)	(Q7)	(Q7)
	(Q8)	(Q8)	(Q8)	(Q8)	(Q8)	(Q8)	(Q8)	(Q8)

Légende du tableau 4.1.

Obama : Les réponses réussies sont notées par un crochet et les réponses manquées sont notées par un « x ».

Trudeau : Les cercles colorés indiquent le niveau de soutien : **blanc** = la tâche est trop difficile pour l'élève malgré beaucoup de soutien; **gris pâle** = l'élève a besoin de beaucoup de soutien; **gris foncé** = l'élève a besoin d'un peu de soutien; **noir** = l'élève réalise la tâche sans soutien.

La mise en parallèle des résultats suggère que les quatre élèves semblent avoir mieux réussi à l'épreuve non dynamique « Qui est Barack Obama? » qu'à l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau? », lorsqu'il s'agit de comptabiliser *le nombre de bonnes réponses écrites* pour la première épreuve (Sabrina 7/8; Marianne 5/8; Anita; 5/8; Karina 8/8) et *le nombre de réponses réussies sans aide* pour la deuxième (Sabrina 4/8; Marianne 3/8; Anita 5/8; Karina 4/8).

Les scores des quatre élèves indiquent qu'elles ont toutes réussi plus de la moitié des questions à l'épreuve 1, mais qu'Anita et Marianne ont moins bien réussi que Sabrina et Karina. À l'épreuve 2, c'est Marianne qui a moins bien réussi. Nonobstant, l'épreuve dynamique indique aussi le niveau de soutien dont a besoin l'élève pour réussir l'item, qui peut être identifié par le code de couleur employé dans ce tableau.

Il faut noter que les stratégies des élèves ne sont pas dévoilées dans les résultats de l'épreuve 1, de même que le type d'aide donné à l'élève par l'enseignante pour parvenir à leur réponse écrite (sauf pour Karina); ces informations sont toutefois rendues disponibles à l'épreuve 2 (voir ANNEXE O). En effet, le niveau de soutien dont elles ont eu besoin pour réaliser chaque tâche et une synthèse des interactions ayant eu lieu durant l'épreuve entre la chercheuse et chacune des élèves sont présentés dans le rapport d'ÉD (voir ANNEXE J).

En ayant recours à de la médiation durant la passation, il a ainsi été possible de dégager les items que les élèves pouvaient réaliser avec un peu de soutien (Sabrina

2/8; Marianne 1/8; Anita 2/8; Karina 3/8), avec beaucoup de soutien (Sabrina 2/8; Marianne 3/8; Anita 1/8; Karina 1/8) ou ceux qu'elles ne pouvaient pas réaliser même avec l'aide fournie (Marianne 1/8). Lorsqu'analysé de plus près, il est possible de constater que les items se rapportant aux stratégies de vocabulaire, de macrostructure et d'élaboration d'inférence ont été plus difficiles pour les quatre élèves. Outre ces résultats chiffrés, ci-dessous, une analyse plus détaillée permet de mieux décrire les différences pour chacune des stratégies.

4.1.1. Le sens des mots

Pour ce qui est des items portant sur les stratégies de recouvrement de sens de mots difficiles, les deux élèves du primaire (Sabrina et Marianne) n'ont pas réussi la première question de l'épreuve « Qui est Barack Obama? ». Bien qu'elles aient toutes les deux écrit le mot « président » dans leur réponse, il n'est pas possible de savoir ce qu'elles comprenaient du lien entre « présidentiel » et « président » uniquement à partir de leur réponse sur papier. La question 2 portant sur le mot de même famille a été réussie par toutes les élèves à l'épreuve non dynamique.

À l'épreuve dynamique, les conclusions liées à ces stratégies sont quelque peu différentes : les deux élèves du primaire (Sabrina et Marianne) ont eu besoin de beaucoup de soutien. La forme dynamique de l'épreuve « Qui est Justin Trudeau? » a permis de leur proposer un exercice de pratique pour voir si elles étaient en mesure de dégager par elles-mêmes une stratégie pour répondre à la question. Ces deux élèves ont ensuite eu besoin de soutien pour réinvestir les stratégies travaillées à la question initiale. Pour ce qui est des deux élèves du secondaire, elles ont été en mesure de répondre à la question plus rapidement. En effet, Anita a été en mesure d'y répondre adéquatement sans aide et Karina n'a eu besoin que d'un léger soutien pour compléter sa réponse et démontrer pourquoi elle répondait bien à la question.

Toutefois, à la question 2 – qui demandait de choisir un mot de même famille que le mot « exercer » parmi 4 choix de réponse (examen, exercice, excellé et expatrié) –

Karina a eu besoin d'autant de soutien que Marianne. Elles ont toutes les deux eu besoin d'un exercice de pratique pour dégager la stratégie d'analyse de la similarité entre deux mots de même famille (identifier le mot racine) et de la réinvestir à la question 2. Anita et Sabrina, quant à elles, ont été en mesure de bien répondre et d'expliquer leur choix sans aide.

En somme, l'épreuve dynamique a permis d'enseigner une stratégie de recouvrement de sens qui a été réinvestie par les élèves lors du retour à la question 1 ou 2, mais certaines ont eu besoin d'un soutien plus approfondi pour parvenir à la réponse.

4.1.2. Le(s) mot(s)-clé(s) du paragraphe

Pour les questions portant sur un mot ou groupe de mots résumant le mieux le paragraphe, les résultats entre les deux épreuves sont encore plus différents. Selon leurs réponses sur papier, seulement Anita (secondaire) n'a pas été en mesure de bien répondre aux questions 3 et 4 de l'épreuve non dynamique. Toutefois, les quatre élèves ont eu besoin de soutien pour répondre à la question 3, et deux d'entre elles ont eu besoin de guidance pour réaliser la question 4. La réponse seule sur papier ne nous permet pas de vérifier si les élèves étaient en mesure d'expliquer leur réponse et de savoir quelles stratégies elles avaient employées.

Lors de l'épreuve dynamique, il a été possible de faire du modelage avec chacune des élèves pour faire des liens entre chacune des phrases du paragraphe et en dégager un mot ou un groupe de mots pouvant bien le résumer. Les quatre élèves semblent avoir fait du progrès entre les questions 3 et 4, en ce sens qu'elles ont eu besoin de moins de soutien – voire aucun soutien (pour Sabrina et Karina) – pour comprendre la question et y répondre correctement.

En somme, l'épreuve dynamique a permis de faire du modelage d'une stratégie pour identifier le mot-clé du paragraphe. Cette stratégie a elle aussi été réinvestie par les élèves qui ont été en mesure de répondre de manière plus autonome à la question 4,

malgré qu'elle fût plus difficile que la question 3. Il a été aussi possible de vérifier en questionnant les élèves si elles comprenaient bien le sens de la question et de la tâche.

4.1.3. Le repérage

Pour ce qui est de la question de repérage (question 5), Marianne est la seule à avoir donné une réponse erronée à l'épreuve « Qui est Barack Obama? ». Il n'a pas été possible de savoir si les élèves pouvaient expliquer leur réponse en n'analysant que leur réponse sur papier à cette épreuve. Toutefois, à l'épreuve dynamique, il a été possible de vérifier cela auprès de chacune et de guider Marianne dans son raisonnement pour repérer la bonne année de naissance de M. Trudeau dans le texte.

4.1.4. Les inférences logiques

La question 6, qui impliquait de faire des inférences à partir de ses connaissances générales et du texte, a été réussie par les deux élèves du secondaire lors de l'épreuve non dynamique, mais pas par les deux élèves du primaire. Cependant, trois des quatre élèves (Marianne, Anita et Sabrina) ont eu besoin d'un peu de soutien pour parvenir à la bonne réponse lors de l'épreuve dynamique. Encore une fois, l'épreuve dynamique a permis de mieux mettre en contexte leur première réponse, de leur poser des questions pour mieux comprendre pourquoi leur réponse était incomplète ou pour vérifier si elles étaient en mesure d'expliquer leur pensée et de faire les liens attendus pour parvenir à la réponse visée. L'interaction en cours de passation a ainsi permis de ressortir que les trois élèves n'avaient compris que partiellement la question. Elles étaient donc en mesure de bien y répondre lorsqu'elles avaient pris conscience qu'il s'agissait de plus d'une langue parlée par Justin Trudeau.

4.1.5. Les inférences anaphoriques

Les questions portant sur les inférences anaphoriques (items 7 et 8) ont été réussies par les quatre élèves aux deux épreuves. Toutefois, à l'épreuve dynamique, il a été possible de vérifier si les élèves faisant bel et bien le lien entre les anaphores et leurs référents, notamment dans le contexte de la phrase tirée du texte. Il a été aussi

possible de vérifier leur stratégie d'autocorrection, notamment celle de remplacement du pronom par son référent (Anita et Karina).

En guise de synthèse, les résultats provenant de l'épreuve dynamique sont plus exhaustifs et permettent de mieux dégager la ZPD des quatre élèves en compréhension en lecture. En tenant compte des interactions durant la passation, il a été possible de constater que les premières réponses des élèves étaient parfois incomplètes au début de la séance. Grâce à de la médiation durant la passation, il a également été possible de dégager comment les élèves répondaient aux différentes interventions et aux enseignements mis en place, des informations qui étaient d'ailleurs fournies dans le rapport dynamique. Ce dispositif d'évaluation montre non seulement ce que les élèves peuvent faire seules face aux questions, comme dans l'épreuve 1, mais aussi ce qu'elles peuvent faire avec l'aide d'un adulte en décrivant de quelle manière elles y parviennent.

En d'autres mots, cette deuxième épreuve a permis à la fois de tester les connaissances passées des quatre élèves (comme le fait l'épreuve statique), de mettre cette réponse en contexte par le questionnement (compréhension de la tâche, de la question, métacognition, etc.) et de mieux dégager ce qu'elles seraient en mesure de faire éventuellement si un enseignement adapté leur est octroyé. Cette présentation des résultats des quatre élèves amène à présent à se questionner sur ce qu'en disent leurs enseignantes à leur propos.

4.2. La section 2 : les rétroactions des enseignantes sur les deux épreuves

Jusqu'ici, la présentation des résultats individuels des élèves a été réalisée à la lumière de l'interprétation de la chercheuse pour répondre au premier objectif de recherche. Elle a contribué à éclairer la façon dont les quatre élèves réagissaient aux

relances lorsqu'elles étaient en situation d'évaluation avec une épreuve dynamique de compréhension en lecture.

La deuxième section des résultats sera, quant à elle, utile pour répondre au deuxième objectif de recherche visant à décrire la perception des enseignantes sur les deux épreuves de compréhension en lecture. Elle est elle-même divisée en deux sections, la première abordant leur rétroaction sur l'épreuve « Qui est Barack Obama? » et la seconde, abordant leur rétroaction sur l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau? » La narration a été développée par la chercheuse principale en utilisant la première personne du singulier « je » pour relater les propos de chacune des enseignantes.

4.2.1. La perception de Mme Maryse sur les deux épreuves

Les données relatives à la perception de Maryse sur les deux épreuves sont présentées ci-dessous. Elles proviennent à la fois de l'entretien et du journal de bord de l'enseignante, et ont été complétées par les notes de la chercheuse. Les données provenant de ces instruments ont été utiles pour la rédaction de chaque profil.

4.2.1.1. La rétroaction de Mme Maryse sur l'épreuve « Qui est Barack Obama? »

J'ai fait passer l'épreuve à mon élève Sabrina dans un local tranquille de l'école. J'ai pu lui faire passer l'épreuve en individuel, car j'ai un stagiaire qui faisait une prise en charge complète de ma classe. Sabrina a généralement une bonne fluidité en lecture, c'est une de mes meilleures lectrices.

« L'évaluation a débuté par un questionnaire sur Obama. J'ai demandé à Sabrina si elle le connaissait, si elle en avait déjà entendu parler. Je lui ai expliqué rapidement qui était Barak Obama, et que le texte lui en apprendrait plus. » (Journal de bord de Maryse)

« Barack Obama, elle ne savait pas trop c'était qui, bizarrement, je pensais qu'elle saurait, mais effectivement ça fait déjà un petit bout qu'il n'est plus dans les médias. » (Entretien 1)

Sabrina a par la suite commencé sa lecture à voix haute. Je lui ai expliqué les mots qu'elle ne comprenait pas et corrigé les erreurs de lecture (les sons). Comme elle lisait à voix haute, j'ai pu constater certaines méprises qu'elle faisait en cours de lecture. Cependant, j'ai remarqué qu'elle s'autocorrigeait par elle-même, ce que je trouve très bien. Il y avait quelques mots difficiles qui la chicotaient : « je le voyais dans son visage ». Je lui demandais alors « qu'est-ce que c'est... ? » pour voir un peu sa compréhension du mot. Ensuite, je lui expliquais pour « qu'elle puisse avoir une bonne compréhension du texte ».

« Par la suite, Sabrina a lu les questions. J'ai reformulé par moment les questions et mis l'accent sur certains mots importants pour qu'elle puisse se référer au texte. Je lui ai demandé ce qu'elle devait chercher dans le texte. » (Journal de bord de Maryse)

La première question a semblé difficile pour Sabrina. Je pense que le contexte d'évaluation ne l'a pas aidé. Elle semblait un peu nerveuse au début. Elle a pris rapidement de l'assurance par la suite. Je trouve que globalement, elle a bien réussi l'épreuve. Sa performance ressemble à ce que je connais d'elle des autres évaluations faites en classe.

De manière générale, j'ai bien apprécié cette épreuve. Je la réessaierais volontiers dans ma classe en groupe. Je pense que le texte est de niveau pour mes élèves. Il est bien écrit, bien structuré et aéré avec des sous-titres pour guider la lecture. Il atteint également juste la bonne longueur pour mes élèves. Le vocabulaire est aussi adapté pour le niveau en lecture de mon groupe. Cependant, le thème peut représenter un défi pour mes élèves, car Barack Obama n'est plus au pouvoir depuis déjà quelques années.

« Ce qui est intéressant, c'est que le texte donne des renseignements clairs, il ne parle pas pour parler. » (Entretien 1)

Je ne mettrais pas de photo dans le texte, je le garderais comme cela, car je pense que cela peut distraire certains de mes élèves, surtout les plus faibles. Souvent, « au lieu

de trouver la réponse dans le texte, ils vont se fier à l'image », mais parfois leur interprétation de l'image est tout autre, ou tout simplement elle n'amène pas vers la réponse.

Pour ce qui est des questions, elles permettent d'évaluer différentes stratégies que nous travaillons en classe. Avant de leur passer l'épreuve, je me disais que les questions demandant de trouver le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le paragraphe seraient peut-être trop difficiles pour mes élèves. Finalement, cela s'est bien passé avec Sabrina.

« Peut-être que je rajouterai des questions au questionnaire, mais plus en rapport direct, où ils peuvent trouver directement la réponse dans le texte. » (Entretien 1)

En somme, si j'employais cette épreuve en classe, je ferais d'abord une activité pour activer ou créer des connaissances antérieures chez les élèves.

« Je projeterais le texte, on parlerait de Barack Obama. On mettrait des photos de Barack Obama, on irait voir la maison présidentielle, sa famille, le drapeau des États-Unis. Ensuite, je survolerais le texte avec eux, puis après ça j'aurais passé aux questions. » (Entretien 1)

4.2.1.2. La rétroaction de Maryse sur l'ÉD « Qui est Justin Trudeau? »

J'ai commencé par visionner la vidéo, sans avoir lu le reste. Je me suis donc fait une première idée de l'évaluation dynamique à partir de la vidéo.

« Après avoir vu la vidéo, je suis allée lire la documentation et après je suis allée voir les résultats avec les points. Puis, je suis retournée voir certains bouts aussi... » (Entretien 2)

Tout d'abord, j'ai vraiment aimé voir la vidéo, car elle m'a permis de saisir dès le départ ce qu'était une évaluation dynamique. Bien que le rapport soit très détaillé, je pense que la vidéo a été nécessaire pour me permettre de bien concevoir ce que c'est que l'évaluation dynamique.

« Des fois avec la réaction de l'enfant, on voit comment il cherche. C'est résumé dans le rapport, puis c'est bien résumé, mais il manque quand même des informations qui ne sont accessibles que lorsque l'on observe directement, dans la vidéo. » (Entretien 2)

Toutefois, je l'ai trouvé plutôt longue la vidéo, une quarantaine de minutes. Je ne pense pas que c'est réaliste d'écouter une vidéo comme cela pour chacun de mes élèves, par manque de temps. Je pense aussi que c'est long pour l'élève.

« Ensuite, j'ai lu les explications sur le test dynamique, je comprenais un peu plus la façon de fonctionner. » (Entretien 2)

C'est certain que la documentation m'a permis d'avoir une meilleure idée du concept et de la théorie sous-jacente. Pour ce qui est du rapport, j'ai beaucoup aimé les niveaux de couleurs qui indiquent un peu la Zone proximale de développement (ZPD) de l'élève dans la réalisation de la tâche.

« J'ai été tenté de regarder surtout les tâches qui étaient plus difficiles où il y a eu plus besoin de soutien, parce que c'est souvent là que ça nous aide à cibler (...) quand on va creuser comme vous avez fait, on réalise où il a de la difficulté spécifiquement. » (Entretien 2)

Ce que j'ai beaucoup aimé dans l'évaluation dynamique, c'est l'interaction qui avait lieu ainsi que le type de question qui était posée. On demandait systématiquement à l'élève d'expliquer sa réponse, ce qui permettait de voir justement si elle avait réellement compris.

« Nous, on les situe un peu plus : regarde le mot, va trouver le mot qui est pareil, puis lit autour. Au contraire, dans l'évaluation dynamique on lui demande comment elle avait fait et qu'est-ce qu'elle connaissait de cela à mesure. » (Entretien 2)

Si je compare l'évaluation sur Obama avec celle sur Trudeau, je pense d'abord que le contexte d'évaluation a été très différent. D'une part, avec l'évaluation sur Obama, Sabrina l'a fait avec moi en individuel. Même si la situation pouvait peut-être la stresser, car elle savait qu'elle se faisait évaluer, je pense qu'elle était plus à l'aise

avec moi. Lors de l'évaluation dynamique sur Trudeau, elle ne connaissait pas l'évaluatrice, elle avait donc la pression de donner une bonne impression. De plus, les caméras pouvaient aussi l'intimider. Je l'ai trouvée en effet plus réservée et moins spontanée dans ses réponses que lorsqu'elle était avec moi la semaine précédente.

« Le contexte était aussi différent : elle était toute seule avec moi, elle n'avait pas cette pression-là de performance, on est habituées de travailler ensemble. (...) C'est plus anxieux pour elle. Déjà, quand on la sort de la classe avec quelqu'un de nouveau, ça la sort de son contexte, c'est plus la même chose tout à fait. » (Entretien 2)

En classe, elle est plus spontanée et lève souvent la main pour répondre lors des activités de groupe. Cependant, si je lui pose directement une question à elle, elle va bloquer, elle va trop chercher et elle va finir par dire « je ne sais pas ». Même si des difficultés similaires ressortaient des deux évaluations, je pense que l'évaluation dynamique permettait de voir un peu plus loin, si elle était capable de réinvestir une stratégie à partir d'exercice pratique ou tout simplement de mieux comprendre son blocage.

« Avec le temps que vous avez pris pour expliquer, faire des activités à part, là on voit qu'elle est capable un peu plus d'en sortir. » (Entretien 2)

Le type d'interaction et de questions posées à l'élève l'amenaient à verbaliser sa pensée et à développer des stratégies à l'aide des exercices de pratique.

« Cette élève a entre autres un trouble de langage sévère. Alors effectivement, quand on lui parle d'un mot, comme quand on lui demande d'expliquer le mot visiter, eh bien 'c'est des gens qui viennent en visite' : elle n'a pas les mots pour expliquer au-delà de ça. Elle n'arrive pas à extrapoler. (...) Mais souvent en classe, ça peut moins paraître, parce qu'on va moins gratter (...) souvent, on fait 'bon, elle comprend le sens du mot' et on s'arrête là. Effectivement quand on va un peu plus creuser, on se rend compte qu'elle n'a pas les mots pour expliquer qu'est-ce que c'est exactement. » (Entretien 2)

De manière générale, j'ai beaucoup aimé ce type d'évaluation et aussi mon expérience dans cette étude. Cela m'a permis d'une part de découvrir une nouvelle méthode qui correspond à ma vision de l'enseignement et de l'évaluation auprès de mes élèves et, d'autre part, de découvrir d'autres facettes de mon élève en situation d'apprentissage-évaluation. J'ai particulièrement aimé les items de pratique et les questions dévoilant un peu plus les stratégies de métacognition de Sabrina.

« Je trouve la façon de faire intéressante. Faire des activités d'enseignement durant l'évaluation peut aider l'élève dans sa compréhension et amener les apprentissages à un autre niveau. Bien que nous décortiquons beaucoup les textes et les questions avec nos élèves, je pense que l'évaluation dynamique pousse l'expérience un peu plus loin. »
(Journal de bord de Maryse)

J'ai aussi aimé le type d'intervention, qui était plutôt spontané en s'adaptant à l'élève. C'est sûr qu'en plus grand groupe il faudrait revoir, penser à comment appliquer ce principe pour bien évaluer le potentiel de l'élève.

« J'aime bien la manière plus spontanée. Je pense que ça répond plus à l'élève que si c'est systématique. On va plus chercher, je pense, chaque chose comme ça quand c'est spontané, que si on se met dans un cadre et on se fie à un cadre. » (Entretien 2)

Toutefois, je pense que la durée de l'épreuve était trop longue. Nous travaillons avec des élèves qui ont une DI avec des troubles associés. Je pense qu'au niveau de l'attention, ce serait un défi de l'implanter telle quelle avec beaucoup de mes élèves. Il serait peut-être intéressant pour contrer ce défi de faire l'évaluation en plusieurs étapes.

« Je pense que le texte aurait pu être d'abord lu et expliqué, puis le lendemain, peut-être regarder certaines questions (...) En classe on peut faire ça si on a un élève ou deux, trois peut-être, avec des difficultés semblables, mais avec un groupe de dix, on ne pourrait pas y arriver. »
(Entretien 2)

Enfin, je dirais que l'épreuve dynamique est intéressante et sans aucun doute utile pour aider les élèves à progresser en lecture. Si de l'employer comme telle auprès de tous mes élèves n'est pas possible, je désire certainement mettre à l'essai certains principes de la méthode dynamique en situation d'évaluation, oui, mais aussi directement dans mes pratiques d'enseignement au quotidien pour ainsi maximiser les résultats à court et à long terme des élèves en compréhension de lecture.

4.2.2. La perception de Mme Pascale sur les deux épreuves

Les données relatives à la perception de Pascale sur les deux types épreuves sont présentées ci-dessous.

4.2.2.1. La rétroaction de Mme Pascale sur l'épreuve « Qui est Barack Obama? »

« J'ai fait cette épreuve avec toute ma classe, lorsque mes deux non-lecteurs n'étaient pas présents. J'avais donc 7 jeunes qui savent lire de courts textes, mais qui ont des difficultés de compréhension. » (Journal de bord de Pascale)

Pour commencer, nous avons été chercher des photos de Barack Obama sur Internet, que j'ai ensuite projetées sur le tableau interactif. Comme plusieurs élèves ne savaient pas qui c'était, nous avons parlé de Donald Trump le président actuel des États-Unis et nous avons fait une comparaison. Je les ai questionnés sur pourquoi c'était devenu Trump le président afin d'activer leurs connaissances antérieures avant de lire le texte. Ensuite, nous avons fait un survol du texte.

« On a projeté le texte. On a regardé les titres, les sous-titres, on a relu paragraphe par paragraphe. Après, on a relu le texte au complet. Puis ensuite, on a regardé les questions. » (Entretien 1)

Avant de répondre aux questions, nous les avons lues ensemble et je les ai reformulées pour la plupart afin de m'assurer qu'ils comprenaient bien et qu'ils savaient quoi faire. Je dirais que pour beaucoup d'élèves dans ma classe, les questions étaient un peu difficiles, peut-être trop longues. Par contre, pour les élèves ciblées

pour la recherche, qui font partie de mes plus fortes lectrices, je pense que c'était bien. Il fallait que je relise la question et souvent que je la reformule en des mots plus simples, parfois en donnant un exemple, pour leur permettre de savoir quoi faire.

« La première question a été quand même difficile pour la plupart des élèves. En fait, la plupart ont juste écrit président. Puis, quand je leur ai demandé : « Oui, mais qu'est-ce que ça veut dire dans la phrase 'présidentielle' ? C'est quoi ? » Là, il y en avait qui me disaient : « Ben, c'est la maison du président ! » (...) Les mots de même famille, ils les ont beaucoup travaillés récemment en classe, mais la phrase comme telle était difficile, puis du « travail social et communautaire » c'est difficile à décrire ou expliquer. Donc là, j'ai donné des exemples. Puis, j'ai un élève qui m'a parlé de quelqu'un qui sort de prison : « T'sais, tu le vois sur le bord de la route puis ils ramassent des déchets. » C'est sûr que ce n'est pas comme Barack Obama, mais c'est communautaire ! » (Entretien 1)

La question leur demandant de repérer une date n'était pas aussi bien réussie que je pensais, sûrement parce qu'il y avait plusieurs dates dans le texte. Certains n'ont écrit que la première date qu'ils voyaient dans le texte, d'autres en ont écrit deux ou trois. Parfois, je devais les guider en leur demandant « quel paragraphe parle de... ». Les questions sur les anaphores étaient bien réussies par mes plus forts, mais ont mené à quelques confusions chez certains. Pourtant, on les travaille depuis l'année passée. J'ai donc dû les guider sur la procédure un peu.

« J'ai zoomé le texte en gros pis j'ai dit : « C'est dans ce paragraphe-là, relis ton paragraphe puis trouve-moi ça parle de qui. » Puis après, je les ai laissés aller. Mais, il a fallu que j'aie dit c'était dans quel paragraphe. » (Entretien 1)

Pour ce qui est des questions portant sur le mot ou meilleur groupe de mots pour dire de quoi parle le paragraphe, beaucoup de mes élèves se sont référés aux sous-titres, ce que je trouve quand même bien comme stratégie. Une des deux élèves ciblées pour le projet a plutôt bien réussi ces questions, je voyais qu'elle comprenait bien. Les questions qui demandaient d'expliquer étaient plus difficiles par contre. Mes élèves ont souvent de la difficulté à verbaliser leurs idées ou à expliquer dans leurs mots

quelques choses, encore plus lorsqu'ils doivent faire des liens avec le texte. Donc, les questions qui commencent par « Pourquoi... » sont souvent plus difficiles pour eux.

« Doriane avait très bien compris qu'Obama ne pouvait pas faire plus que 8 ans comme président. Marianne, je ne pense pas qu'elle ait compris. Elle m'a écrit, parce qu'il s'en rappelle pu en 2016. Quand je lui ai demandé de me l'expliquer, je ne comprenais pas ce qu'elle me disait. Puis, je lui ai dit : « C'est 8 ans maximum. C'est deux mandats de quatre ans. » Elle a compris. Elle a dit « ah, il ne peut pas être président après 8 ans. » (Entretien 1)

Au bout du compte, cette épreuve a été un peu trop difficile pour l'ensemble du groupe, mais je dirais stimulante pour mes élèves plus forts. Elle m'a permis de réaliser qu'il y a encore des stratégies à travailler en classe, comme les mots de même famille, les anaphores et l'idée principale du paragraphe.

« Je vais donc continuer de faire l'idée du paragraphe à côté, parce que ce n'était vraiment pas acquis. J'ai vu que des mots de même famille ça avait quand même été bien travaillé, parce que même mes moins forts ont bien réussi. Mais oui, ça s'en ligne quand même un peu sur ce que je dois revoir. » (Entretien 1)

J'ai bien apprécié l'épreuve. Je trouve qu'elle permet d'évaluer plusieurs stratégies et qu'elle est bien construite. En la leur faisant passer, j'ai été surprise de voir comment elle pouvait révéler certaines habiletés cachées chez mes élèves, surtout chez mes plus forts.

« Sommes toute, j'ai été surprise de la réussite de certains de mes élèves. Le texte était un peu trop difficile et c'était un sujet qui ne les concerne pas directement. Par contre, mes plus forts ont été capables de trouver des réponses. » (Journal de bord de Pascale)

Elle représente un défi pour tous, mais pour mes plus forts, c'est intéressant, car elle est juste de la bonne difficulté et s'aligne bien avec mes enseignements en classe.

« C'est juste assez difficile pour les faire travailler, ça les oblige à se concentrer. Tandis que quand c'est des petits textes faciles, eh bien c'est

trop facile, puis quand c'est trop facile, eh bien t'apprends pas.»
(Entretien 1)

Donc, l'épreuve et le texte comme tels, je ne les ferais pas en classe pour tous mes élèves. Je devrais les adapter en deux ou trois versions. Même pour mes élèves les plus forts, je leur ai donné du soutien.

« Peut-être que ça pourrait être fait sur plusieurs périodes. Puis, travailler deux, trois paragraphes une fois, puis, une prochaine fois, travailler deux, trois autres paragraphes. Mais encore là, quand on fait ça, souvent ils ne se souviennent plus de ce qu'on a fait avant. Donc, je pense qu'il me faudra réduire le texte en longueur et même plus espacé. J'écrirai les titres peut-être différemment aussi, pour qu'ils soient plus explicites.»
(Entretien 1)

Je ne mettrais pas nécessairement de photo ou d'image dans le texte. Parfois j'en mets, quand je pense que cela peut les aider, mais généralement, j'essaie de ne pas trop en mettre. Ce que je fais habituellement c'est d'aller en chercher directement sur Internet pour leur montrer avant de lire le texte, pour activer leurs connaissances antérieures par exemple.

Pour ce qui est du choix du thème portant sur Barack Obama, je pense que c'est un bon choix finalement. C'est un domaine par contre qui les interpelle moins : mes élèves ont 10 ou 11 ans, c'est souvent un peu abstrait pour eux.

« C'est ça, ce n'est pas concret, ce n'est pas quelque chose qu'ils connaissent. J'étais surprise tout de même, en leur montrant les photos, sur 9 élèves, je pense qu'il y en avait 6 qui savaient c'était qui. Par contre, Donald Trump, qui fait un peu n'importe quoi dans la vie et qui est beaucoup dans les médias, ben lui, ils le connaissaient beaucoup. Donc, je leur disais : « Ben oui, c'est avant Donald Trump ! » (Entretien 1)

Enfin, j'ai bien apprécié cette expérience, de faire passer l'épreuve à tout le groupe. Ce n'est pas quelque chose que je ferais au quotidien, mais cela m'a permis de voir

un peu où se situaient mes élèves en lecture, selon différentes stratégies et avec un texte plus difficile que ce que je leur donne en classe d'habitude.

4.2.2.2. La rétroaction de Mme Pascale sur l'ÉD « Qui est Justin Trudeau? »

J'ai d'abord consulté le rapport avant de regarder la vidéo. Bien que très long, le visionnement de la vidéo était très intéressant, il m'a permis de mieux comprendre le mode dynamique de passation et de mettre en contexte les réponses de l'élève.

« Je pense que je suis juste très visuelle en fait. J'ai pu voir quand elle était distraite, quand elle réagissait plus... » (Entretien 2)

Cependant, je ne pense pas avoir le temps de regarder une vidéo de plus de 40 minutes pour mes 9 élèves, 5 fois par année. Pour cette raison, je pense que le rapport est peut-être plus accessible en contexte de classe. Une fois qu'on a une idée à quoi peut ressembler une évaluation dynamique et à quoi se réfère le rapport, selon les interventions, etc., je pense que ce n'est pas nécessaire d'avoir une vidéo pour en tirer les informations essentielles sur l'élève. Je pense alors que l'évaluation peut être faite par un orthopédagogue, par exemple, en dehors des heures de classe, peut-être quelques fois par année. En ayant un rapport, je pense que cela aiderait à mieux situer chaque élève dans ses apprentissages et suivre leur progression.

« Le rapport, qui prend une quinzaine de minutes à lire, c'est parfait. Il me dit qu'est-ce qu'elle est capable et pourquoi elle est capable ou pas et comment elle a fait. » (Entretien 2)

Je peux dire que les informations tirées du rapport et de la vidéo reflétaient plutôt bien l'idée que je me faisais au sujet du potentiel en lecture de Marianne. Par contre, cela m'a permis d'avoir plus d'informations relativement à certaines stratégies en lecture.

« J'ai l'impression qu'on fait un peu de l'enseignement dynamique déjà, c'est juste qu'on le fait un peu moins en profondeur que vous. (...) Je ne prends pas le temps de leur faire verbaliser en fait, comment ils ont fait,

qu'est-ce qu'ils ont compris ? (...) Tout ce qui est métacognitif en fait. On le fait, mais vraiment plus léger. » (Entretien 2)

Il y a aussi qu'au quotidien, on veut tellement que nos élèves parviennent à la réponse, qu'on la leur donne un peu trop vite, en oubliant de vérifier pourquoi ou comment ils raisonnent. En les connaissant un peu plus au jour le jour, cela peut nous jouer des tours aussi, car on anticipe leurs difficultés, sans nécessairement les laisser chercher ou les amener à verbaliser leurs stratégies de manière systématique. C'est aussi un défi lorsqu'on se retrouve en grand-groupe, car on cherche à aider plus d'un élève à la fois afin d'éviter le désengagement à la tâche. Pour cette raison, je pense que de faire passer l'évaluation dynamique comme telle au groupe n'est pas vraiment réaliste. Par contre, si je travaillais avec un seul élève, cela pourrait éventuellement se rapprocher de ce qui a été présenté dans la vidéo.

« C'est juste que ça prend beaucoup de temps. En ce moment, ce que je fais, c'est que je regarde les stratégies avant. On les pratique, puis je fais un retour, après on fait un exemple avec un texte. Ensuite, on peut revoir les stratégies encore. Puis après, refaire un autre texte. Là, on pourrait faire des exercices dans le milieu aussi. Donc, je pourrais intégrer l'idée des exercices de pratique dans le milieu, mais en revoyant les stratégies avant. » (Entretien 2)

Si je compare l'évaluation portant sur Obama à celle sur Trudeau, je dirais d'abord que la première semble plus facile pour bon nombre de mes élèves, tout simplement parce qu'ils connaissent un peu plus Barack Obama que Justin Trudeau. C'est quand même étonnant, car Justin Trudeau est notre Premier ministre et que Barack Obama est déjà un ancien président.

« Même si c'est plus loin, d'après moi, c'est plus sensationnel encore à cause de Donald Trump maintenant. Quand j'ai présenté Barack Obama, presque tout le monde savait un peu c'était qui déjà. » (Entretien 2)

Bien entendu, il y avait aussi l'aspect que moi, avant de leur faire lire le texte, j'avais activé les connaissances antérieures à l'aide de photos projetées au tableau interactif.

Cela a peut-être aidé de discuter en grand-groupe et de faire un survol du texte ensemble.

« Je l'ai fait en grand groupe, je l'ai projeté au tableau pour tout le monde. J'ai regardé les titres, les sous-titres. Quand on a lu le texte, il y avait des mots qui étaient déjà en gras. Donc, il y a des élèves, avant même de commencer, qui ont vu les mots : « Ça veut dire quoi ça ? » Par contre, moi, je n'ai pas questionné justement, je n'ai pas fait ressortir les processus de comment elle, elle a trouvé les réponses. » (Entretien 2)

Je pense que de les faire verbaliser ainsi serait intéressant à intégrer dans mon enseignement. Peut-être pas aussi détaillé, car avec 10 élèves ce n'est pas trop possible. Je pense qu'avec nos élèves, cela peut être très bénéfique, car cela les amène à se concentrer davantage et à développer leur habileté à s'exprimer, mais aussi à raisonner. Pour moi, cela me donnerait une meilleure compréhension d'où ils en sont rendus dans leurs apprentissages.

« J'ai vu que Marianne des fois, elle donnait des réponses, puis si vous ne l'aviez pas questionné plus, elle n'aurait pas changé sa réponse. Tandis que là, elle l'a été retrouvée dans le texte, elle a été rechercher, elle a dit : « Ah ben non, ce n'est pas ça. » Elle a compris qu'elle ne comprenait pas à certains moments. Versus avec moi, si elle ne comprend pas, parfois, il y en a beaucoup qui passent dans la craque puis on laisse ça comme ça. » (Entretien 2)

Même si j'avais plus préparé mon élève à l'évaluation sur Obama avec des images et la lecture du texte en grand-groupe, je pense qu'elle a mieux réussi ou qu'elle a démontré un meilleur potentiel à l'épreuve dynamique portant sur Trudeau. Je pense qu'elle a mieux réussi à l'épreuve dynamique tout simplement parce qu'elle avait un « accompagnement plus personnalisé ». Parfois, cela pouvait sembler qu'elle ne comprenait pas, car elle donnait une réponse incomplète ou erronée, mais en creusant un peu plus, j'ai pu voir qu'elle comprenait ou que finalement elle n'était pas trop loin de la réponse. Donc, le mode de passation dynamique a permis à Marianne de mieux démontrer ce qu'elle peut faire, et ce, même si je pense que le texte en soi était un peu plus difficile, car il portait sur Justin Trudeau qu'elle connaît moins.

Ainsi, l'épreuve dynamique m'a permis d'explorer plus en détail comment mon élève raisonne durant un examen et de découvrir certaines habiletés cachées, qui sont difficilement perceptibles sans l'interaction qui était fournie. Ce type d'épreuve m'a aussi permis de cibler où se situent plus spécifiquement les difficultés dans l'acquisition des stratégies en lecture de Marianne.

« Dans le fond, les questions de repérage, c'est toujours un peu plus facile, les questions de compréhension, celles qui demandent d'élaborer ou d'expliquer, c'est plus difficile pour nos élèves. » (Entretien 2)

Je trouvais aussi que les questions qui visaient beaucoup à ressortir les stratégies métacognitives et d'autorégulation employées par Marianne permettaient de contourner une de ses tendances, ou plutôt de lui renvoyer la question. En effet, Marianne a tendance à répondre sous forme de question pour qu'on lui donne la bonne réponse. Cependant, elle recevait sa question en retour ou une autre question, ce qui la poussait un peu plus à réfléchir et à raisonner sur le texte.

Souvent aussi, j'ai remarqué qu'elle a tendance à répondre aux questions sans trop réfléchir sur ce qu'il faut faire pour répondre à la question. Elle a donc tendance à faire du repérage en essayant de trouver un mot de la question dans le texte. En la questionnant sur comment elle a fait pour trouver la réponse ou sur ce qu'il faut faire pour répondre à la question, cela permet un peu de la confronter. Mais, je vois qu'elle ne sait pas trop comment s'y prendre encore. Il faudra alors travailler cela, comment étudier les questions pour savoir comment y répondre adéquatement en y appliquant les bonnes stratégies.

« Donc ici, ses réponses, on voit que dans le fond, elle fait juste repérer des bouts de phrase puis elle essaie de voir si ça a du sens. » (Entretien 2)

Dans les premières questions portant sur les mots de même famille, je me rends compte que ce n'est pas acquis. Pourtant, cela a été beaucoup travaillé en classe dernièrement. Même avec les exercices de pratique, Marianne avait de la difficulté à

faire le lien entre les mots, et ce, avec beaucoup de guidance et d'explicitations. Je pense alors retravailler cela avec elle en reprenant certaines idées des items de pratique, comme celui où elle devait encercler ce qui était semblable entre les mots. Je pense qu'elle est rendue là, elle doit réaliser ce qui est semblable entre deux mots de même famille visuellement.

« Au final, elle ne semble pas comprendre entièrement le lien entre visiteur et visite. Donc la stratégie de chercher un petit mot dans le grand mot, elle n'avait pas nécessairement compris et même dans l'exercice de pratique, elle avait eu de la misère. Après, lors du retour à la question de départ, ça lui a pris de la guidance pour trouver la stratégie, mais elle y est quand même parvenue. Elle y est parvenue, mais elle a eu besoin de beaucoup d'aide. » (Entretien 2)

Globalement, je dirais qu'elle a bien réussi l'épreuve sur Justin Trudeau. C'est une épreuve qui représente un défi pour elle, mais je pense que c'est bien, car cela la faisait travailler. En étayant durant la passation, on peut voir que parfois elle n'est pas si loin de la réponse.

« Je vois qu'il y a quand même eu une évolution. Par exemple, pour trouver le mot du paragraphe, elle ne le faisait pas du tout au début, puis la première fois ç'a été plus difficile, la deuxième fois ça lui a pris beaucoup de guidance encore, mais somme toute, il y avait une amélioration. (...) Elle ne l'a pas acquis, mais elle serait en cheminement, elle serait capable éventuellement, mais avec beaucoup de pratique. » (Entretien 2)

Somme toute, je suis fascinée par la qualité et la quantité des informations qu'il est possible de recueillir sur Marianne grâce à l'épreuve dynamique. L'exhaustivité de la méthode nécessite inévitablement d'être en un en un avec l'élève pendant une durée de près d'une heure pour maximiser les résultats. Telle quelle, c'est une méthode qui semble peu adaptée au contexte de ma classe ; il semble peu réaliste de la mettre en place auprès d'un groupe de 10 élèves ayant différents niveaux en lecture. Beaucoup d'éléments de l'évaluation dynamique peuvent toutefois être utiles à intégrer dans ma pratique, notamment le type de questions et les exercices de pratique. À cela, s'il est

possible que l'orthopédagogue de l'école produise un ou quelques rapports dynamiques pour chaque élève, je pense que ce serait la combinaison gagnante pour profiter des avantages de ce type d'évaluation en contexte de classe.

4.2.3. La perception de Mme Diane sur les deux épreuves

D'abord, les données relatives à la perception qu'à Diane de l'épreuve non dynamique « Qui est Barack Obama ? » seront présentées ci-dessous. Celles relatives à sa perception de l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau? » suivront.

4.2.3.1. La rétroaction de Mme Diane sur l'épreuve « Qui est Barack Obama? »

J'ai fait passer l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » à deux de mes élèves. Je n'ai malheureusement pas pu la leur faire passer dans les meilleures conditions possibles, car il y avait d'autres activités dans la classe avec les autres élèves qui pouvaient les déconcentrer.

« Le comportement des autres élèves était très perturbateur. Il aurait fallu que je mette tous les élèves en évaluation pour que cela soit réellement comme à l'habitude. » (Journal de bord de Diane)

Habituellement, je prends le temps de lire et d'expliquer les questions pour mes élèves. Par la suite, je leur rappelle que je veux voir les stratégies étudiées (c.-à-d. prédire, connaissances antérieures, synonymes au-dessus des mots incompris, préfixe/suffixe, petit résumé à chaque paragraphe, etc.). Dans le contexte de cette passation, je n'ai pas pu faire cette partie préparatoire. Les deux élèves ont donc été moins guidées qu'à l'habitude.

« Je leur ai dit : commencez, faites la lecture, puis on se rappelle, hein, les stratégies, s'il y a un mot que tu ne comprends pas, ce n'est pas juste de le souligner, c'est de penser à un synonyme en haut, comment peux-tu faire pour aller chercher un synonyme ? » (Entretien 1)

Je ne suis pas intervenue auprès d'elles, sauf pour leur expliquer les questions qui demandaient le mot-clé du paragraphe. Quand elles ont eu terminé, j'ai ramassé les feuilles à la fin de la période.

« Habituellement, pour ce type d'évaluation là, je leur donne 2 périodes, là je leur ai donné une seule période. » (Entretien 1)

Lorsque j'évalue la feuille des élèves, je m'attends d'abord à ce qu'elles aient laissé des traces sur leur feuille de leurs prédictions et connaissances antérieures, car c'est une démarche que nous travaillons toute l'année en classe.

« Si l'élève m'écrit peu de choses, je vais m'attendre à ce que la compréhension soit un peu plus ardue. Si elle m'écrit beaucoup, je me dis : oh, tu ne devrais pas être trop surchargée. Tu te trouves donc dans une bonne zone de Vygotsky. » (Entretien 1)

Pour ce qui est de Nadine, elle n'avait rien écrit au début sur sa feuille. Pourtant, ces deux élèves savaient qui était Barack Obama, que c'était l'ancien président des États-Unis.

« Anita a lu le texte avant de le faire, parce que là elle me parle d'Afro-Américain. Par contre, je sais qu'elle connaissait c'était qui Barack Obama... » (Entretien 1)

Certaines questions étaient plus difficiles que d'autres, par exemple, les questions qui demandait de trouver le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le paragraphe.

« Je pense que ce qui les a un peu confrontées, c'est « le meilleur mot ou groupe de mots », alors que le vocabulaire que j'utilise habituellement c'est l'idée importante. » (Entretien 1)

Je n'ai pas vraiment eu le temps de calculer leur performance à cette épreuve. J'ai surtout regardé si elles avaient laissé leurs traces sur la feuille des stratégies de connaissances antérieures et de prédictions. C'est important pour moi lorsque j'évalue mes élèves en compréhension de lecture, car c'est des stratégies de base que l'on

travaille chaque semaine.

De manière générale, j'ai bien aimé cette épreuve, c'est un matériel qui permet d'évaluer les stratégies que je travaille en classe. C'est une épreuve qui se marie bien avec mes enseignements en classe, donc je ne l'utiliserais pas pour les évaluations sommatives d'étape, mais bien comme évaluation formative en classe. D'une part, car c'est du bon matériel, je veux donc m'en servir pour mieux situer les élèves dans leurs apprentissages et pour planifier les enseignements subséquents. D'autre part, il m'en faudrait plus qu'un pour mes trois années avec mes élèves.

« Je l'utiliserais pour réajuster mes enseignements sur les stratégies justement. Si, mettons, les anaphores, ça n'a pas toujours été saisi, bien c'est sûr que je reviendrais avec la stratégie sur les anaphores. Je me fierais là-dessus pour aller revoir qu'est-ce que je dois faire. Quelle question a été la plus manquée dans l'ensemble pour faire un grand enseignement. Puis, après ça, je ferais un petit rappel des autres qui ont été un peu plus manquées. » (Entretien 1)

Enfin, la structure de l'épreuve et son contenu sont tout à fait adaptés pour mes élèves. Je vais d'ailleurs m'en inspirer pour créer mon propre matériel d'évaluation en classe.

« Il manque selon moi quelque chose. J'aime beaucoup ma petite question « qu'est-ce que j'ai compris ? » Par exemple, « Qu'est-ce que tu as compris de la femme de Barack Obama ? », ça peut être un peu plus dirigé (...) cette question-là, je trouve qu'elle manque ». (Entretien 1)

4.2.3.2. La rétroaction de Mme Diane sur l'ÉD « Qui est Justin Trudeau? »

Pour ce qui est de ma démarche de consultation des documents, j'ai d'abord lu les documents d'informations sur les évaluations dynamiques ainsi que les niveaux d'interventions employés. Ensuite, j'ai consulté le rapport d'évaluation dynamique de mon élève Anita. Finalement, j'ai visionné la vidéo de la passation de l'épreuve dynamique.

J'ai bien apprécié les documents théoriques sur les évaluations dynamiques, ils m'ont permis de mieux saisir la méthode. Ils m'ont aussi permis de mieux comprendre l'intention derrière le rapport et la vidéo. Le document était clair et allégé, me permettant ainsi de mieux appréhender et interpréter les résultats d'Anita et les interactions durant le visionnement de la vidéo.

Pour ce qui est du rapport, j'ai beaucoup apprécié la présentation des résultats d'Anita. Toutes les informations me semblent pertinentes pour mieux comprendre l'élève, autant le verbatim que le codage du niveau d'acquisition des stratégies. Les couleurs qui indiquent un peu où en est rendu l'élève me permettent rapidement de savoir sur quelles stratégies en lecture travailler prochainement avec elle. C'est sûr que dans la pratique, il serait plus difficile de rédiger un tel rapport, qui est plutôt long. Un verbatim aussi élaboré n'est peut-être pas nécessaire, mais c'est tout de même intéressant si le temps le permet. Il serait surtout utile pour les questions moins bien réussies par l'élève, car elle permet de mieux comprendre pourquoi elle a eu de la difficulté justement à y répondre.

« Quand c'est difficile, j'ai bien aimé avoir vraiment étape par étape, qu'est-ce qui s'est dit, qu'elle a été la réflexion, qu'est-ce qui s'est redit, comment elle a été guidée. » (Entretien 2)

En lisant le rapport, j'ai bien reconnu mon Anita dans ses interactions, mais aussi dans sa réussite aux questions, mais je trouvais qu'il y avait beaucoup d'informations à digérer.

« Puis en regardant la vidéo, ça m'a remis beaucoup plus en contexte. Au début je regardais tout le verbatim et je me disais : « Oh mon doux, y'en a eu des choses ! » (...) Je trouvais que la vidéo reflétait ce que j'avais lu. (...) Ça me donne une meilleure compréhension de la voir en vidéo. C'est aussi de pouvoir observer mon élève dans un autre contexte, avec une autre personne, j'ai trouvé ça franchement intéressant. » (Entretien 2)

L'évaluation dynamique me fait penser à ma petite évaluation de début d'année que je fais en individuel avec chacun de mes élèves. Je fais lire un court texte à mes

élèves et je leur pose des questions à l'oral. Les élèves répondent oralement, moi j'écris leur réponse sur la feuille. Durant cette évaluation, je leur pose des questions pour mieux contextualiser leur réponse, mais je ne vais peut-être pas aussi loin que dans l'évaluation dynamique.

« Par exemple, si c'est le mot électeur, je vais lui demander : « Comment tu fais pour me dire que c'est la personne qui vote pour savoir que c'est l'électeur ? » C'est ce que je vais poser généralement comme question. Par contre, lorsque l'élève va me dire : « ben, je ne sais pas... 'Ah, ben ok, on va passer à l'autre question » ... je ne persiste pas. » (Entretien 2)

Ensuite, selon les réponses de l'élève je vais faire une courte analyse avec un codage de couleur qui ressemble beaucoup à celui employé dans le rapport dynamique.

« Les rapports que je fais ont aussi des petits cercles comme ça. Donc, rouge quand c'est incompréhension, jaune c'est à aller revoir, vert quand ça fonctionne super bien. (...) Des fois, je chevauche des couleurs, pour créer un genre d'orange. » (Entretien 2)

Par contre, je ne vais pas nécessairement lire le texte pour mes élèves, uniquement pour ceux qui sont très faibles décodeurs. S'ils veulent le relire une seconde fois, c'est à eux de le faire, je ne vais pas nécessairement leur demander.

« Suite à la lecture du texte, souvent c'est moi qui vais leur demander : « Qu'est-ce que tu te rappelles le plus, avec le plus de détails possible du texte ? » Je les laisse ensuite me faire le rappel du texte. Je vais guider un peu, mais beaucoup moins quand même que dans cette évaluation-là. » (Entretien 2)

Je pense que les évaluations comme telles, « *Qui est Barack Obama?* » et « *Qui est Justin Trudeau?* » sont très similaires. Par contre, je pense que le texte sur Justin Trudeau leur était peut-être plus accessible, tout simplement, car ils le connaissent plus que Barack Obama, qui est l'ancien président des États-Unis. Je pense qu'un texte sur Donald Trump les interpellerait davantage, car c'est le président actuel.

« J'ai des élèves qui viennent d'immigrer. Ils n'ont pas nécessairement entendu parler de Barack Obama. Alors que Trump fait partie présentement des conversations. » (Entretien 2)

Sinon, je préfère la méthode dynamique à la méthode statique traditionnelle. C'est une méthode qui reflète plus ma vision de l'évaluation, car elle permet de mieux contextualiser et comprendre la performance de mes élèves. Même si mes élèves préfèrent des évaluations traditionnelles, tout simplement parce que c'est ce que tous les élèves de l'école font durant les examens d'étape, les évaluations statiques en soit ne me servent pas à grand-chose côté enseignement.

« Je ne crois pas à l'évaluation traditionnelle auprès de mes élèves, parce qu'ils ont besoin d'aide, parce qu'ils n'ont pas la même compréhension, et ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas nécessairement en mesure de le faire, mais c'est qu'il y a d'autres choses. » (Entretien 2)

Tout d'abord, je dirais que j'ai reconnu mon élève Anita lors de cette évaluation, autant dans son attitude dans la vidéo que dans ses réponses aux questions. C'est habituellement une élève qui aime jaser et qui n'est pas gênée. « Je crois que mon élève est assez distraite, mais qu'elle parvient à faire ce qui lui est demandé » Ce n'est pas celle qui est la plus rigoureuse dans l'application des stratégies.

J'ai aimé les interactions durant la vidéo, car elles m'ont permis de voir un peu plus la réflexion de Anita lors de certaines questions. J'ai aussi beaucoup apprécié les exercices de pratique, car ils m'ont permis de mieux cibler où Anita avait un bris de compréhension et quelles interventions lui permettaient ensuite de trouver la réponse.

« Je n'étais pas étonnée, le mot électeur, elle l'a eu, qu'elle soit parvenue à l'expliquer dans ses mots. Puis, je voyais qu'elle faisait des fois des petits rappels de stratégies que j'avais enseignées. » (Entretien 2)

Je constate aussi que lorsque nous lui demandons de trouver un mot pour représenter le paragraphe, elle a beaucoup de difficulté. En classe, je demande à mes élèves

d'écrire une phrase résumée d'un paragraphe. Elle avait donc tendance à reproduire cette consigne plutôt que d'écrire un seul mot.

« Ce qui m'a étonné par exemple, c'est qu'il y a eu à un moment donné un transfert. C'est dans l'exemple en fait, la première fois que tu lui demandais le mot, tu lui as fait un autre exemple, puis tout de suite elle a été en mesure de faire ce transfert-là dans le texte. » (Entretien 2)

J'ai particulièrement apprécié les exercices de pratique, c'est quelque chose que je n'aurais pas pensé à faire durant l'évaluation même. Ils permettent de voir si les élèves sont en mesure de faire un transfert. Souvent, effectivement, ils ne comprennent pas exactement ce qui leur est demandé. Donc, en leur faisant un exemple, il est possible de vérifier qu'ils sont capables de réinvestir la stratégie dans un exercice similaire.

« Pour la question « Quelle langue Justin Trudeau parle-t-il ? » Ben elle a une bonne connaissance du Canada, elle aurait pu l'avoir directement. Je ne me rappelle pu si dans le texte c'était écrit. Ce n'était pas directement écrit « il parle français et anglais » ...c'est ça, elle a dit « français » en pointant, parce qu'il a appris le français à Montréal, c'est écrit dans le texte. Puis elle a dit, « mais je pense qu'il parle anglais, car il est en Ontario. » Mais, ce n'était comme pas une réponse directe : il parle français et anglais. Donc, elle l'avait quand même compris qu'il pouvait parler plus d'une langue. » (Entretien 2)

En somme, je trouve l'évaluation dynamique formidable. Très aidant pour mieux planifier la suite de l'enseignement. J'ai accès à des informations, des stratégies auxquelles je n'ai pas accès habituellement.

« Ce type d'évaluation semble plus profitable autant pour leur évaluation, leur apprentissage, mais aussi leur estime de soi et motivation. Ils finissent par donner une réponse et ils sont accompagnés plutôt que d'être seuls devant leur copie. » (Journal de bord de Diane)

4.2.4. La perception de Mme Delphine sur les deux épreuves

D'abord, les données relatives à la perception qu'à Delphine de l'épreuve non dynamique « *Qui est Barack Obama ?* » seront présentées ci-dessous. Celles relatives à sa perception de l'épreuve dynamique « *Qui est Justin Trudeau?* » suivront.

4.2.4.1. La rétroaction de Mme Delphine sur l'épreuve « *Qui est Barack Obama?* »

Je vais d'abord décrire comment j'ai passé l'épreuve à mes deux élèves, Jannina et Karina. Tout d'abord, j'ai modifié un peu la mise en page, j'ai grossi un peu le texte et rajouté une image de Barack Obama. J'ai aussi préparé les deux élèves au préalable en travaillant quelques stratégies durant la semaine, comme trouver un mot clé du paragraphe ou les mots de même famille. Avant de commencer l'évaluation, nous avons fait un survol du texte ensemble, surligné les sous-titres, fait une lecture globale du texte.

« Je leur ai demandé pourquoi elles pensaient que c'était pour informer ou pour raconter une histoire. Fait que j'ai essayé d'activer les stratégies de lecture qu'on regarde habituellement en classe. C'est sûr qu'on essaie de voir les mots clés par paragraphe. Mais bon, mot-clé, je leur fais surligner les choses importantes, ce qui ressort d'un paragraphe. »
(Entretien 1)

Ensuite, j'ai lu les questions avec elles et discuté de l'intention derrière chaque question : « on cherche quoi, qu'est-ce qu'on veut savoir ? » J'ai eu à reformuler certaines questions en d'autres mots pour leur permettre de comprendre un peu plus. Ensuite, on a relu le texte une deuxième fois à voix haute ensemble, car Karina est très lente pour lire seule un texte. Je les ai d'abord laissées répondre seules aux questions afin de voir comment elles étaient pour s'y prendre pour trouver la réponse. Pour Karina, j'ai écrit ses réponses sur son questionnaire.

« Je lui demande alors, c'est quoi les stratégies que tu pourrais utiliser pour trouver la réponse. Je lui relis alors la question. Si ça ne marche pas, je lui relis encore et là j'insiste un peu plus sur certains éléments, car je me doute qu'elle ne l'aurait pas nécessairement seule cette réponse. (...)

J'engage le processus avec elle : « je me questionne, qu'est-ce que j'aurais pu faire pour savoir ? Quels sont les indices ? » Puis, je l'amène de plus en plus vers la réponse, mais en essayant qu'elle découvre cette réponse-là le plus possible par elle-même. » (Entretien 1)

Cette démarche me permet de regarder davantage les stratégies de l'élève, surtout celles que j'ai enseignées au préalable. Je me dis que si ces deux élèves sont capables dans l'ensemble d'appliquer certaines stratégies, même si elles passent à côté d'informations importantes, cela démontre qu'elles y comprennent quelque chose dans la démarche, qu'elles n'ont pas trouvé la réponse par hasard. Ce qui m'intéresse de voir c'est surtout l'autonomie, ce qu'elles sont capables de faire seules sans mon aide d'abord, puis ensuite, lorsque je les piste un peu, si elles sont en mesure de trouver la réponse.

« À mon avis, c'est là où elle est rendue [pointe la 1re réponse de l'élève]. Il a fallu donner du soutien pour parvenir à ça [pointe la 2e réponse de l'élève]. C'est une bonne réponse aussi, mais son décodage puis son jugement, son niveau d'inférence est là [pointe la 1re réponse de l'élève]. Donc, il en manque un petit peu encore pour repérer les indices et revoir les informations importantes pour qu'elle soit complètement autonome. » (Entretien 1)

Après l'évaluation, j'ai eu recours à une grille de correction que j'ai empruntée d'un site Internet. Comme je suis constamment dans ce processus d'amélioration de mes méthodes d'évaluation auprès de mes élèves, je cherche à droite et à gauche pour trouver des outils qui puissent un peu me guider.

« J'essaie de trouver des grilles d'évaluation, je n'ai pas nécessairement le temps de m'en faire à chaque fois. Fait que souvent j'en prends une, puis après ça, je prends des notes puis j'adapte. Mais, c'est vraiment où est rendu l'élève, est-ce qu'il a pris des notes, est-ce qu'il a utilisé ses stratégies. » (Entretien 1)

Pour ce qui est de la performance des élèves, je trouve que de manière générale c'était plutôt bien. Je les ai beaucoup guidées, mais elles ont mieux réussi que je pensais. C'est sûr que j'ai dû interagir avec chacune, car elles n'ont pas les mêmes

difficultés en lecture et elles ne comprenaient pas le texte ou les questions de la même manière nécessairement.

« Je pensais qu'elles avaient à peu près le même niveau si on veut, mais elles n'ont pas la même démarche. (...) pour l'autonomie, c'était Karina qui démontrait de meilleures habiletés. Mais, chacune d'entre elles avait de belles forces. (...) Karina va plus réutiliser les stratégies de façon générale. C'est pour ça que je l'avais choisie pour l'évaluation. Puis, elle est capable de faire des inférences. » (Entretien 1)

Je dirais qu'en faisant passer cette épreuve à mes deux élèves, cela m'a permis de revoir ma méthode d'évaluation et de vérifier si certaines stratégies de lecture étaient bien comprises ou réinvesties par mes élèves. Par exemple, les questions qui demandaient de faire du repérage, Karina réussissait bien, mais pas Jannina. Pourtant, Karina a plus de lenteur généralement en lecture.

Une des questions qui demandait de faire une inférence à partir du texte, mais aussi à partir de la question et des connaissances antérieures de l'élève, a été mieux réussie par Karina que Jannina. Cela m'a surpris aussi. La question demandait d'identifier le référent du pronom souligné dans la phrase « Ils ont eu deux filles qui s'appellent Malia Ann et Natasha. ». Je pense qu'elles ont d'abord toutes les deux répondu spontanément « Barack Obama », car elles m'ont entendu lire la question et elles n'ont pas remarqué que le « ils » était au pluriel.

« Après avoir relu la question, j'ai attiré l'attention là-dessus en leur disant « Ils ont eu deux filles » ... Karina a bien répondu, mais pour Jannina, il a fallu que je fasse une blague « ah oui, il y a juste Barack Obama ? Barack a accouché de deux jolies filles ? » Donc là Jannina est partie à rire. » (Entretien 1)

Par contre, pour ce qui est du mot clé du paragraphe, Jannina semblait mieux comprendre la tâche que Karina. Elle allait lire les sous-titres pour y répondre, ce qui est déjà une stratégie de compréhension que je leur enseigne. Même si elle n'avait pas

la réponse exacte, elle avait une démarche qui l'amenait un peu plus proche de la réponse.

« Pour Karina, ce n'était pas évident. Jannina était capable d'aller chercher les mots les plus importants par elle-même dans le texte. C'est pas mal ça. » (Entretien 1)

Les deux questions portant sur les mots de même famille n'ont pas été aussi bien réussies que je le pensais.

« Pourtant, j'avais travaillé les mots de même famille au préalable. J'ai dû leur rappeler des stratégies que je leur avais enseignées, puis c'était un peu plus facile par la suite de faire le bon choix. Mais j'ai insisté, ça c'est sûr. » (Entretien 1)

Globalement, je pense que les élèves ont plutôt bien réussi, selon ce que je connais d'elles. Elles ont utilisé leurs stratégies et démontré un bon raisonnement général. Peut-être qu'elles n'auraient pas répondu à beaucoup de questions si elles avaient été seules, mais pour moi, ce qui est le plus important, c'est de voir les stratégies qu'elles ont pu employer, même avec mon aide.

Enfin, je pense que l'épreuve comme telle est bien construite et qu'elle permet d'évaluer différentes stratégies. Au début, en regardant le contenu et les questions, je me disais qu'elle serait peut-être trop difficile. Finalement, c'est une épreuve que j'emploierais volontiers auprès de mes élèves, mais que j'adapterais pour chacun, notamment dans la grosseur des lettres et l'espacement des paragraphes. Je pense que de mettre une image est aussi aidant pour mes élèves, surtout lorsqu'il s'agit de personnalité publique comme Barack Obama.

4.2.4.2. La rétroaction de Mme Delphine sur l'épreuve « Qui est Justin Trudeau? »

Parmi les documents consultés, j'ai commencé par lire le rapport de l'élève, puis j'ai ensuite visionné la vidéo. Je n'ai pas regardé les autres documents malheureusement. J'ai bien aimé le rapport, mais j'ai trouvé qu'il était très exhaustif. J'ai plus compris

lorsque j'ai visionné la vidéo, cela m'a permis de mieux comprendre l'intention derrière le test dynamique, la démarche aussi. Je pense que pour quelqu'un qui ne connaît pas cette méthode, la vidéo est nécessaire.

« La vidéo m'a plus fait rendre compte de ma façon de faire pour aider l'élève. Parce que moi, je pense que c'est à moi de m'améliorer pour aider l'élève. » (Entretien 2)

Je pense que l'évaluation dynamique rejoint un peu plus ce que je tente de faire en classe, de cette quête d'une méthode me permettant de mieux dégager les stratégies employées par l'élève d'abord seul, puis ensuite avec de l'aide. Dans la vidéo, l'évaluatrice amenait l'élève à verbaliser ses stratégies, par exemple en disant « comment as-tu fait pour trouver la réponse? » ou « explique-moi davantage ce que tu veux dire ». Moi, je vais plutôt les guider directement vers une stratégie par le questionnement et je ne vais pas faire d'items de pratique.

« Je pense que je ne suis pas très loin. Mais, j'ai regardé ta façon d'amener l'élève, puis je pense qu'elle est plus discrète que la mienne. Souvent, je me rends compte que des fois, sans nécessairement le vouloir, je vais donner la réponse...souvent, on veut trop aider... Je dois laisser plus de place à l'élève pour voir sa démarche, sa réflexion. » (Entretien 2)

D'ailleurs, je pense que de donner un examen à faire seul en classe et de le ramasser, comme on le fait souvent en classe ordinaire, est peu productif. D'une part, l'élève se sent comme piégé, il se fige souvent devant la feuille, car il ne sait pas comment s'y prendre et ce qu'on attend de lui. De l'autre, pour moi, les réponses sur la feuille manquent de contexte et m'indiquent rarement la pensée de l'élève et ses stratégies, qu'il ait ou non la bonne réponse. Donc, au bout du compte, cette façon d'évaluer traditionnelle ne me permet pas de savoir ce qu'il a retenu et ce qu'il peut réellement faire en lecture.

« En accompagnant l'élève tout au long du processus d'évaluation, il est possible de mieux comprendre son raisonnement et ses besoins. En

soutenant l'élève, on l'accompagne en allant, selon moi, au-delà de ses limites. On le fait avancer davantage, alors que si l'élève avait été seul, il n'aurait probablement pas été aussi longtemps dans son évaluation, c'est-à-dire à son plein potentiel. » (Journal de bord de Delphine)

Un autre point similaire entre ce type d'évaluation et ma pratique, je pense que c'est l'aspect individualisé, c'est-à-dire que l'intervention est différente avec chaque élève. En classe, je ne vais donc pas intervenir de la même façon avec chaque élève. Ils n'ont pas tous les mêmes besoins ou difficultés et leurs stratégies sont souvent très différentes.

« Je fais de mon mieux en ce moment, mais je veux me rapprocher de l'évaluation dynamique. C'est sûr et certain. Je suis dans le questionnement puis dans l'utilisation des stratégies pour pister l'élève, de le guider, mais qu'il fasse ses choix en même temps. Fait que tranquillement, c'est plus vers ça. » (Entretien 2)

Pour ce qui est des résultats de Karina au test « Qui est Justin Trudeau ? », par rapport à ce que j'ai fait avec elle avec l'épreuve « Qui est Barack Obama ? », je dirais que c'est assez semblable. Je pense par contre que l'évaluation dynamique permet de plus décrire la performance de l'élève et de mieux situer son potentiel en lecture. Par exemple, lors des exercices de pratique, j'ai trouvé très intéressant de voir comment Karina était ensuite en mesure de réinvestir la stratégie travaillée dans un contexte similaire. Ce n'est pas quelque chose que j'ai fait auparavant dans ma pratique, mais j'aimerais essayer ça éventuellement avec mes élèves.

« Je l'ai trouvée bonne Karina. J'étais contente, j'ai vu des stratégies que j'avais enseignées qu'elle a reprises. Les fameux sous-titres... je lis les sous-titres, je regarde les images, on survole le texte... Ça, on l'a fait beaucoup en classe, donc j'étais contente. » (Entretien 2)

Par contre, je pense que sa performance aurait été tout autre si elle avait eu à écrire elle-même ses réponses. Écrire est une tâche difficile pour Karina, surtout en contexte d'évaluation.

« J'ai l'impression que le fait qu'elle ne devait pas écrire ses réponses lors de l'épreuve dynamique, ça lui donnait moins l'idée que c'était une évaluation. Ça lui donne moins de stress, donc elle prend plus le temps pour réfléchir, puis elle répond. L'avantage, c'est qu'on voit un peu plus rapidement aussi son processus que si elle écrivait. » (Entretien 2)

J'ai trouvé intéressant aussi les exercices de pratique pour la tâche de trouver un mot clé du paragraphe. J'ai pu observer que l'élève a été capable de réinvestir la démarche qui avait été pratiquée avec d'autres paragraphes. Elle a même réussi avec un paragraphe plus difficile, je trouve ça très étonnant « qu'elle soit capable de réinvestir aussi rapidement, j'étais vraiment fière, je l'ai trouvée bonne ».

« [Enfin], Karina a démontré un très bon potentiel dans son raisonnement, elle a dépassé mes attentes. Je suis très contente d'avoir pu l'observer lors de la vidéo. Cette expérience m'a permis de prendre du recul sur ma méthode d'évaluation et aussi de mieux comprendre le vrai potentiel de Karina lors d'une épreuve en lecture. » (Journal de bord de Delphine)

4.2.5. La synthèse sur la perception des enseignantes sur les deux épreuves

Maintenant que les données ont été rapportées pour chaque enseignante, elles seront croisées dans cette section afin d'en tirer une synthèse. Le tableau 4.2 ci-dessous présente une synthèse des résultats recueillis auprès des enseignantes au sujet de leurs rétroactions sur l'épreuve non dynamique. Ce tableau permet aussi de ressortir des points communs dans les propos des quatre enseignantes, de même que certaines particularités de chacune. Il permet également de rapidement voir qu'elles ont emprunté une méthode de passation plutôt flexible auprès de leurs élèves lorsqu'elles leur ont fait passer l'épreuve portant sur Barack Obama.

Tableau 4. 2. Synthèse des résultats des enseignantes pour l'épreuve non dynamique « Qui est Barack Obama ? »

	Maryse	Pascale	Diane	Delphine
<i>Méthode de passation</i>	Activation des connaissances antérieures des élèves en grand-groupe avec projections d'images tirées d'Internet portant sur le sujet du texte.		Activation des connaissances antérieures des deux élèves en individuel sur une feuille.	Activation des connaissances antérieures des élèves en grand-groupe avec images d'Internet.
	Prédictions sur le texte en grand-groupe.		Prédictions sur le texte en individuel sur une feuille.	Prédictions sur le texte à l'oral en individuel.
	Lecture du texte en grand-groupe d'abord, puis en individuel avec un peu de soutien.		Lecture du texte en individuel.	Lecture du texte par l'enseignante en grand-groupe, puis en sous-groupe.
	Soutien pour comprendre les questions (p.ex. reformulation de certaines questions) et la tâche (explication de ce qu'il faut faire et pistes sur comment y parvenir).			
	Réponses aux questions en individuel avec un peu (Maryse et Diane) ou beaucoup de soutien (Pascale et Delphine) pour certains items.			
	Réponses écrites par l'élève en individuel.			Réponses écrites par l'enseignante pour l'élève.

Performance des élèves

La performance de Sabrina reflète bien ce qui est observé en classe.

Les deux élèves ont relevé le défi.

Certaines stratégies travaillées en classe ne semblent pas maîtrisées (p.ex. les mots de même famille).

Les deux élèves n'ont pas performé aussi bien qu'elles le pourraient en d'autres contextes.

Elles n'ont pas laissé autant de traces de leurs stratégies qu'à l'habitude.

Karina a bien réussi dans l'ensemble, mais avec du soutien pour certaines questions.

Appréciation de l'épreuve

L'épreuve est très bien construite et adaptée pour les élèves de la classe.

L'épreuve Obama est peut-être pertinente pour les plus forts, mais il faudrait l'adapter pour les moins bons lecteurs.

L'épreuve semble adaptée pour le groupe-classe.

Il serait bien d'ajouter une question sur ce que l'élève comprend du texte.

Le degré de difficulté de l'épreuve est plus élevé que ce que je leur donne d'habitude.

Cela a permis de découvrir des habiletés moins explorées, tout en vérifiant l'acquisition de certaines stratégies travaillées en classe.

Le thème est un défi pour les élèves, car il porte sur un ancien président des États-Unis, donc moins accessible.

Le thème (Barack Obama) est intéressant, car c'est surtout les textes narratifs qui sont travaillés en classe.

Le thème est un défi pour les élèves, car il porte sur un ancien président des États-Unis, donc moins accessible.

Le niveau d'assistance durant l'épreuve variait d'une enseignante à l'autre, mais elles offraient toutes un soutien pour la compréhension des questions et de certains mots du texte. Elles ont aussi toutes amené les élèves à activer leurs connaissances antérieures et à faire des prédictions avant la lecture ou même pendant la lecture du texte. Trois des enseignantes (Maryse, Pascale et Diane) ont offert plus de soutien à ce niveau en montrant des images tirées d'Internet et en permettant aux élèves d'échanger en grand-groupe sur ce qu'ils savaient de Barack Obama.

Cette synthèse permet aussi de ressortir que la performance des élèves à cette épreuve est comparable à ce que les enseignantes observent généralement en classe. Pour Pascale et Delphine, qui ont des élèves un peu plus faibles en lecture, cette épreuve leur a aussi permis de réaliser que leurs élèves pouvaient réussir des exercices un peu plus difficiles que ce qui est donné en classe habituellement, donc la pertinence de leur donner des défis pour mieux connaître leurs limites dans l'acquisition des stratégies en lecture.

Enfin, bien que l'épreuve ait été bien appréciée par les quatre enseignantes, elle semble mieux adaptée pour les élèves de Maryse et Diane. En effet, Pascale et Delphine trouvaient l'épreuve un peu trop difficile telle quelle pour l'ensemble de leur groupe, mais peut-être pertinente à passer en individuel avec quelques-uns de leurs élèves plus forts, si ce n'est pas de l'adapter pour chaque élève. Le type de texte (informatif) a été apprécié et jugé approprié par les quatre enseignantes, toutefois le thème un peu moins selon Maryse et Delphine, car il abordait un président des États-Unis n'étant plus de l'actualité.

Le tableau 4.3 ci-dessous présente la rétroaction des enseignantes au sujet de l'épreuve dynamique portant sur Justin Trudeau.

Tableau 4. 3. Synthèse des résultats des enseignantes sur l'épreuve dynamique

	Maryse	Pascale	Diane	Delphine
<i>Leur perception sur le protocole de recherche</i>	La vidéo (un peu longue) permet de saisir dès le départ l'essence de l'évaluation dynamique et de mieux comprendre le type d'interaction et de contextualiser les informations du rapport dynamique.			
	Les documents théoriques permettent de mieux comprendre la procédure.		Les documents théoriques sont bien pour comprendre la démarche dynamique et la théorie sous-jacente.	
	Le rapport dynamique permet de mieux comprendre la manière d'évaluer, avec le code de couleur et le verbatim des interactions.	Un rapport comme celui-là serait très pertinent en début d'année pour cibler des objectifs auprès des élèves et serait utile à plusieurs moments dans l'année pour suivre la progression des élèves et voir l'atteinte des objectifs ciblés.	Le rapport est très intéressant, mais un peu exhaustif. Le système de code de couleurs ressemble à ce qui est fait en début et fin d'année par Diane.	Le système de code de couleurs du rapport dynamique est très intéressant. Le verbatim est bien détaillé, mais un peu long à lire.

Leur perception sur les résultats de leur élève

L'épreuve dynamique a permis de bien dégager le potentiel en lecture de Sabrina, de même que les stratégies à retravailler avec elle.	Marianne a démontré un meilleur potentiel en lecture lors de l'épreuve dynamique sur Trudeau que celle sur Obama, même si le thème lui était moins familier.	Les résultats de Anita reflètent bien ce que Diane connaît d'elle en classe.	Karina a démontré qu'elle pouvait en faire plus qu'attendu.
	L'interaction et le type de questions et les items de pratique lui ont permis de se reprendre ou de faire des liens pour mieux comprendre.	Les items de pratique ont permis à Anita de démontrer qu'elle est capable de transférer certains apprentissages.	La méthode dynamique a permis de dégager qu'elle peut réinvestir un apprentissage, le transférer à un autre exercice, même s'il est plus difficile.

Leur perception de l'épreuve

L'interaction durant la passation donnait accès aux raisonnements de l'élève grâce aux questions posées qui amenaient Sabrina à verbaliser ses stratégies.	Ce type d'évaluation permet de regarder les stratégies métacognitives des élèves, leur raisonnement et de comprendre un peu mieux leurs réponses.	Ce type d'évaluation est formidable selon moi auprès d'élèves ayant une DI, elle permet d'avoir accès à des informations dont on n'aurait pas accès avec une épreuve statique.	Cette méthode s'arrime bien avec la vision de l'évaluation de l'enseignante et elle est plus adaptée aux caractéristiques des élèves ayant une DI.
--	---	--	--

Ce deuxième tableau permet de ressortir des éléments intéressants quant à la perception qu'ont les quatre enseignantes de l'épreuve dynamique. De manière

générale, les enseignantes ont apprécié le protocole de recherche qui leur a permis de découvrir la méthode d'évaluation dynamique. L'emploi de deux épreuves similaires favorisait d'ailleurs la comparaison (du point de vue du contenu et de la forme). Elles disent toutes que le recours à la vidéo leur a semblé nécessaire pour bien saisir les nuances de la méthode d'évaluation dynamique et ainsi mieux interpréter les résultats des élèves présentés dans le rapport dynamique. Les informations fournies dans le document théorique leur ont permis de mieux saisir certains principes de l'évaluation dynamique, mais elles les décrivent de concises et de peut-être insuffisantes pour s'approprier la méthode. Le rapport, bien que jugé d'un peu trop long pour certaines, était plutôt apprécié par la clarté des informations disponibles, notamment sur les interactions durant la passation et sur le niveau de soutien dont avait eu besoin leur élève pour chaque item.

Pour ce qui est des résultats des élèves à l'épreuve dynamique, les enseignantes rapportent qu'ils décrivent plutôt bien où elles en sont rendues dans l'acquisition des stratégies en lecture : ils montrent un portrait de leur élève qui est à l'image de ce qu'elles connaissent d'elle en classe. De surcroît, le type de question, les items de pratique et l'interaction durant la passation leur a permis de mieux observer où l'élève se situe dans son acquisition des stratégies ciblées en compréhension de lecture.

L'idée d'introduire de l'enseignement durant même l'épreuve leur a aussi semblé très intéressante, notamment car cela leur permettait de réaliser que leur élève était en mesure de réinvestir une stratégie travaillée à un autre exercice parfois plus rapidement que ce qu'elles auraient pu estimer. Le type de question posée était selon elles particulièrement efficace pour dégager les stratégies métacognitives des élèves et mieux comprendre leur démarche.

Enfin, cette méthode s'arrime plutôt bien avec leur vision de l'évaluation, mais aussi de l'enseignement. Elle se rapproche d'ailleurs des pratiques qu'elles emploient déjà dans leur classe, qui se centre davantage sur l'élève que sur les outils de mesure. La

prochaine section permettra d'explorer davantage l'apport et les limites de l'épreuve dynamique selon les quatre participantes.

4.3. La section 3 : les apports et défis de l'ÉD selon les quatre enseignantes

Dans cette dernière section, les résultats relatifs à l'apport et limites de l'épreuve dynamique pour évaluer la compréhension de lecture dans les quatre classes d'élèves ayant une DI seront présentés à partir de l'analyse des enregistrements audio des entretiens semi-dirigés et des journaux de bord des enseignantes. Ils permettront ainsi de discuter de l'accessibilité d'un tel dispositif dans les classes selon ce qu'en disent les quatre enseignantes.

4.3.1. Que dit Maryse sur l'apport d'une ÉD dans sa classe?

Pour être en mesure de mettre en place une telle méthode d'évaluation dynamique dans ma classe, il me serait nécessaire d'avoir un peu plus de formation et d'informations sur le sujet.

« Je crois que je serai tentée de faire quelques lectures pour approfondir le sujet. » (Journal de bord de Maryse)

Toutefois, je vais m'inspirer dès maintenant de certains éléments de cette méthode pour enrichir mes pratiques d'enseignement et d'évaluation en classe. Par exemple, le type de questions posées ou l'emploi d'items de pratique peuvent facilement être inclus dans des activités de lecture que j'organise en classe.

« Je n'utiliserais pas cette méthode en grand groupe, mais peut-être plus en individuel afin de cibler les difficultés des élèves et ensuite personnaliser les activités d'apprentissage pour les élèves avant les évaluations de lecture et peut-être en insérer durant l'évaluation. » (Journal de bord de Maryse)

Je pense intégrer ainsi certains principes de l'évaluation dynamique dans l'enseignement, notamment pour bonifier les évaluations formatives que j'entreprends tout au long de l'année auprès de mes élèves. Ensuite, pour vérifier si les apprentissages « sont maintenus », je leur ferais passer une épreuve plus statique, où ils devront passer l'épreuve seuls. En groupe, c'est plus facile de faire cela je pense. Idéalement, je pense que l'évaluation dynamique est à prioriser, mais dans la pratique, c'est difficilement concevable.

« Je pense que ce qui est plus faisable pour nous, c'est de faire la lecture du texte en grand-groupe, puis de cibler un peu ce que tout le monde ne comprend pas. Puis, par la suite, faire des activités pour chacun. Un peu comme les exercices de pratique, mais ciblés pour chacun. Donc, eux [les élèves] pratiquent la partie où ils ont le plus de difficulté, puis après ça, quand on revient en grand-groupe, chacun a eu son petit bout pour comprendre. (...) je pense que ce serait aussi intéressant de leur poser des questions deux-trois jours, une semaine après, pour voir s'ils l'ont maintenu ou pour voir combien de fois il faut que la tâche soit réalisée pour que ce soit intégré. » (Entretien 2)

L'idée d'avoir un spécialiste comme un orthopédagogue qui fait l'évaluation en individuel et qui produit un rapport de chaque élève n'est pas nécessairement la solution selon moi.

« J'aimerais le faire moi-même. Prendre un ou deux élèves à des périodes différentes pendant que les autres font du travail autonome, ou en atelier (...) puis ensuite on pourrait cibler, ou se faire une grille de choses à revoir avec eux. Puis, le faire peut-être deux ou trois fois pour voir s'il y a une progression. (...) Parce que quand c'est fait par quelqu'un d'autre, on n'a pas comment l'enfant était, quelles étaient ses stratégies, même si cela nous est décrit [dans le rapport dynamique]. Là on avait la chance, c'était filmé [pour la recherche], mais un orthopédagogue ne va pas se filmer avec les 10 élèves. Puis, finalement, on ne sera pas avancé, on va écouter 10 heures de vidéo. » (Entretien 2)

Je pense que les résultats de l'évaluation dynamique peuvent enrichir les notes de bulletin, mais pas nécessairement les remplacer. Les parents sont habitués aux notes. C'est pourquoi je pense qu'il faut quand même mettre une note.

« C'est une approche qui pourrait être présentée aux parents pour montrer, pour cibler les difficultés de leurs enfants. (...) Il y a des parents qui ont même de la difficulté à voir que leur enfant a une déficience, puis qu'il ne comprend pas. » (Entretien 2)

Je pense que l'approche dynamique de l'évaluation, avec le rapport de l'élève qui montre des exemples de comment l'élève parvient à la réponse, aiderait les parents à mieux comprendre comment la déficience intellectuelle peut jouer un rôle dans la performance de l'élève, mais que cela ne veut pas dire qu'il ne peut pas apprendre et s'améliorer à l'école.

Somme toute, l'épreuve dynamique telle que présentée par l'équipe de recherche me semble formidable, surtout pour bien situer la ZPD de mes élèves. Toutefois, l'implanter comme telle me semble peu réaliste, car j'ai plusieurs élèves avec des besoins différents. Il serait difficile de les évaluer en individuel et de produire des rapports dynamiques pour chacun. Je pense qu'il serait peut-être possible d'essayer d'évaluer les élèves en sous-groupe en ciblant des stratégies, sur plusieurs jours peut-être. Il serait aussi possible d'intégrer les exercices de pratique à même l'enseignement pour évaluer leur capacité à réinvestir les stratégies travaillées dans des situations d'apprentissages similaires. Sans aucun doute, c'est une méthode qui gagne à être davantage explorée pour mieux appréhender le potentiel d'apprentissage en compréhension de lecture de mes élèves.

4.3.2. Que dit Pascale sur l'apport d'une ÉD dans sa classe?

J'aime beaucoup le principe de l'épreuve dynamique : c'est une méthode qui se rapproche étroitement de ma vision de l'évaluation auprès de mes élèves. La démonstration de comment l'appliquer auprès d'un de mes élèves dans le cadre de cette recherche me donne des pistes sur comment mieux évaluer ou plutôt sur comment évaluer plus en profondeur mes élèves en compréhension de lecture.

Dans un monde idéal, j'aimerais avoir le temps de mettre en place un tel dispositif d'évaluation auprès de chacun de mes élèves, ce serait fantastique! Dans la réalité, je ne vois pas comment ce serait possible.

« Si je voulais faire ce genre d'enseignement-évaluation avec mes élèves, ça peut se faire peut-être en très petit groupe. Je trouve qu'à 9-10, ça serait très, très long. Puis, au sein même de notre classe, on a tellement de niveaux différents que c'est très dur à faire, de les questionner sur chaque chose, d'aller essayer de comprendre comment ils ont compris en fait. » (Entretien 2)

En grand-groupe, je pense que c'est un peu plus difficile de « micrograder » les questions, de creuser dans leurs stratégies métacognitives, tout simplement parce qu'ils ont tendance à répéter ce que dit leur voisin.

« Si quelqu'un donne une réponse, ils vont tous dire la même chose. Une fois que l'idée est sortie généralement, ils arrêtent de réfléchir. Donc, on n'a pas le temps, c'est dommage en fait, parce que c'est un manque de temps et de personnel en fait, parce que si on pouvait tous faire ça, on le ferait. » (Entretien 2)

Donc, idéalement, si on pouvait évaluer individuellement chaque élève avec cette méthode dynamique, je pense que ce serait bien de le faire plus d'une fois durant l'année pour justement voir son évolution en détail. Ce serait merveilleux de le faire et très profitable, autant pour l'élève que pour moi, mais cela semble difficilement concevable pour le moment, surtout en classe d'élèves ayant une DI, car ils ont des difficultés sur plusieurs plans, surtout dans l'autonomie. Peut-être que s'il y avait un service d'orthopédagogue qui évalue en individuel et qui nous transmet un tel rapport cela serait pertinent.

« Enfin, je pense que d'appliquer cette façon d'enseigner semble très intéressant, mais quand même difficile à appliquer avec un grand groupe de différents niveaux. Suivre une formation à ce sujet peut par contre être intéressant. » (Journal de bord de Maryse)

Je ne pense pas que c'est réaliste de l'implanter comme telle dans mon contexte de classe. Je vais plutôt m'en inspirer pour améliorer mes pratiques d'enseignement, notamment en empruntant le type de questionnement et les exercices de pratique.

4.3.3. Que dit Diane sur l'apport d'une ÉD dans sa classe?

Je suis très contente d'avoir participé à cette étude. Il m'a permis de prendre connaissance d'une méthode d'évaluation dynamique susceptible de raffiner mes évaluations « diagnostiques » de début et de fin d'année auprès de mes élèves. C'est en effet une méthode qui se rapproche étroitement de ce que je fais auprès de mes élèves deux fois par année lors d'entretiens en individuel, notamment avec le type de questionnement et la manière d'évaluer, qui laisse beaucoup de place à l'interaction pour mieux comprendre l'élève.

Ce que j'aime dans la méthode dynamique, c'est qu'elle permet d'aller un peu plus loin autant dans les questions qui sont posées à l'élève, que dans les exercices qui lui sont offerts et le recours aux items de pratique, ce qui est très utile d'un point de vue pédagogique. Toutefois, je ne pense pas qu'il est réaliste de l'appliquer telle quelle avec tous mes élèves. Idéalement, j'aimerais faire l'évaluation dynamique au complet pour chacun de mes élèves, mais il manquerait de ressources en temps et énergie. L'idée de la vidéo, je trouve cela génial, mais est-ce réalisable dans mon contexte de classe? Je ne pense pas.

Il y a aussi que mes élèves veulent des examens d'étape conventionnels, comme les autres élèves de l'école. En effet, les périodes d'examens qu'organise l'école représentent pour eux des moments uniques où ils sont traités comme les autres élèves, alors ils veulent des examens statiques pour se sentir plus « normaux ». Donc, ils ne voudront sûrement pas passer une épreuve dynamique, car ils se sentiront peut-être infantilisés, tout simplement parce que c'est différent de ce que la majorité fait comme évaluation.

« L'ampleur de la tâche reliée à ce type d'évaluation me semble être le facteur limitant. Nous avons rarement l'opportunité de passer autant de temps sur une seule évaluation par jeune. C'est le genre d'évaluation où il faudrait une équipe incluant une orthopédagogue peut-être, puisqu'elle a un horaire plus modifiable. (Journal de bord de Diane)

Enfin, je suis fascinée par l'efficacité de la méthode pour mieux situer la ZPD des élèves en compréhension de lecture. Je souhaiterais fortement l'employer comme telle auprès de mes élèves. Je ne pense pas que cela est possible malheureusement dans mon contexte de classe. J'envisage toutefois m'inspirer de la manière de poser les questions et de rapporter les résultats pour aller un peu plus loin dans mes évaluations de début et de fin d'année auprès de chacun de mes élèves.

« Pour poursuivre dans cette voie, j'aimerais être guidée. J'aimerais avoir l'opportunité de me filmer, de me faire analyser durant l'implantation d'une telle méthode, puis critiquée. Ainsi, j'augmenterais sûrement ma capacité à bien diriger des ÉD. » (Journal de bord de Diane)

4.3.4. Que dit Delphine sur l'apport d'une ÉD dans sa classe?

Participer à cette étude a été très inspirant pour moi, car l'évaluation de la compréhension de lecture est l'un de mes grands défis cette année. J'ai très peu de formation et d'informations sur le sujet, et il est difficile de trouver du matériel ou des ressources en ligne ou ailleurs. La méthode d'évaluation dynamique semble très pertinente auprès de mes élèves qui ont une DI, mais aussi d'autres troubles associés. Cependant, je pense que de l'appliquer telle qu'elle a été présentée par la chercheuse serait un peu difficile en contexte de classe, par manque de ressources et de temps.

« Je pense que ça peut être faisable, dans la mesure où l'orthopédagogue peut venir en classe. Puis, peut-être en groupe de deux, je prendrais peut-être deux élèves de niveau similaire qui utilisent des stratégies similaires, qui ont peut-être une démarche similaire. À deux, mais même encore là, ce serait un défi... » (Entretien 2)

Je compte m'inspirer de différents éléments de cette méthode, surtout dans le type de questionnement et dans la manière de rapporter les résultats. Je pense aussi que mes attentes envers l'élève vont changer.

« Je vais regarder davantage ce qu'il est capable de réinvestir, selon les stratégies enseignées. Peut-être de prendre plus de notes au moment où je le passe. Je pense que c'est plus cet aspect-là que l'évaluation dynamique va m'apporter. » (Entretien 2)

J'ai beaucoup aimé l'idée de la vidéo. Cela me permettait de porter un autre regard sur l'évaluation et sur l'interaction durant l'épreuve. J'aimerais bien intégrer cela dans ma pratique.

« Peut-être que ça peut être une idée d'enregistrer, puis de voir après ce que ça donne. Je pourrais juste l'enregistrer, puis après ça voir avec l'élève. (...) Je me rends compte aussi que de le faire oralement plutôt qu'à l'écrit, ça évite un stress. » (Entretien 2)

J'aime bien aussi la manière de présenter les résultats de l'élève dans le rapport. Cependant, je pense qu'en temps réel, ce serait un peu trop long à rédiger, surtout si je dois faire la même chose pour mes 6 élèves.

« C'est sûr que c'est assez exhaustif comme note. (...) Si je peux me laisser quelques notes, puis mettre des lettres ou des couleurs, peu importe, par rapport aux attentes du texte. Je pense que c'est faisable. » (Entretien 2)

L'idée qu'un spécialiste comme l'orthopédagogue fasse l'évaluation dynamique et nous transmette le rapport de l'élève n'est pas mauvaise, mais je pense que ce serait difficile à mettre en place pour tous les élèves, considérant qu'il y a 3 groupes en DI dans cette école.

En somme, « l'épreuve dynamique comporte plusieurs points positifs, mais dans l'optique de l'appliquer dans un groupe, elle peut nécessiter, selon moi, plusieurs intervenants. C'est nécessaire dans cette perspective puisque l'on veut suivre pas à pas le processus de l'élève. Sa réflexion

étant au centre de nos intérêts plutôt que la finalité de ses réponses. »
 (Journal de bord de Delphine)

4.4. Synthèse sur l'apport, les défis et l'accessibilité de l'épreuve dynamique

Le tableau 4.4 résume les propos des quatre enseignantes selon les différentes catégories analysées des entretiens et journaux de bord. Grosso modo, il permet de ressortir des similarités entre les propos des enseignantes liées à l'apport et aux limites d'une telle méthode d'évaluation dynamique dans leur contexte de classe auprès d'élèves ayant une DI.

Tableau 4. 4. Synthèse sur l'apport de l'épreuve dynamique selon les participantes

	PRIMAIRE		SECONDAIRE	
	Maryse	Pascale	Diane	Delphine
<i>Appréciation</i>	Une approche susceptible d'enrichir mes pratiques d'enseignement.	Une méthode intéressante à m'inspirer pour évaluer mes élèves.	C'est une approche formidable et qui semble adaptée pour mes élèves avec DI.	Une méthode qui s'arrime bien avec ma vision de l'évaluation.
<i>Formation</i>	Besoin de formation et de plus d'informations pour bien implanter une telle méthode, étant donné sa complexité et la nécessité de comprendre la théorie sous-jacente.			
	Besoin de guidance dans l'appropriation de cette méthode avant de l'implanter seule.			

Faisabilité

Il semble difficile de la mettre en place comme telle, étant donné la classe-multiniveaux en lecture.

La durée est trop longue, surtout sur le plan de la concentration, sachant que les élèves ont une DI et d'autres troubles associés.

Peut-être faisable en sous-groupe d'élèves ayant un niveau en lecture similaire, sur plusieurs jours, voire semaines.

Une telle méthode prend beaucoup de temps pour l'élève et l'enseignant.

Elle est difficilement concevable avec un groupe de 9 élèves de niveaux différents en lecture, ayant une DI et d'autres troubles associés.

Peut-être à essayer en petits groupes de 2 ou 3 élèves, en n'y allant pas autant en détail.

L'ampleur de la tâche rattachée à l'évaluation dynamique est le facteur limitant, surtout par manque de temps et de personnel.

L'idée de la vidéo est très intéressante, mais n'est peut-être pas faisable dans le quotidien de classe.

Dans la pratique et le contexte de classe actuel, il serait difficile de mettre en place une telle méthode en individuel pour chaque élève.

Dans la pratique

Les items de pratique peuvent être employés en classe dans les évaluations hebdomadaires en lecture, mais aussi lors des activités d'apprentissage pour vérifier directement l'acquisition des stratégies.

Cette méthode peut être utile pour réajuster certaines des stratégies d'enseignement-évaluation en classe, notamment par le type de questions posées aux élèves et par l'emploi d'items de pratique dans les activités.

Certains éléments de la méthode dynamique seront empruntés auprès des élèves, notamment le type de questionnement visant à mieux contextualiser leurs réponses et à mieux comprendre où ils se situent dans l'acquisition des stratégies.

Cette méthode donne des pistes pour mieux évaluer les élèves en compréhension de lecture : le type de question (stratégies d'autorégulation/métacognition), l'usage d'items de pratique et le rapport produit (mais en moins exhaustif).

<p>Cette méthode est plus profitable si c'est l'enseignante qui évalue plutôt qu'un spécialiste, autrement, plusieurs informations sont manquées.</p>	<p>Obtenir un rapport dynamique élaboré par un spécialiste serait envisageable.</p> <p>Il faudrait toutefois que les rapports soient moins exhaustifs.</p>	<p>Dans un monde idéal, l'enseignant devrait mettre en place une telle méthode dynamique avec tous ses élèves.</p>	<p>Cela représenterait aussi un défi pour l'orthopédagogue, étant donné le nombre d'élèves (3 classes en DI dans l'école). Manque de personnel et de temps.</p>
<p>Il ne semble pas réaliste qu'un spécialiste fasse une vidéo pour chacun des 10 élèves.</p>	<p>L'emploi des couleurs pour coder où les élèves en sont rendus dans l'acquisition des stratégies facilite la compréhension du rapport.</p>	<p>Il serait autrement pertinent d'obtenir le rapport dynamique en début d'année pour connaître un peu mieux les nouveaux élèves.</p>	

Les enseignantes se sentent interpellées par certains éléments de l'approche dynamique, notamment le type de questions posées faisant verbaliser l'élève et en dégager ses stratégies cognitives et métacognitives, pour mieux le guider dans son processus de résolution de problème. Elles envisagent d'ailleurs toutes les quatre intégrer dans leur pratique le principe des exercices de pratique, que ce soit dans les examens de classe comme tels ou dans les situations d'enseignement-apprentissage en classe. Selon elles, cette technique d'enseignement serait efficace auprès de leurs élèves ayant une DI, notamment car elle permet d'accompagner l'élève dans son acquisition d'une stratégie et de voir durant la situation même d'enseignement-évaluation, si l'élève est en mesure de la réinvestir dans un autre exercice.

Enfin, les enseignantes jugent qu'il serait nécessaire d'avoir plus de formation pour mieux comprendre la méthode d'ÉD et mieux se l'approprier. Leur expérience durant

la recherche ne leur permettrait peut-être pas à elle seule de la mettre en pratique aisément dans leur classe, malgré la pertinence des documents fournis par l'équipe, incluant un rapport détaillé et un exemple d'application avec la vidéo des élèves.

4.5. La synthèse sur l'ensemble des résultats de recherche

Les premiers résultats présentés dans ce chapitre se rapportent au premier objectif de recherche. Ils visent à décrire et comparer les résultats découlant des deux épreuves de compréhension en lecture en vue d'appréhender la ZPD des élèves. Dans l'ensemble, les résultats font ressortir qu'elles avaient besoin de plus de soutien pour les questions faisant appel à des stratégies de haut niveau de compréhension, soit les stratégies de recouvrement de sens de mots nouveaux, de macrostructure ou d'élaboration d'inférences.

Ceci dit, les résultats de l'épreuve dynamique, lorsque comparés à ceux de l'épreuve non dynamique, en dévoilent beaucoup plus sur les stratégies des quatre élèves de même que sur leur compréhension du texte et des questions. Elle a permis de s'adapter à chaque élève pour bien comprendre ce qu'elles étaient en mesure de faire seules, avec de l'aide ou ce qu'elles ne parvenaient pas à réaliser même avec de la guidance offerte. L'interaction durant la passation a également permis de ressortir que les réponses incomplètes des élèves pouvaient s'expliquer du fait qu'elles étaient timides au départ ou qu'elles avaient des difficultés à exprimer leurs idées dû à des limitations sur le plan langagier (c.-à-d. Sabrina, Marianne et Karina).

En deuxième partie de ce chapitre, il a été question de présenter les résultats des enseignantes pour adresser le deuxième objectif de cette thèse. Trois des enseignantes ont rapporté (sauf Diane) qu'elles étaient plutôt satisfaites de la performance de leur élève à l'épreuve non dynamique. Pascale et Delphine, qui ont des élèves plus faibles en lecture, ont même été étonnées de voir que leurs élèves avaient mieux réussi

qu'elles ne le pensaient. Toutefois, les quatre enseignantes ont dévoilé que le rapport dynamique offrait un portrait plus fin et complet d'où en étaient rendues leurs élèves dans l'acquisition des stratégies évaluées. Elles rapportent notamment que les questions posées à l'élève, les enseignements durant la passation et les items de pratique qui comprenaient du modelage, de la pratique guidée et de la pratique autonome, permettaient de mieux comprendre la démarche de l'élève et de mieux contextualiser ses réponses aux questions. Pour l'ensemble des participantes, l'épreuve dynamique semble donc plus avantageuse pour favoriser l'articulation entre enseignement-apprentissage-évaluation, notamment grâce aux interventions durant la passation qui permettent de voir comment l'élève répond à l'enseignement et quelles interventions semblent l'aider à s'approprier les stratégies de lecture.

La dernière partie de ce chapitre présentait les résultats utiles pour répondre au troisième objectif de recherche qui est de décrire la perception qu'ont les participantes sur l'accessibilité de l'ÉD. Globalement, les enseignantes rapportent que même si cette méthode leur paraît idéale pour évaluer leurs élèves en compréhension de lecture, elle leur semble difficile à mettre en place dans leur classe telle que présentée par l'équipe de recherche. Le temps nécessaire – plus de 40 minutes en individuel avec chaque élève – et la complexité de la tâche d'évaluation et d'analyse des résultats seraient les principales limites selon elles. Toutefois, elles disent vouloir en savoir plus sur cette méthode afin de s'en inspirer pour bonifier leurs pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation en classe.

Le prochain chapitre permettra de réfléchir davantage sur l'ensemble de ces résultats de recherche en revenant plus directement sur chacun des objectifs de recherche et en faisant des liens avec des écrits scientifiques antérieurs.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre de discussion offre une interprétation des résultats en résonance avec les trois objectifs spécifiques de cette étude. C'est ici qu'un retour sur les premiers chapitres de thèse permettra de mettre en lumière les connaissances développées dans cette recherche doctorale, notamment en les confrontant ou les expliquant avec des conclusions d'écrits scientifiques antérieurs. Les résultats décrits au chapitre précédent seront donc mis en perspective et leur transférabilité à d'autres contextes sera discutée en fournissant des éléments d'explication, ce qui mènera à aborder des perspectives pour de futures recherches au dernier chapitre de cette thèse.

5.1. Comparer les deux épreuves : comment interpréter les résultats des élèves?

Le premier objectif de cette étude était de décrire l'apport d'une épreuve dynamique pour évaluer la ZPD en compréhension en lecture de quatre élèves ayant une DI en mettant en parallèle leurs résultats à ceux provenant d'une épreuve similaire non dynamique.

Les résultats à l'épreuve non dynamique amènent à inférer que les élèves avaient une bonne (Marianne et Anita), une très bonne (Sabrina) ou une excellente compréhension en lecture d'un texte courant (Sabrina et Karina). Maintenant, est-ce que ces résultats se rapportent bel et bien à ce que chaque élève était en mesure de faire seule devant sa copie, comme il est attendu normalement des épreuves statiques? De fait, l'interaction entre les élèves et leur enseignante, de même que les aides ou

accommodations mises en place durant l'évaluation – comme il sera discuté davantage plus loin – n'étaient pas dévoilées dans les résultats de cette épreuve. Il convient alors de se poser les questions suivantes, centrales dans cette thèse: est-ce que ces résultats permettent d'appréhender le potentiel d'apprentissage des élèves en compréhension en lecture? Est-ce qu'ils donnent des pistes claires sur la manière dont ces élèves apprennent et sur ce qui peut favoriser leur développement en lecture?

L'analyse de nos résultats démontre que les réponses sur papier à l'épreuve non dynamique – bien que fournissant des informations structurées en fonction d'un modèle théorique fiable (c.-à-d. Irwin, 2007) sur l'acquisition des stratégies de compréhension en lecture par les quatre élèves – ne permet pas de réellement les situer relativement au niveau de maîtrise de ces stratégies, qui se révélaient d'ailleurs pour certaines, peu ou pas maîtrisées à l'épreuve dynamique. L'analyse à cette épreuve statique permet d'inférer que les bonnes réponses témoignent qu'elle maîtrise dans une certaine mesure les stratégies ciblées, et inversement pour les mauvaises réponses (Leslie et Caldwell, 2017).

L'interprétation des résultats qui en découle s'appuie dans ce sens sur les principes d'une pratique d'évaluation centrée sur les outils de mesure et sur une logique cumulative de notation pour quantifier les connaissances des élèves à partir de leurs réponses écrites (Gardner, 1992; Taras, 2005; Wiggings, 1998). Cependant, les réponses sur papier des élèves ne dévoilent pas leurs stratégies ni leurs raisonnements. Malgré les résultats plutôt élevés des élèves à l'épreuve statique, il est toutefois possible que certaines d'entre elles aient obtenu une bonne réponse à un item que par hasard : est-ce peut-être le cas de Marianne ou Sabrina à certains items ? Leur réponse écrite pourrait également ne pas exprimer réellement ce qu'elles avaient en tête, peut-être parce qu'elles présentaient des défis d'expression écrite ou d'organisation d'idées : est-ce le cas d'Anita à certains items?

Ces réflexions renvoient aux propos de nombreux auteurs qui suggèrent que les évaluations statiques conventionnelles de forme papier-crayon ne permettent pas d’appréhender le potentiel d’apprentissage d’apprenants ayant une DI (Aldama *et al.*, 2016; Haywood et Tzuriel, 1992; Navarro *et al.*, 2014; Tiekstra *et al.*, 2009). Elles donnent donc difficilement accès à leur ZPD (Rutland et Campbell, 1996). La ZPD se constitue en fait comme le reflet du potentiel d’apprentissage de l’apprenant à bénéficier de l’enseignement, de la médiation offerte grâce à l’interaction durant la passation (Campione, 1989; Campione et Brown, 1985). La pertinence de recourir aux ÉD réside précisément du fait qu’elles permettent d’analyser le degré et le type de médiation dont l’apprenant a besoin pour réaliser une tâche cognitive (Davin *et al.*, 2014; Sadeghi *et al.*, 2016; Shabani, 2012), et donc de situer sa ZPD selon sa capacité de réponse à l’intervention (Haywood, 2012).

En l’occurrence, les données provenant de l’épreuve dynamique dans cette recherche permettent de cibler davantage les stratégies en voie de développement ou celles qui sont solidement acquises par l’élève en informant par le fait même des interventions ayant mené à ces résultats. Les paragraphes qui suivent permettent justement de mettre en relief l’apport de chacune des deux épreuves pour décrire la ZPD des quatre élèves au regard des différentes stratégies évaluées.

5.1.1. La ZPD des élèves et la stratégie de recouvrement de sens de mots nouveaux

Les résultats de l’épreuve non dynamique suggèrent que les deux élèves du primaire (Sabrina et Marianne) semblent avoir de la difficulté avec cette stratégie. Toutefois, leur réponse sur papier ne permet pas de vérifier si elles comprenaient réellement le sens du mot ciblé (c.-à-d. *présidentiel*) ou si leur mauvaise réponse était un résultat des difficultés sur le plan cognitif ou métacognitif (Brandon et Hessels, 2015).

Les apprenants ayant une DI peuvent parvenir seuls à comprendre des textes simples (Fajardo *et al.*, 2014; van Wingerden *et al.*, 2014), mais ils auraient besoin de plus de

soutien pour lire des textes plus complexes, notamment car ils ont de la difficulté à repérer les indices lexicaux et morphologiques pertinents (Tavares *et al.*, 2015) pour parvenir à comprendre un mot difficile. Ces tâches sont aussi plus ardues pour ces derniers qui connaissent généralement des retards langagiers et linguistiques associés à un plus faible bagage lexical (Facon *et al.*, 2002; Van Tilborg *et al.*, 2014; van Wingerden *et al.*, 2014).

Dans le cas de Marianne, l'analyse des interactions durant la passation de l'épreuve dynamique suggère qu'elle présentait des difficultés d'inhibition de réponse. Ce type d'inhibition, qui est souvent déficitaire chez les personnes ayant une DI, permet de prendre le temps de réfléchir et de traiter les différentes informations avant de donner une réponse trop rapide (Bhat et Sharma, 2014). Ainsi, Marianne avait tendance à répondre rapidement, sans analyser suffisamment le type de question ou la tâche demandée, en surutilisant la stratégie de repérage pour identifier un mot de la question dans le texte et en donnant ensuite une réponse sans vérifier si celle-ci répondait à la question. Il est alors très probable que cette élève ait procédé de la même manière à l'épreuve non dynamique et que ses réponses ne témoignaient pas de sa réelle capacité à réaliser de telles tâches en lecture si l'inhibition de réponse était contrôlée.

À ce propos, Brandon et Hessels (2015) ont démontré dans leur recherche qu'il est possible de renforcer l'inhibition de réponse en travaillant notamment les stratégies métacognitives de personnes ayant une DI à raison d'une heure d'entraînement, 2 à 3 fois par semaine, pour un nombre total de 30 à 35 séances. Ainsi, en incorporant de la médiation cognitive et métacognitive dans l'intervention, les participants de leur recherche (N=4 adultes ayant une DI) répondaient de plus en plus en se basant sur le texte et pouvaient mieux expliquer leurs réponses, alors qu'au départ ils répondaient plutôt intuitivement aux questions.

Une autre hypothèse explicative est que la réponse sur papier de Sabrina ou Marianne à l'épreuve statique ne reflète pas leur réelle compréhension de la question, car cette tâche implique l'articulation d'habiletés motrices et cognitives supplémentaires qui peuvent être parfois déficitaires auprès de ces jeunes (Wuang *et al.*, 2008). Le mode papier-crayon peut évoquer un défi additionnel pour ces élèves s'ils éprouvent des difficultés de production écrite (Wuang *et al.*, 2008), notamment liées à des défis sur le plan de la motricité fine (Tarnopol et Tarnopol, 1977; Grindle *et al.*, 2017), de la coordination ou d'une prise du crayon trop forte et serrée pouvant affecter la précision des tracés (David *et al.*, 2009). De surcroît, certains déficits dans les processus de traitement de l'information et dans les fonctions exécutives pouvant être associés à la DI (APA, 2013a) peuvent aussi interférer avec la difficulté de la tâche de lecture-écriture, et amener les élèves à produire une réponse plus courte qui ne témoigne pas de leur réelle compréhension de la question. Malheureusement, aucune donnée ne permet de vérifier cela à partir des copies des élèves provenant de l'épreuve non dynamique.

Les données provenant de l'épreuve dynamique ont permis, quant à elles, de constater qu'elles n'étaient pas si loin de réussir seules la tâche. Grâce aux items de pratique et aux questions posées par la chercheuse, il a été possible de vérifier si les élèves pouvaient dégager par elles-mêmes une stratégie pour comprendre un mot nouveau avant de leur offrir de l'aide graduée et de l'enseignement pour la mise en pratique de stratégies ciblées (p.ex. se servir du contexte de la phrase et avoir recours aux mots de même famille). Enfin, le retour à la question initiale a permis de vérifier qu'elles pouvaient réinvestir ces stratégies travaillées aux exercices de pratiques (Sabrina et Karina) ou plutôt de constater qu'elles avaient encore besoin de soutien pour parvenir à la réponse (Marianne).

Ces informations sont intéressantes, car elles amènent à réfléchir sur l'acquisition de ces stratégies par des élèves ayant une DI. Se pourrait-il que les élèves du secondaire

aient mieux réussi à ces questions tout simplement parce qu'elles sont plus avancées dans leur scolarité, et donc qu'elles ont pu développer plus de connaissances sur le monde ? Il semble en effet que les élèves ayant une DI prennent plus de temps et de répétition pour développer leurs connaissances et les stratégies de compréhension en lecture (Chatenoud *et al.*, 2018; INSERM, 2016).

5.1.2. La ZPD des élèves et la stratégie mot-clé du paragraphe

Les résultats de l'épreuve statique suggèrent que la majorité des élèves (sauf Anita) n'avait pas de difficulté avec cette stratégie. Toutefois, à la question 3 de l'épreuve dynamique, les 4 élèves avaient eu besoin de soutien pour parvenir à la réponse. Lors des exercices de pratique, l'épreuve dynamique avait permis par la suite de vérifier si les élèves comprenaient bien la question et la tâche demandée et de démontrer qu'elles pouvaient faire du progrès d'une question à l'autre. En effet, elles avaient besoin de moins de soutien (Marianne et Anita) ou pas de soutien du tout (Sabrina et Karina) pour trouver le mot-clé du paragraphe à la question 4.

Bien que les résultats de l'épreuve statique semblent aller à contresens, ceux de l'épreuve dynamique soutiennent les propos d'auteurs abordant la complexité de développer cette stratégie auprès d'apprenants ayant une DI, qui ont besoin de plus de soutien et de répétition pour y parvenir (Goupil, 2020; Hua *et al.*, 2014). Identifier un mot-clé du paragraphe implique de comprendre d'abord l'information de chaque phrase du paragraphe et de trouver un mot pour le résumer, ce qui sous-tend le traitement de plusieurs informations simultanément et la mise en pratique d'un esprit de synthèse. Sachant que la DI est associée à des troubles des fonctions exécutives, telles que la planification, l'élaboration, l'organisation et la flexibilité cognitive, de même que de la pensée abstraite et la mémoire (AAIDD, 2011; APA, 2013a), ces opérations qui sont déjà complexes pour tous les élèves, peuvent être un peu plus ardues pour les élèves ayant une DI (Beaulieu et Langevin, 2014).

Brandon et Hessels (2015) expliquent plus précisément que lors de la réalisation d'une tâche nécessitant un traitement de l'information complexe, comme celle-ci en compréhension en lecture, « les ressources attentionnelles » chez les élèves ayant une DI sont davantage « allouées à cette activité et moins disponibles pour le stockage » et l'orchestration des différentes stratégies et action à mettre en place (ibid., 2015, p. 568). En d'autres mots, lorsque la capacité mnésique des élèves se trouve surchargée et que leurs stratégies métacognitives sont peu développées, il leur est alors difficile de gérer leur compréhension lors de l'articulation des différents processus à mettre en place pour résoudre une situation de problème, qui implique de comprendre la tâche, de la garder en mémoire, de trouver la réponse, de la retenir, de l'organiser, de la mettre en lien avec la question, de formuler la réponse et de l'écrire sur la feuille (ibid., 2015). Ainsi, leur réponse finale sur papier pourrait ne pas refléter leur réelle compréhension, car elle ne permettrait pas de dégager les processus fonctionnels des élèves, cognitifs et métacognitifs, et ceux qui nuisent à l'articulation et la production d'une réponse complète.

Toutefois, comme il a été possible d'observer durant l'épreuve dynamique, les élèves ont su démontrer qu'elles pouvaient réinvestir la stratégie enseignée, même si certaines avaient besoin d'un peu de soutien encore pour y arriver. En ce sens, ces élèves qui ont une DI montrent des résultats qui ne sont pas si éloignés des élèves sans DI : le repérage est plus facilement réussi que les items portant sur les macroprocessus (Turcotte et Talbot, 2017), sans nécessairement être inaccessibles pour ces derniers. D'ailleurs, des auteurs soutiennent que les élèves ayant une DI bénéficient grandement d'un enseignement explicite de cette stratégie notamment à l'aide de textes courants, car c'est surtout ce type de texte qu'ils seront amenés à lire à l'âge adulte (Chatenoud *et al.*, 2020; Hua *et al.*, 2014).

5.1.3. La ZPD des élèves et la stratégie de repérage

Les données de l'épreuve non dynamique suggèrent que Marianne serait la seule à présenter de la difficulté avec cette stratégie. Grâce aux questions de l'évaluatrice qui demandait à l'élève de développer sa réponse ou d'expliquer sa démarche, il a été possible, lors de l'épreuve dynamique, de constater que l'élève avait comme stratégie de trouver une date du texte sans se préoccuper du contexte de la question. En attirant l'attention de Marianne sur le reste de la question, elle a été en mesure avec du soutien de faire des liens entre des passages du texte et d'identifier la bonne date de naissance de Justin Trudeau. Pour les autres élèves, l'épreuve dynamique a permis de vérifier qu'elles pouvaient justement mettre en contexte leur réponse, et donc de s'assurer qu'elles n'avaient pas tout simplement « repéré » une date du texte au hasard.

Ces différents constats amènent à réfléchir sur la pertinence d'épreuves composées à majorité de questions de repérage (Sabatini et O'Reilly, 2013), surtout sous la forme papier-crayon. Si les résultats de l'épreuve dynamique permettent d'aller explorer davantage le raisonnement et les stratégies des élèves, leur réponse seule sur papier en dit très peu sur ce qu'elles comprennent du texte, même si leur réponse est adéquate. Repérer la bonne réponse, est-ce un bon indicateur de compréhension en lecture? Néanmoins, il peut s'agir d'une stratégie utile pour repérer rapidement une information dans un texte par un balayage en diagonale ou vertical, et donc qui mérite d'être développée chez les élèves. Il s'agit d'ailleurs d'une habileté de base en compréhension utile pour repérer les élèves à risque en compréhension en lecture (Turcotte *et al.*, 2015b; Turcotte et Talbot, 2017).

5.1.4. La ZPD des élèves et les stratégies d'inférences

À l'épreuve non dynamique, deux des quatre élèves (Marianne et Anita) n'avaient pas réussi la question sur les inférences logiques, mais toutes avaient réussi les questions sur les inférences anaphoriques. L'épreuve dynamique, quant à elle, a fait ressortir

que trois des élèves (Sabrina, Anita et Karina) avaient eu besoin d'un léger soutien pour la question d'inférences logiques et que Sabrina avait eu besoin d'un léger soutien pour réaliser une des deux questions portant sur les stratégies anaphoriques.

Encore une fois, la médiation durant la passation a permis de vérifier si les élèves comprenaient bien la question et la tâche à réaliser, notamment en leur demandant d'expliquer leur réponse en s'appuyant sur le texte. De plus, l'épreuve dynamique a permis de mieux comprendre leur démarche et d'explorer leurs stratégies métacognitives et d'autorégulation en leur demandant, par exemple, de démontrer que leur réponse était juste.

Cette démarche visait ainsi à accéder aux processus cognitifs et métacognitifs des élèves pour éviter de se fier uniquement sur le produit de la compréhension, ce qui est très important dans les modèles théoriques en lecture (Adlof *et al.*, 2011; Cain et Oakhill, 2006). En effet, des recherches récentes font ressortir que la compréhension en lecture est une activité complexe qui découle « de l'orchestration fine de systèmes en interaction » (Bianco, 2015, p.57). Le lecteur se développe ainsi une représentation cohérente et unifiée de ce qui est écrit – ou un modèle de situation – progressivement et de manière dynamique tout au long de sa lecture et de ses relectures. Ceci « sollicite dans un temps bref et souvent simultanément des mécanismes nombreux et de natures différentes, relevant d'automatismes cognitifs pour certains et d'une activité délibérée ou métacognitive pour d'autres » (ibid., 2015, p.56).

Selon Bianco (2015), la compréhension en lecture résulte donc de l'interaction entre trois composantes : (1) l'efficacité cognitive du lecteur (c.-à-d. son bagage lexical, ses connaissances linguistiques, morphologiques, syntaxiques, sur structure textuelle), (2) ses habiletés d'identification de mots (décodage, reconnaissance globale) et (3) son traitement du discours continu (cohérence locale et globale, thèmes, buts, inférences). Les caractéristiques du lecteur jouent donc un rôle majeur

dans l'activité de lecture, surtout pour l'élaboration d'inférences, car il doit mettre en place des mécanismes d'analyse en se servant d'indices textuels pour faire des liens entre les phrases et activer ses connaissances antérieures afin de traiter l'implicite, c'est-à-dire ce qui n'est pas explicité dans le texte (Bianco, 2015).

Beaulieu et Langevin (2014) de même que Tavares *et al.* (2015) expliquent alors que ce type de tâches, qui sont exigeantes pour tous les élèves, le sont encore plus auprès d'élèves ayant une DI qui connaissent souvent des déficits de la mémoire de travail et des fonctions exécutives (Alloway, 2010). D'ailleurs, dans une recherche antérieure (Aldama, 2017), l'usage d'un TD avait permis de ressortir que les élèves ayant une DI avaient besoin de beaucoup de soutien pour trouver la réponse aux questions qui impliquaient de faire des inférences. Toutefois, les résultats de la présente recherche doctorale en disent très peu à ce sujet. En effet, le nombre de questions était trop faible pour en tirer des conclusions satisfaisantes sur le potentiel des élèves à réaliser de telles tâches cognitives.

En somme, il est intéressant de soulever que les résultats à l'épreuve statique en disent très peu sur où se situent les élèves dans l'acquisition des stratégies de compréhension de même que sur leur potentiel d'apprentissage en lecture (ZPD). La forme dynamique de l'épreuve a permis quant à elle de s'adapter à la manière d'apprendre de chacune pour ainsi mettre en valeur leurs différences et similitudes dans la réalisation d'activités cognitives complexes de compréhension en lecture (Navarro *et al.*, 2014). Si des études antérieures ont pu démontrer que les ÉD sont efficaces pour évaluer des capacités spécifiques sur le plan cognitif et métacognitif d'individus ayant une DI (p.ex. raisonnement analogique) (Tiekstra *et al.*, 2009), cette recherche a permis de démontrer qu'elles le sont aussi pour l'évaluation de la compréhension en lecture auprès d'adolescents ayant une DI. En s'appuyant sur la recension des écrits consultés, ceci ne semble pas avoir été mis en relief dans les écrits scientifiques jusqu'ici.

5.2. La perception des enseignantes sur les deux épreuves

Le deuxième objectif de cette étude est de décrire la perception d'enseignants sur les avantages et limites de deux épreuves de compréhension en lecture conçues pour évaluer les élèves ayant une DI – l'une statique et l'autre dynamique – et ce, pour : (a) situer la ZPD de leurs élèves et (b) favoriser l'articulation des trois pôles enseignement-apprentissage-évaluation. Eu regard à la posture de recherche employée dans cette étude, il convient d'abord de décrire leur perception de l'évaluation de la compréhension en lecture avant l'expérimentation de la recherche afin de mettre les résultats en contexte pour mieux les comprendre.

5.2.1. La perception des enseignantes sur l'évaluation en lecture avant l'expérimentation

Plusieurs éléments du contexte des enseignantes doivent être considérés pour mieux comprendre les résultats de cette étude. D'abord, elles ont dans leur classe, différents niveaux de lecteurs présentant toutes sortes de défis dans les apprentissages en lecture. Trouver du matériel d'enseignement et d'évaluation adapté aux caractéristiques de ces derniers est donc un problème commun, notamment car leurs élèves ont entre 10 et 15 ans et que leur niveau en lecture se situent entre la 1^{re} et la 4^e année du primaire. Elles doivent donc individualiser leurs pratiques d'enseignement aux besoins de chaque élève en s'éloignant souvent des attentes ministérielles pour des élèves de même âge chronologique. Ces défis rejoignent ceux d'autres enseignants de la grande région de Montréal (Aldama *et al.*, 2016; Chatenoud *et al.*, 2018) et renvoient à la complexité d'apprendre à lire pour les élèves présentant une DI (Cèbe et Paour, 2012; Leach *et al.*, 2003; Martini-Willemin, 2013; Martini-Willemin et Chatelanat, 2002; Tavares *et al.*, 2015).

Comme leurs élèves présentent des défis rattachés à leurs déficiences qui les empêchent d'atteindre leur plein potentiel lorsqu'ils se trouvent seuls devant leur

examen (Cèbe et Paour, 2012; Groen, 2006; Lundberg et Reichenberg, 2011; Van Wingerden *et al.*, 2014), les quatre enseignantes croient qu'ils ne devraient pas être évalués en se basant exclusivement sur leurs réponses écrites. Le défi de l'évaluation, selon elles, résulte surtout de la pression qu'elles ressentent à se cadrer dans une pratique d'évaluation centrée sur le cumul de connaissances et l'atteinte d'objectifs. Elles expliquent que la note au bulletin pose souvent problème, car elle ne peut indiquer à elle seule où en est réellement l'élève dans ses apprentissages. C'est aussi problématique lorsque l'élève et ses parents doivent l'interpréter, car cette note n'indique pas que l'élève a été évalué en contexte modifié, selon son rythme à lui dans les apprentissages en lecture.

Ces propos rappellent d'ailleurs certains constats rapportés dans le dernier rapport du *Conseil supérieur d'éducation* (2018) relativement à la problématique de l'évaluation dans les écoles québécoises. Si « les parents souhaitent notamment pouvoir suivre les progrès de leur enfant » à l'école, les bulletins scolaires leur présentent des résultats sous la forme de notes chiffrées en pourcentage; par conséquent, « le besoin légitime de savoir si [leur] enfant progresse normalement est parfois confondu avec le désir de savoir s'il réussit mieux que les autres (CSÉ, p.6). Cette situation semble être source d'inconfort chez plusieurs enseignants (CSÉ, 2018), surtout lorsqu'il leur est recommandé d'adopter des pratiques de différenciation pédagogique pour s'adapter à chaque élève dans les apprentissages (MEQ, 2021).

La situation des enseignantes de la présente étude rappelle aussi certains propos de la thèse de Baribeau (2015) portant sur les pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire dans le contexte d'évaluations certificatives : l'enseignant « oscille ainsi entre une attitude exigée de lui par les orientations du système éducatif et une attitude de compréhension de l'élève » (p. 183). C'est donc dans ce tiraillement entre ce qui est attendu du ministère, ce qui est faisable dans leur contexte de classe et ce qui est

accessible pour leurs élèves que les quatre enseignantes conçoivent leurs stratégies d'évaluation des apprentissages.

Elles disent employer dans leur classe diverses méthodes : des évaluations formatives adaptées au niveau des élèves, des évaluations formelles plus ou moins flexibles, des évaluations sommatives plutôt statiques et des évaluations plus qualitatives qu'elles effectuent de manière informelle chaque jour lors des différentes activités de lecture en classe. Ces dernières sont pour elles les plus significatives pour suivre les élèves dans l'acquisition des stratégies de compréhension en lecture, pour planifier les pratiques d'enseignement de manière plus individualisée et pour déterminer la note des élèves au bulletin scolaire.

La vision de l'évaluation des quatre enseignantes adhère à celle derrière les méthodes d'évaluation alternative (Gardner, 1992) qui se centre alors davantage sur les habiletés de résolution de problèmes et la prise de décision pour préparer les élèves à leur vie d'adultes (Brualdi, 1996; Quansah, 2018; Wiggings, 1989). Ces données rappellent celles de l'étude de Jia *et al.* (2006) ayant investigué aux États-Unis auprès de 13 enseignants en L2 leur perception quant à l'emploi d'évaluations informelles pour évaluer les compétences en lecture, et ce, comparativement à des évaluations standardisées mandatées par l'État. Leur étude qualitative a permis de ressortir suite à l'analyse d'entretiens, d'observations et de documents écrits, que les enseignants trouvaient que les évaluations statiques prescrites par l'État étaient déconnectées de leur contexte de classe et peu aidantes pour suivre les élèves dans les apprentissages et guider les enseignements en classe. Ils préféraient employer des évaluations informelles, alternatives, en recueillant quotidiennement différentes données auprès de leurs élèves pour s'assurer de leur offrir un enseignement sur mesure qui ne fait pas fi des multiples facteurs internes et externes ayant un impact sur leur développement des habiletés en lecture.

L'étude de Nasri *et al.* (2010) vient aussi soutenir ces propos en ajoutant que les évaluations alternatives sont perçues par des enseignants comme plus efficaces que les mesures standardisées de mode papier-crayon pour appréhender le potentiel des élèves. Elles permettent, selon ces auteurs, de récolter de l'information nuancée sur le développement d'habiletés ciblées, donnant ainsi accès à une meilleure compréhension de l'élève.

Ceci évoque le concept du jugement professionnel des enseignants qui « concerne l'ensemble des activités d'enseignement, dont font partie les activités évaluatives » (Lopez et Tessaro, 2016, p.4). D'ailleurs, Lopez et Allal (2008) décrivent le jugement professionnel comme un processus cognitif, de mise en lien, de raisonnement, d'interprétation, d'appréciation et de prise de décision, qui accorde une place importante aux contextes sociaux (normes, outils, langages, cultures) dans lesquels l'enseignant le met en pratique. Il serait intéressant, dans des études ultérieures, d'explorer comment le jugement professionnel des enseignants se développe et prend place pour évaluer la compréhension en lecture auprès d'adolescents ayant une DI, notamment avec l'emploi d'un TD. Dans le cadre de la présente recherche doctorale, l'attention est toutefois plutôt mise sur la méthode dans son contexte d'évaluation.

5.2.2 Leur perception des deux épreuves et la ZPD de leurs élèves en lecture

La perception des enseignantes sur l'apport et les limites des deux épreuves pour situer la ZPD est abordée ci-dessous pour répondre à la première partie du deuxième objectif de recherche.

5.2.2.1. Leur perception sur l'épreuve non dynamique et la ZPD de leurs élèves

L'équipe de recherche avait demandé aux participantes de faire passer l'épreuve « Qui est Barack Obama? » comme elles font normalement passer les examens de compréhension de lecture en classe. Lors du deuxième entretien, les enseignantes ont décrit leur méthode de passation. Chacune rapportait qu'elles avaient eu recours à un

accompagnement avant et pendant l'épreuve – même si le niveau de soutien était très léger pour Diane – par exemple, sous forme de première lecture ensemble, d'activation ou de création de connaissances antérieures, de reformulation de la question, d'explication de la tâche, etc. Leur manière de faire passer l'épreuve non dynamique « Qui est Barack Obama? », de même que leur interprétation de la performance de leurs élèves à cette première épreuve s'éloigne donc de la méthode plus conventionnelle statique où l'élève est laissé seul devant sa copie d'examen et où uniquement les bonnes réponses sur papier sont comptabilisées.

L'approche adoptée par les enseignantes rejoint les recommandations récentes de l'APA (2018) qui soulignent l'importance de mettre en place des mesures d'évaluation adaptées aux caractéristiques des personnes, peu importe leur déficience. D'ailleurs, selon une revue de littérature menée par Sireci *et al.* (2005), le recours à des adaptations ou accommodements lors des tests académiques semblent avoir un effet positif sur la réussite scolaire des élèves présentant des déficiences, mais pas nécessairement chez ceux sans déficience. Cela signifie donc qu'adapter la tâche est un moyen de contourner les incapacités des élèves afin de mieux mesurer la compétence souhaitée (Aldama, 2017).

La vision de l'évaluation empruntée par les quatre participantes se rapproche de celle des fondateurs des évaluations dynamiques, c'est-à-dire de donner la chance aux apprenants de démontrer leur réel potentiel d'apprentissage en leur offrant un contexte d'évaluation qui permet de compenser certaines lacunes dans leurs apprentissages antérieurs (Haywood et Lidz, 2007), et donc d'éviter de les mettre en échec dès le départ. En d'autres mots, les enseignantes semblent conscientes qu'il ne faut pas uniquement se fier à la pointe de l'iceberg pour en estimer son ampleur.

La performance des élèves est ainsi plus parlante pour celles-ci que pour un évaluateur externe, car elles peuvent faire des liens avec ce qu'elles connaissent de

leurs élèves en classe. Maryse, par exemple, explique que la performance de Sabrina est similaire à ce qu'elle peut démontrer en d'autres contextes en classe. Pascale a réalisé pour sa part que ses élèves pouvaient réussir des exercices plus difficiles qu'attendu et que de leur donner des défis pouvait les stimuler. Delphine, quant à elle, trouvait que son élève Karina avait bien réussi dans l'ensemble, mais que l'aide et la guidance durant la passation étaient nécessaires pour certaines questions. Les deux, Pascale et Delphine, trouvaient l'épreuve un peu trop difficile comme telle pour tout leur groupe, mais peut-être pertinente à passer en individuel avec quelques-uns de leurs élèves plus forts, si ce n'est pas de l'adapter pour chaque élève. Du côté de Diane, son élève Anita n'avait pas aussi bien travaillé qu'à l'habitude étant donné que le contexte n'était pas propice à la concentration; il y avait beaucoup de bruit et d'agitation dans la classe. Elle juge donc que la performance d'Anita ne témoignait pas de ce qu'elle pouvait démontrer en d'autres contextes d'évaluation.

Les quatre enseignantes ne se basaient donc pas juste sur les réponses sur papier de leurs élèves pour décrire leur performance, mais aussi sur différentes variables du contexte : leur énergie, le climat de classe, leurs échanges sur le texte et les questions, la préparation avant la lecture ... Les réponses comme telles leur indiquaient que leur élève avait ou non la bonne réponse : elles mettaient cette réponse en contexte par la suite pour situer en quelque sorte leur ZPD dans l'acquisition des stratégies.

Bien que les enseignantes aient recours à une méthode flexible pour évaluer leur élève et que le contenu de l'épreuve leur semble adéquat pour bon nombre de leurs élèves – en ce qui a trait à la longueur du texte, au thème, aux questions, etc. – la forme de l'épreuve non dynamique demeure insuffisante selon elles pour capter et enregistrer toutes les informations nécessaires pour situer la ZPD de leurs élèves. Les résultats sur papier des élèves étaient rapportés comme ceux d'une épreuve statique, sauf pour Delphine qui avait écrit les réponses de Karina sur sa feuille, de même que les aides données à certains items. Il semble donc y avoir une incompatibilité entre

leur approche d'évaluation et le mode de présentation des résultats des élèves qui mène vers des notations quantitatives.

5.2.2.2. Leur perception sur l'épreuve dynamique et la ZPD de leurs élèves

Le visionnement de la vidéo a permis aux participantes de bien saisir l'essence de l'ÉD de même que sa pertinence pour appréhender la ZPD de leur élève. Il s'agissait pour elles d'un exemple concret d'ÉD qui les informait clairement de la manière d'intervenir auprès de l'élève et du type d'interaction durant la passation. Ces informations étaient résumées dans le rapport, ce qu'elles trouvaient d'autant plus intéressant et efficace pour bien saisir les résultats de leur élève.

L'ensemble des informations recueillies en une seule évaluation est donc très riche selon les enseignantes, car il permet non seulement de dégager les difficultés de leurs élèves, mais aussi leurs forces sur le plan cognitif et métacognitif grâce au type de questions leur faisant verbaliser leur pensée dans ce processus de découverte et d'appropriation de stratégies de résolution de problème en compréhension en lecture.

Ces constats rejoignent ceux d'une étude menée par Delclos et ses collaborateurs (1987) auprès d'une soixantaine d'enseignants, dont 46 avaient un profil en éducation spécialisée. Dans leur étude, les enseignants devaient visionner deux vidéos de deux enfants ayant participé à deux types de formes d'évaluation du *Stencil Design Task* (Arthur, 1947; Burns, 1985) : l'une statique (divisé en deux segments de 10 minutes) et l'autre dynamique (un segment de 10 minutes). Les tâches présentées à l'enfant lui demandaient d'utiliser des cartes et des pochoirs colorés pour reproduire des modèles présentés par l'examineur. Dans chaque segment, l'enfant été initié aux matériaux et pouvait travailler sur cinq modèles, dont un modèle de démonstration et quatre modèles d'entraînement (lire Burns *et al.*, 1986, pour plus de détails sur la procédure). Bien entendu, dans la version statique, l'enfant ne recevait pas d'aide, d'enseignement ou de rétroaction : il devait réaliser les tâches seul. Des informations

sur l'enfant (son parcours, son fonctionnement général, son historique familial, etc.) étaient aussi fournies sur ordinateur aux enseignants.

Les résultats de leur étude suggèrent que les enseignants avaient une meilleure vision des caractéristiques d'apprentissage de l'enfant avec l'ÉD et que les informations qui y étaient fournies avaient un impact direct sur leurs attentes et attitudes au sujet du potentiel d'apprentissage de l'enfant. L'ÉD amenait ainsi les enseignants à développer une vision plus positive des caractéristiques d'apprentissage de l'enfant, notamment car il permettait de contourner ses difficultés langagières (Delclos *et al.*, 1987). En rendant ainsi plus tangible tout le processus d'apprentissage de l'élève, l'ÉD permettrait à l'enseignant de découvrir d'autres facettes de ce dernier en situation d'apprentissage et d'évaluation.

En l'occurrence, l'épreuve dynamique employée dans cette recherche doctorale a non seulement permis aux quatre participantes de confirmer certaines de leurs observations relativement aux stratégies évaluées, mais aussi de mieux dégager la ZPD de leurs élèves grâce à l'interaction durant la passation. Plus particulièrement, les enseignantes appréciaient grandement les items de pratique, car ils permettaient d'intégrer de l'enseignement à même l'épreuve pour faire pratiquer une stratégie ciblée à l'élève, et de voir par la suite comment elle était en mesure de la réinvestir dans d'autres exercices.

Des constats semblables ont été rapportés par Bosma et Resing (2012). Les enseignants de leur étude appréciaient particulièrement les informations provenant d'un TD qui rendaient accessibles les processus d'apprentissage des élèves ayant une DI, par exemple celles portant sur la quantité, l'intensité et les stratégies d'enseignement dont ils pouvaient bénéficier durant l'évaluation ; des informations qui n'étaient pas accessibles avec l'emploi d'un test d'intelligence statique. De surcroît, les données de la présente étude font ressortir, à l'instar de celles de Bosma

et Resing (2012) et d'Hulburt (1995), que les enseignants perçoivent la méthode dynamique comme plus positive, car les résultats se centrent davantage sur le potentiel des élèves que sur leurs déficits.

La méthode dynamique s'arrime donc bien avec la vision de l'évaluation adoptée par les quatre participantes de cette étude. Cette méthode les interpelle non seulement dans la manière de faire passer l'épreuve, mais aussi dans la présentation des résultats. Par exemple, le code en quatre couleurs employé (rouge = la tâche est trop difficile pour l'élève ; orange = l'élève a besoin de beaucoup de soutien ; jaune = l'élève a besoin d'un peu de soutien ; vert = l'élève réalise la tâche sans soutien) leur permet de rapidement savoir où en est l'élève dans son acquisition de la stratégie. De plus, le descriptif des interventions et des réponses de leurs élèves pour chaque item, avec le sommaire, est très révélateur pour elles, car il permet de mieux comprendre, grâce aux échanges de paroles, pourquoi leurs élèves bloquent à certaines questions ou comment elles s'y prennent pour parvenir à la réponse recherchée malgré leurs lacunes dans l'acquisition de stratégies ciblées.

Ces résultats corroborent d'ailleurs avec ceux de l'étude de Bosma *et al.* (2012). Ces chercheurs ont investigué auprès de 188 enseignants en éducation spécialisée la pertinence des informations fournies grâce à un TD pour l'élaboration des plans d'intervention d'élèves en difficulté. Les données de leur recherche, qui ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire en ligne, font ressortir que les enseignants attribuaient beaucoup de valeur aux informations provenant du TD qui rendait accessibles les processus et le potentiel d'apprentissage des élèves, notamment les stratégies employées par l'élève et le type d'enseignement qui l'aidait à progresser dans des tâches cognitives générales.

Par ailleurs, l'épreuve dynamique répond davantage à la vision qu'ont les enseignantes de la réussite des élèves en lecture, comme mentionné dans les

entretiens préliminaires. D'abord, selon elles, il est primordial de croire au potentiel de leurs élèves dans les apprentissages et de viser l'autonomie par l'acquisition des stratégies de compréhension en lecture : en ce sens, la forme dynamique d'évaluation favorise le développement des stratégies métacognitives et d'autorégulation pour mettre en lumière le potentiel d'apprentissage de chaque élève, peu importe leurs difficultés (Navarro et Lara, 2017). Ensuite, les quatre enseignantes considèrent que chaque apprenant a son propre rythme d'apprentissage et qu'il est essentiel de le respecter : la forme dynamique d'évaluation permet non seulement de s'adapter au rythme d'apprentissage de chacun, mais aussi à sa manière d'apprendre grâce à sa flexibilité et à l'interaction durant la passation (Navarro et al., 2014).

Un troisième élément mentionné par les enseignantes est que les élèves ont souvent besoin de répétition et de beaucoup de soutien pour progresser en lecture : la méthode dynamique offre justement un soutien et des interventions graduées qui s'adapte à l'élève (Haywood et Lidz, 2007; Sternberg et Grigorenko, 2002). Enfin, les enseignantes estiment qu'il est nécessaire de leur offrir des défis pour les stimuler à apprendre en leur donnant parfois des tâches légèrement plus difficiles en lecture : en voulant évaluer la ZPD, l'épreuve dynamique permet d'offrir des défis sur mesure à l'élève et d'explorer jusqu'où il peut apprendre seul et avec de l'aide (Rutland et Campbell, 1996; Vygotsky, 1978).

La prochaine section abordera la perception qu'ont les enseignantes des deux épreuves en vue de favoriser l'articulation entre leurs pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture auprès de leurs élèves.

5.2.3. Leur perception des deux épreuves et l'articulation des trois pôles

Globalement, les participantes de cette étude jugent que les deux épreuves – « Qui est Barack Obama? » et « Qui est Justin Trudeau? » – sont bien construites et similaires sur les plans du contenu et de la structure. Elles ont de ce fait apprécié le matériel

proposé par l'équipe de recherche et considèrent qu'il est adapté pour enseigner la compréhension en lecture auprès d'adolescents ayant une DI, même auprès des plus faibles décodeurs, car il est possible de travailler avec eux la compréhension à l'oral.

Ceci vient rejoindre les propos de chercheurs qui encouragent l'enseignement de l'ensemble des stratégies de compréhension de lecture tout au long de leur scolarité avec du matériel stimulant et adapté, même si certains jeunes ayant une DI peinent à maîtriser les stratégies de base en lecture (Alfassi *et al.*, 2009; INSERM, 2016). Ainsi, si un élève n'est pas en mesure de lire lui-même le texte, cela ne veut pas dire qu'il ne peut pas le comprendre (Aldama, 2017). Comme l'explique Pascale, le contenu des deux épreuves pourrait, par exemple, servir à travailler les stratégies de compréhension en grand-groupe à l'oral, car le contenu du texte est accessible pour l'ensemble des élèves, même si la forme l'est moins pour les plus faibles du groupe.

Selon Diane et Maryse la division des textes en courts paragraphes et les sous-titres permettent de guider la lecture. La longueur des textes et le vocabulaire employé seraient aussi adéquats pour leurs élèves. Les questions permettent selon elles de bien évaluer les stratégies ciblées. Les deux seules questions qui représentent un défi selon ces deux enseignantes sont celles portant sur le mot ou groupe de mots qui résume le paragraphe. Il s'agit d'une stratégie qui serait moins travaillée en classe, mais qui gagnerait à l'être davantage selon elles.

Ces épreuves seraient un peu plus difficiles à employer de manière statique dans les classes de Pascale et Delphine, car beaucoup de leurs élèves auraient besoin de plus de soutien pour y parvenir. Ces deux enseignantes expliquent donc qu'il leur faudrait modifier les textes et la formulation des questions pour les faire passer à l'ensemble des élèves de leur classe. Elles iraient même jusqu'à ajouter quelques images pour activer les connaissances antérieures des élèves et susciter leur motivation à lire. Toutefois, elles racontent que faire passer l'épreuve à quelques-uns de leurs élèves

plus forts en lecture, leur a fait réaliser qu'ils pouvaient en faire plus qu'elles pensaient, et donc que cette épreuve aurait le potentiel de venir stimuler certains de leurs élèves, car elle représente un défi réalisable, même si un peu difficile.

Cela étant dit, les quatre enseignantes estiment que la méthode dynamique de passation favoriserait davantage l'articulation entre leurs pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation que la méthode non dynamique. Grâce à l'enseignement et aux items de pratiques, il est possible de découvrir les stratégies de l'élève, de faire du modelage et même de l'enseignement explicite pour ensuite vérifier s'il y a transfert et apprentissage durant l'épreuve même, des éléments ayant d'ailleurs été mis en avant par d'autres auteurs auprès d'autres populations d'apprenants (Elleman, 2011; Haywood et Lidz, 2007; Navarro et Mora, 2012b).

Les items de pratique ont été appréciés par l'ensemble des enseignantes, notamment car ils représentent un moyen concret d'intégrer l'enseignement et l'apprentissage dans l'évaluation (Haywood, 2011; Myara, 2018; Poehner, 2008). Ils seraient d'ailleurs utiles, selon elles, pour expliquer plus clairement aux parents où en est leur enfant dans l'acquisition des stratégies en compréhension en lecture. D'ailleurs, selon Lawrence et Cahill (2014), les parents de leur étude témoignaient que le recours aux ÉD leur donnait davantage d'assurance pour aborder l'éducation de leur enfant, parce qu'ils avaient une meilleure compréhension de ses besoins et parce qu'ils avaient développé un langage leur permettant de mieux communiquer avec l'école.

De plus, l'interaction offerte durant la passation de l'épreuve dynamique a permis de vérifier si la réponse de l'élève témoignait réellement de sa compréhension du texte et de la tâche à réaliser (Navarro et Mora, 2012a; Navarro et al., 2014), ce qui est très pertinent pour les enseignantes, car cela permet de mieux mettre en contexte la réponse de l'élève et de faire des liens avec ce qu'elles connaissent de ce dernier dans d'autres activités en classe. Le type de questions posées durant l'épreuve amène par

exemple l'élève à verbaliser ses stratégies, mais aussi à s'engager davantage dans la tâche et à gagner du contrôle sur celle-ci : le mode de passation laisse donc voir un réel apprentissage durant l'épreuve (Navarro et Mora, 2012a).

En somme, pour les quatre enseignantes, cette méthode d'évaluation serait idéale pour évaluer la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI, car elle permet justement de s'adapter à chacun, selon ses caractéristiques, mais aussi d'évaluer plus en profondeur la compréhension en lecture, qui est complexe en soi. En effet, évaluer cette compétence n'est pas chose facile, car ce que l'élève comprend de même que les processus et stratégies qu'il met en place s'effectuent généralement dans sa tête; ils sont donc difficilement observables (Farrall, 2012).

Les informations découlant de l'épreuve dynamique – comme le type et l'intensité de soutien dont les élèves ont besoin pour réaliser une tâche de compréhension – sont, pour les quatre enseignantes, particulièrement pertinentes pour réfléchir sur la manière de les aider à progresser dans leurs apprentissages en individuel, mais aussi en grand-groupe, sur quelles stratégies travailler prochainement en classe et sur quelles pratiques d'enseignement prioriser pour assurer de meilleurs résultats auprès de tout un chacun. L'ÉD a donc cet avantage d'imbriquer l'un dans l'autre ces trois pôles si importants dans leur métier, c'est-à-dire l'enseignement-apprentissage-évaluation.

La prochaine section permettra d'explorer l'accessibilité de l'épreuve dynamique dans le contexte des quatre classes selon le point de vue des participantes.

5.3. La perception des enseignantes sur l'accessibilité de l'épreuve dynamique

Le troisième objectif de cette étude était d'explorer la perception des quatre enseignantes sur l'accessibilité d'une méthode d'ÉD en compréhension en lecture

dans leur contexte de classe auprès de préadolescents et d'adolescents ayant une DI. Malgré la pertinence et l'efficacité de cette méthode pour évaluer la ZPD de leurs élèves en compréhension en lecture et pour favoriser l'arrimage entre les trois pôles (c.-à-d. enseignement-apprentissage-évaluation), les participantes de cette recherche dévoilent qu'elle leur semble difficile à implanter telle quelle dans leur contexte de classe compte tenu du manque de temps et de personnel pour évaluer chaque élève.

Ceci amène donc à se questionner sur la faisabilité ou l'accessibilité de l'épreuve dynamique dans le contexte de classe (Poehner et Lantolf, 2005), c'est-à-dire sur son caractère réalisable auprès des enseignantes, à sa simplicité d'utilisation et à la prise de décisions efficace sur les pratiques à prioriser pour assurer la progression des élèves (Bélair, 2007). Comme toute évaluation centrée sur le processus, comme les entretiens de lecture (Calkins *et al.*, 2018), ceci exige du temps et de l'attention. Pour permettre aux enseignants de mener ces évaluations, cela nécessiterait donc un leadership au niveau de l'école pour offrir un soutien dans l'implantation et la réalisation continue d'une telle démarche d'évaluation dans les classes (van der Veen *et al.*, 2016). Maryse suggère à ce propos que ce soutien pourrait se manifester, entre autres, en libérant les enseignantes de leur groupe-classe pour quelques périodes pour qu'elles puissent prendre en individuel ou en sous-groupes les élèves, leur faire passer l'ÉD et en analyser les résultats.

Idéalement, les quatre enseignantes souhaiteraient implanter cette méthode elles-mêmes en classe auprès de chacun de leur élève. Comme cela leur paraît peu réaliste, Pascale, Delphine et Diane ont suggéré qu'un spécialiste, comme un orthopédagogue (c.-à-d. un enseignant spécialisé chargé de faire de la rééducation dans les apprentissages scolaires comme la lecture), évalue individuellement chaque élève une fois ou plusieurs fois durant l'année afin pour qu'il en produise un rapport dynamique de compréhension en lecture. Elles pensent alors que le rapport serait suffisant pour

avoir un portrait de la ZPD de leurs élèves en compréhension en lecture et envisager des pratiques d'enseignement adaptées pour tous, et pour chacun.

Maryse, quant à elle, estime que plusieurs informations seraient manquées si c'est un spécialiste qui évalue : le rapport ne suffirait donc pas selon elle pour bien appréhender le potentiel d'apprentissage des élèves, surtout des nouveaux élèves. Elle préférerait implanter cette méthode elle-même dans sa classe, même si ce n'est que partiellement en sous-groupe, peut-être en plusieurs étapes, sur plusieurs semaines, pour profiter pleinement de cette méthode dans son enseignement.

Malgré les défis rattachés à la faisabilité (Bélair, 2007) de ce type d'évaluation dans leur contexte de classe actuel, les quatre enseignantes pensent s'en inspirer pour bonifier leur pratique d'enseignement-apprentissage-évaluation, notamment en ayant recours aux items de pratique et au type de questions posées qui permet davantage de dégager les stratégies cognitives et métacognitives des élèves (Haywood et Lidz, 2007; Navarro et Mora, 2012b). Elles pensent aussi s'inspirer du rapport dynamique pour améliorer leurs traces écrites des évaluations de leurs élèves en classe en employant notamment un système gradué de couleur pour indiquer le niveau de soutien dont l'élève a besoin pour réussir chaque tâche (ZPD).

Par ailleurs, un besoin de formation serait nécessaire pour bien implanter ce type d'évaluation dans leur classe. Les enseignantes aimeraient en effet avoir plus de bagages théoriques et d'être guidée pas à pas dans l'implantation de la méthode dynamique – avec rétroaction – pour s'assurer de bien se l'approprier. Ceci rappelle les propos de certains auteurs qui expliquent que, pour beaucoup d'enseignants, les pédagogies qui mettent de l'avant une médiation dialogique centrée sur les stratégies d'autorégulation ou de métacognition des apprenants leur sont généralement peu familières, et donc difficiles à mettre en pratique (Davin *et al.*, 2017; van Compernelle et Henery, 2015). Elles seraient par ailleurs peu compatibles avec

certaines conceptualisations existantes chez bon nombre d'enseignants, notamment sur ce que signifie enseigner et évaluer (Davin et al., 2017). Ces conceptualisations pourraient être teintées des connaissances, des compétences et de la vision du processus professionnel faisant partie d'un des facteurs importants liés au changement de pratique – soit les caractéristiques de l'enseignant – qui, lorsqu'en interaction avec les autres processus (p.ex. orientations de l'école mettant l'accent sur la performance scolaire, peu de soutien organisationnel pour la mise en place de nouvelle pratique, etc.), viendraient affecter sa capacité d'appropriation d'une nouvelle pratique en classe (Bélangier et al., 2012).

Il semble d'ailleurs que le bagage théorique et la formation des enseignants aient un impact sur leur manière d'interpréter les résultats des élèves, peu importe qu'il s'agisse d'un test statique ou dynamique (Delclos *et al.*, 1993). À ce propos, Delclos et ses collaborateurs (1993) ont su démontrer que l'orientation théorique de deux groupes d'enseignants jouait un rôle important dans leur interprétation de rapports psychologiques dynamiques et statiques. Ces auteurs expliquent que les enseignants ayant été entraînés à regarder l'apprentissage comme un processus et à concevoir l'enseignement et l'évaluation de manière interactive, ont une interprétation plus positive et exhaustive du potentiel d'apprentissage des élèves. De plus, ces derniers sont plus susceptibles d'utiliser les informations découlant des tests, qu'ils soient dynamiques ou statiques, de manière plus efficace que ceux ayant été formés à voir l'apprentissage selon une perspective plus comportementale. Toutefois, il semblerait que les deux groupes d'enseignants préféreraient les rapports dynamiques, car ils rendaient disponibles plus d'informations sur la manière d'apprendre de l'élève et sur le contexte de passation, ce qui en tant qu'enseignants leur était très parlant.

Ceci met donc en lumière l'influence des programmes de formation des maîtres sur la perception qu'ont les enseignants de l'évaluation, de l'enseignement, de l'apprentissage et du potentiel d'apprentissage des élèves, peu importe leurs

caractéristiques. Il semble pourtant que, dans la « formation initiale en enseignement de quatre ans, la place accordée à la formation spécifique en évaluation reste assez restreinte pour une tâche aussi importante dans l'accompagnement du développement des élèves » (Durand et Loye, 2014, p. 24). À cela, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2018) ajoute, dans son récent rapport, un manque de mise en pratique dans la formation des maîtres relativement aux différentes approches d'évaluation des apprentissages. Ces différents constats amènent donc à réfléchir sur l'importance d'enrichir le curriculum des futurs enseignants en se basant sur les recherches récentes dans le domaine de l'éducation et également à se questionner sur comment assurer une formation continue pour combler le manque de connaissances auprès des enseignants déjà en fonction.

Ainsi, l'accessibilité de l'évaluation, qu'elle soit statique ou dynamique, dépend de plusieurs facteurs, dont sa forme de passation, son contexte, le type de résultats qui en découlent, la manière de les présenter et la perspective théorique de ceux qui les interprètent (Delclos *et al.*, 1993). L'outil de mesure ne peut donc être dissocié de l'examineur et de l'examiné, de leurs caractéristiques et de leur interaction durant la passation, mais également de tous facteurs de l'environnement qui les entoure. Les résultats ne prennent sens qu'aux yeux de celui qui les interprète, l'enseignant, l'enfant et le parent.

Au-delà de la formation théorique et pratique offerte aux enseignants, cette étude fait également ressortir la nécessité de les accompagner pas à pas dans l'implantation d'une telle méthode pour se l'approprier dans le quotidien de leur classe, ce qui rejoint les propos de Van der Veen et ses collaborateurs (2016). Ces auteurs décrivent dans leur article leur démarche sous les termes « *triological learning process* » pour mettre en lumière la collaboration et l'interaction entre quatre enseignants du primaire (Pays-Bas) et les conseillers pédagogiques qui les accompagnaient durant leur appropriation d'un TD visant à évaluer le développement du vocabulaire chez leurs

élèves. Ceci rejoint d'ailleurs les propos de chercheurs abordant la dynamique et l'interaction entre différents processus d'implantation de nouvelles pratiques chez les enseignants (Bélanger et al., 2012; Goulet, Archambault, Janosz, Bélanger, & Christenson, 2020).

Pour revenir la démarche d'appropriation empruntée par van der Veen et al. (2016), laquelle offre beaucoup de guidance et favorise l'autorégulation chez les participants, elle s'arrime d'ailleurs bien avec les principes de l'ÉD (Haywood, 2012). Graduellement, les enseignants avaient été amenés à découvrir une toute nouvelle méthode d'évaluation du vocabulaire chez leurs élèves, à la comparer à celle qu'ils employaient habituellement en classe, à la mettre à l'essai avec du soutien de la part du conseiller pédagogique, puis à devenir de plus en plus autonomes et habiles à l'utiliser dans leur classe. Ces différentes étapes leur ont ainsi permis de s'approprier peu à peu une méthode d'évaluation interactionniste, flexible et spontanée pour s'adapter davantage à chaque apprenant (van der Veen *et al.*, 2016). Cette démarche d'appropriation peut paraître longue, mais elle semble porter fruit. Les enseignants sont ainsi bien formés pour implanter le TD dans leur classe et pour y recourir à bon escient afin d'appréhender le potentiel d'apprentissage de leurs élèves.

Les travaux de Davin *et al.* (2017) vont en ce sens. Leur article démontre comment les approches et pratiques des enseignants évoluent lors de leur appropriation de l'approche d'ÉD dans leur classe. Avant de recevoir de la formation sur les ÉD, les quatre enseignants de leur étude – 2 aux États-Unis et 2 en Colombie – avaient tendance à corriger directement les élèves plutôt qu'à les accompagner dans leur cheminement en ayant recours à des aides graduées. Après la formation offerte sur les ÉD et les théories sous-jacentes, les enseignants avaient davantage recours à de la médiation graduée et amenaient davantage leurs élèves à développer les stratégies d'autorégulation. Le temps et le niveau de soutien nécessaire pour s'approprier cette nouvelle méthode d'évaluation, surtout de type interactionniste, variaient entre les

participants : certains avaient besoin de médiation supplémentaire pour comprendre tous les nouveaux concepts s’y rattachant et l’implanter aisément dans leur pratique.

Il s’agit donc d’un processus complexe qui prend considérablement de temps et qui peut amener les participants à vivre certaines contradictions ou tensions dans les débuts (Smagorinsky *et al.*, 2003) : il est donc nécessaire d’offrir un soutien continu qui s’adapte à la manière d’apprendre de chaque enseignant (Davin *et al.*, 2017; Goulet *et al.*, 2020; van Compernelle et Henery, 2015). L’énergie et le temps nécessaires pour former adéquatement les enseignants et les rendre autonomes dans leur pratique peut être vu comme un investissement inévitable pour assurer de meilleurs résultats à long terme (Bélanger *et al.*, 2012), pour l’enseignant, pour l’enfant et pour le parent. Cela nécessiterait donc un leadership au niveau de l’école d’experts ayant les connaissances approfondies sur les objets évalués pour offrir un soutien dans l’implantation et la réalisation continue d’une telle démarche d’évaluation dans les classes (Bélanger *et al.*, 2012; Goulet *et al.*, 2020; van der Veen, Dobber, & van Oers, 2016). Selon une perspective sociétaire, il s’agit aussi de mettre de l’avant les besoins et le potentiel de tout un chacun en vue de favoriser un meilleur vivre ensemble.

En guise de conclusion, le prochain chapitre propose un retour rapide sur les différents éléments de discussion de cette thèse pour pousser davantage la réflexion sur les connaissances développées, notamment en abordant les apports et limites de ce travail de recherche d’un point de vue social et scientifique.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, un bilan du travail de recherche est présenté avec les forces et limites de l'étude ainsi que des implications pour la recherche et la pratique. Les premiers chapitres de cette thèse ont su mettre en lumière, d'une part, la pertinence d'investiguer sur l'apport d'une épreuve dynamique en compréhension en lecture pour situer la ZPD d'élèves ayant une DI et, d'autre part, la nécessité d'étudier la perception d'enseignants sur une telle approche dans leur contexte de classe. Cette recherche doctorale a su répondre justement à ces besoins, comme expliqué ci-dessous.

6.1. Forces de la recherche

Récemment, des études abordaient le manque accru d'outils d'évaluation de la compréhension en lecture adéquats pour évaluer des élèves ayant une DI, mais aussi d'autres apprenants tout venant, en soulignant les limites de beaucoup d'épreuves sur le marché quant à leur validité, leur sensibilité et leur authenticité (Sabatini et O'Reilly, 2013). La présente recherche doctorale s'est donc penchée sur une approche d'évaluation qui puisse justement répondre à ces défis, spécifiquement auprès de population d'élèves ayant une DI, dont la forme conventionnelle d'évaluation papier-crayon se trouve à être peu efficace pour bien situer leur ZPD. Or, en tant qu'enseignant, il est nécessaire de situer ce que l'élève peut faire seul, mais aussi ce qu'il peut faire avec de l'aide, pour ainsi mieux orienter les pratiques en classe. De cette manière, il serait possible de cibler plus efficacement quel type d'enseignement permettrait à chaque élève de progresser de manière optimale en compréhension en lecture pour que chacun puisse un jour comprendre seul différents types d'écrits.

En investiguant sur la perception qu'avaient quatre enseignantes sur l'emploi d'une épreuve de compréhension en lecture auprès de leurs élèves ayant une DI, cette étude a permis de mieux comprendre la pertinence et les limites d'une telle épreuve dans leur contexte de classe. L'approche développée a su également démontrer l'importance d'imbriquer l'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage, et vice versa, des concepts qui sont souvent traités séparément, alors qu'ils sont intimement interreliés, surtout en contexte scolaire.

Ce qui en ressort, c'est que la vision de l'évaluation des enseignantes semble plutôt alignée avec leur méthode d'évaluation qui est plutôt flexible et qui s'adapte à chaque élève. Toutefois, le mode de présentation des résultats s'arrime mal avec leur interprétation de la performance de leurs élèves, laquelle est teintée de toutes les connaissances qu'elles ont de ces derniers dans les apprentissages en classe et de tous les éléments du contexte de passation. Après avoir pris connaissance de l'épreuve dynamique grâce à un document d'information théorique, à un montage vidéo et un rapport d'ÉD, les enseignantes ont partagé leur perception sur la méthode proposée. Elles dévoilaient dans l'ensemble avoir grandement apprécié son efficacité pour situer la ZPD de leurs élèves – un concept qui leur paraît d'ailleurs plus utile et pertinent que celui de la mention réussite ou échec – et pour envisager des stratégies d'enseignement subséquentes.

Enfin, l'originalité de l'étude émane aussi de la méthodologie et de la posture de recherche empruntées. Le recours à une méthode de recherche qualitative interprétative/interactionniste a permis à la fois une compréhension et une description en détail du phénomène étudié, mais également une analyse et une présentation des résultats exhaustive et nuancée à l'image de la posture socioconstructiviste entreprise par l'équipe de recherche pour cette étude, qui rejoint d'ailleurs celle empruntée par de nombreux auteurs et théoriciens dans le domaine des ÉD. En effet, dans l'approche d'ÉD, les résultats de l'élève ont du sens lorsque mis en contexte, lorsque les

processus mis en place durant l'épreuve sont rendus accessibles et lorsque les réflexions, stratégies et pensées de l'élève sont analysées dans les tours de paroles et les échanges avec l'évaluateur.

Le dispositif de recherche a permis aux enseignantes de découvrir la méthode dynamique en la mettant en parallèle avec leur propre méthode d'évaluation de la compréhension en lecture et d'autres, plus conventionnelles, qu'elles connaissent du milieu de l'enseignement. Selon les participantes, la similarité entre les deux épreuves (« Qui est Barack Obama? » et « Qui est Justin Trudeau? ») favorisait la comparaison, leur permettant par le fait même de saisir davantage les nuances de l'approche dynamique, surtout lors du visionnement du montage vidéo de leur élève. Le petit document informatif les aidait aussi à mieux comprendre et apprécier la méthode dynamique, tandis que la présentation des résultats dans le rapport dynamique offrait suffisamment d'informations pour leur donner un aperçu clair de la ZPD des élèves dans l'acquisition des stratégies de compréhension en lecture.

Malgré les forces et l'envergure de ce travail, des limites à la recherche doivent être discutées pour mettre en perspective les résultats de cette étude.

6.2. Limites de la recherche

Tout d'abord, les données recueillies auprès des quatre participantes, bien qu'elles constituent quatre profils d'enseignantes diversifiés, limitent la transférabilité des résultats à des contextes différents d'enseignement que celui de la classe spéciale en DI, par exemple, dans des contextes d'inclusion ou d'intégration d'élèves ayant une DI dans des classes ordinaires ou dans d'autres types de classes spéciales regroupant une variété d'élèves en difficulté d'apprentissage.

De plus, les données de la recherche doctorale ont été récoltées auprès de quatre enseignantes d'écoles de la grande région de Montréal et dont les directions d'école leur offraient du soutien dans leur approche d'enseignement et d'évaluation qui s'adapte au besoin de chaque enfant. Il se peut alors que des enseignants ayant d'autres caractéristiques et vivant dans un tout autre contexte ne se sentent pas interpellés par les résultats présentés dans cette thèse. Toutefois, en recherche qualitative, la qualité de l'échantillon ne renvoie pas nécessairement à sa taille ou à sa représentativité, mais plutôt au fait qu'elle produise des informations nouvelles (Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 1996), comme il est question dans cette recherche.

Par ailleurs, la méthodologie employée qui permettait de contourner le défi rattaché au manque de formation sur les ÉD par le recours au visionnement de vidéos, a permis d'explorer la perception des quatre enseignantes sur l'épreuve dynamique sans qu'elles aient à la faire passer elles-mêmes à leur élève. Bien qu'il s'agisse d'une stratégie méthodologique ayant permis de réaliser cette étude malgré les défis qui s'y présentaient, la perception qu'ont les enseignantes des deux épreuves de compréhension en lecture pourrait être différente si elles avaient fait passer elle-même l'épreuve dynamique à leurs élèves et si elles avaient reçu une formation plus complète pour se l'approprier et mieux la comprendre. Elles auraient peut-être une autre vision de la méthode si elles avaient à l'employer réellement dans leur contexte de classe durant une année, par exemple.

Une limite importante de cette étude relève du fait qu'elle ne s'est penchée que sur la perception d'enseignants, en mettant de côté celle des élèves et même celle des parents – et de l'interaction entre ceux-ci – ou d'autres acteurs importants du milieu qui puissent jouer un rôle dans l'évaluation de la compréhension en lecture des élèves ayant une DI. D'autres recherches antérieures suggèrent en effet que la perception qu'ont les élèves de leurs résultats dans les apprentissages et même des épreuves joue

un rôle important dans leur réussite, notamment dans leur manière de s'engager dans la tâche et leur motivation à apprendre (Lawrence et Cahill, 2014; Navarro et Lara, 2017). Leur perception contribuerait également à remodeler celle des enseignants, par exemple, en sachant que l'élève réalise son progrès et qu'il se sent davantage interpellé par la méthode d'évaluation (Lawrence et Cahill, 2014). Ainsi, la perception des enseignantes aurait peut-être été différente si elles avaient pris connaissance de l'expérience de leur élève ayant passé l'épreuve dynamique.

Également, Lawrence et Cahill (2014) avaient démontré l'intérêt d'examiner la perception des parents sur les résultats découlant de ce type d'évaluation, car ils représentent des personnes clés dans la vie de leur enfant. À cet égard, l'étude de Wakeman et ses collègues (2021) dévoilait qu'il est important pour les parents que leurs enfants ayant une DI apprennent à lire, car ils sont convaincus que cela les aidera à avoir une meilleure qualité de vie à l'âge adulte. Toutefois, dans le cadre de la présente recherche doctorale, les données récoltées auprès des quatre participantes adressent un défi commun que présentent les enseignantes lorsqu'elles doivent aborder les notes de leurs élèves lors des rencontres avec les parents. Est-ce que le recours aux ÉD aiderait les parents à mieux comprendre où en est rendu leur enfant dans les apprentissages en lecture et à les soutenir davantage à la maison pour les aider à progresser? Somme toute, s'il avait été possible pour les enseignantes d'échanger avec les parents sur les résultats découlant des rapports d'ÉD de leur enfant, leur vision de l'évaluation aurait débouché vers d'autres perspectives pour cette recherche.

6.3. Les contributions et pistes pour d'éventuelles recherches

Cette recherche doctorale contribue au développement des connaissances scientifiques sur l'apport des ÉD en compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI. Les recherches antérieures provenant de différents domaines, en psychologie,

en développement langagier, en langue seconde et en éducation avaient démontré la pertinence d'employer les ÉD pour mieux comprendre la manière d'apprendre des sujets, notamment en abordant le concept de la ZPD. Bien que plusieurs auteurs eussent relevé la pertinence de ce type d'épreuve pour évaluer le potentiel d'apprentissage d'individus ayant une DI, surtout dans le domaine de la psychologie, peu de recherches avaient investigué sur sa pertinence aux yeux d'enseignants d'élèves ayant une DI, spécifiquement dans le domaine de la compréhension en lecture. De surcroît, il n'existe pas à notre connaissance d'épreuve dynamique francophone pour évaluer la compréhension en lecture, plus spécifiquement auprès d'élèves ayant une DI. Cette recherche vient donc contribuer à l'avancement des connaissances à la fois dans le domaine des ÉD, de la compréhension en lecture et de son évaluation auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Cette thèse doctorale mène vers des avenues à explorer pour de nouvelles recherches, notamment en éducation. Comme dit précédemment, il semble nécessaire d'explorer la perception qu'ont des élèves ayant une DI et leurs parents sur l'emploi d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture (en référence notamment aux résultats de l'étude de Lawrence et Cahill, 2014). Dans une perspective socioconstructiviste, il serait sans aucun doute intéressant d'explorer l'interaction entre les principaux acteurs impliqués dans le développement de la lecture des élèves ayant une DI – l'enfant, l'enseignant, les parents, bien entendu, mais aussi d'autres personnes dans l'école ou dans la vie de l'enfant y jouant un rôle important – dans l'idée ou les perceptions des uns peuvent influencer les perceptions des autres.

L'étude de ces interactions pourrait ainsi mener à une meilleure compréhension du phénomène dans son contexte et ainsi mieux dégager les qualités d'implantation des ÉD dans les classes d'élèves ayant une DI. En effet, des études récentes ont permis de souligner qu'il ne suffit pas seulement d'identifier les différents facteurs liés aux changements de pratique, mais bien d'étudier la qualité et la dynamique d'interaction

entre les différents processus d'implantation, que ce soit les caractéristiques du programme (p.ex. sa complexité, sa structure, etc.), celles des enseignants (p.ex. leurs connaissances, leur compréhension du programme, leur résistance au changement, etc.), de l'environnement scolaire (p.ex. les relations entre l'équipe-école, le soutien offert, etc.) et du système de soutien organisationnel (p.ex. les orientations et missions de l'école, les ressources mises en place, etc.), sans oublier les influences au niveau communautaire (p.ex. les politiques scolaires, le support financier, etc.) (Bélanger et al., 2012; Goulet et al., 2020).

Il serait peut-être intéressant d'adopter à ce propos le modèle de changement planifié (*Planned Change Framework*) pour étudier cette dynamique et les interactions entre ces processus, et cela, lors des différents niveaux d'implantation des ÉD dans les écoles. « Selon ce modèle, le processus de changement serait cyclique, et l'influence entre chaque facteur serait bidirectionnel » [Traduction libre] (Goulet et al., 2020, p.2). Il suggère également que les ressources et les efforts qui seraient alloués à une nouvelle pratique puissent dépendre des résistances des enseignants vis-à-vis du changement. Ces résistances pourraient quant à elles dépendre de leur perception des orientations de leur établissement ou du programme scolaire. Ainsi, les perceptions du personnel relativement aux besoins et orientations de l'école pourraient favoriser ou limiter leur résistance au changement, et vice versa. (Goulet et al., 2020).

D'autres recherches pourraient être menées pour explorer le potentiel d'implantation d'une telle épreuve auprès d'enseignants de classe d'élèves ayant une DI, en leur faisant expérimenter directement la méthode pour en récolter du même coup sa valeur sociale et pédagogique. Il pourrait s'agir de devis quasi-expérimental pour mettre à l'essai une démarche d'implantation d'une ÉD dans la classe, comme l'ont fait van der Veen *et al.* (2016) dans leur étude. Il pourrait s'agir aussi d'une recherche plus qualitative, en s'inspirant de l'étude de Davin *et al.* (2017), pour donner davantage de détails sur les processus d'appropriation des enseignants, mais cette fois-ci en

compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI. Il serait aussi intéressant de mener une étude longitudinale pour étudier les effets de l'implantation d'une telle pratique dans une ou plusieurs classes, auprès d'enseignants, d'élèves et de parents. Les effets à court terme des ÉD ont été davantage documentés dans les études antérieures (voir ANNEXE A). Toutefois, les effets à plus long terme, entre autres, sur la progression des élèves en compréhension en lecture et leur développement général, leur autonomie et leur inclusion scolaire et sociale, etc., gagneraient à être plus amplement explorés.

Dans un tout autre ordre d'idées, il serait pertinent, dans des études ultérieures, d'explorer davantage la ZPD d'élèves ayant une DI dans la formulation de différentes formes d'inférences avec divers types de textes. La présente recherche doctorale a permis de découvrir leur potentiel dans la mise en pratique de telles stratégies de haut niveau en lecture, toutefois le nombre restreint d'items des épreuves se rapportant à celles-ci limite la discussion à ce sujet. En s'inspirant des travaux de Elleman et al. (2011) ayant élaboré un TD en anglais sur les inférences en lecture visant à dépister tôt les élèves en difficulté, il serait pertinent de développer une épreuve dynamique en français pour mieux comprendre ce qui favorise le développement de ces stratégies de haut niveau en lecture chez des élèves ayant une DI.

En somme, les résultats de cette étude font appel à d'autres recherches ayant recours à des modes d'investigation divers afin de développer davantage de connaissances sur l'apport des ÉD en compréhension de lecture auprès de population en difficulté d'apprentissage dans les écoles, notamment pour explorer des avenues sur la faisabilité et sur des stratégies d'implantation dans les classes par des enseignants. La prochaine section présente le mot de la fin et des implications pour la pratique.

6.4. Les implications pour la pratique et le mot de la fin

Pour conclure, les données de cette recherche ont permis de mieux comprendre, aux yeux de quatre enseignantes, la pertinence d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture pour évaluer des préadolescents et adolescents ayant une DI, mais aussi de mieux cerner les limites d'implantation selon leur contexte actuel. La complexité de la méthode et la nécessité de formation sont des exemples de défis d'implantation évoqués par ces dernières.

Néanmoins, des principes de cette méthode pourraient selon elles enrichir leurs pratiques au quotidien à la suite de leur participation à l'étude. Des éléments clés de l'approche dynamique présentés ont donc été retenus par les quatre participantes, comme l'interaction en cours de passation et le type de questions qui amène l'élève à verbaliser ses stratégies cognitives et métacognitives, de même que les items de pratique qui comprennent de l'enseignement explicite, du modelage, de la pratique guidée et un retour à la question pour voir si l'élève est en mesure de réinvestir les stratégies enseignées par la suite.

Cette recherche met donc de l'avant des idées sur le plan de la pratique pour les enseignants d'élèves ayant une DI et pour d'autres se sentant interpellés par la méthode. Par exemple, l'idée d'évaluer en enseignant et d'enseigner en évaluant peut contribuer à changer leur manière d'enseigner en privilégiant une approche davantage centrée sur l'élève plutôt que sur la mesure ou sur le produit découlant de ces mesures. Cette démarche se fait de manière continue, sans tenter de séparer ou dissocier les composantes en jeu – l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation – mais bien en les articulant et en analysant comment elles s'influencent les unes les autres dans des activités authentiques de lecture en classe.

Bien entendu, cette recherche incite les enseignants à découvrir la ZPD de leurs élèves en compréhension en lecture en observant ce que ces derniers peuvent faire

seuls d'une part, mais aussi ce qu'ils sont en mesure de faire avec de l'aide au quotidien. Il s'agit aussi de regarder comment les différentes zones de développement évoluent chaque jour en se questionnant : qu'est-ce que l'élève peut faire de plus en plus par lui-même ? Quelles stratégies d'enseignement ont contribué à son cheminement ? Qu'en est-il de la zone de rupture, c'est-à-dire ce que l'élève ne parvient pas à faire malgré l'aide fournie à chaque pratique ?

En définitive, cette étude met en valeur la perception des enseignants sur leurs pratiques en classe et comment celle-ci influence leur manière d'enseigner auprès de leurs élèves. Elle invite en ce sens les enseignants à se questionner au quotidien sur leur démarche et sur ce qui favorise l'articulation des trois pôles qui définissent leur travail au quotidien dans leur classe. C'est aussi de mettre en valeur la subjectivité de l'enseignant, son jugement professionnel, ses connaissances sur son métier, sur l'élève, sur la tâche et sur le contexte d'évaluation, pour ainsi mieux comprendre ce qui vient optimiser le développement en compréhension en lecture auprès de chaque apprenant. Si cette approche peut nécessiter plus de temps, d'énergie et d'engagement de la part des enseignants, elle peut être envisagée comme un investissement à plus long terme en vue de favoriser le bien-être, l'inclusion et la participation sociale d'un plus grand nombre d'élèves, puisqu'il s'agit de maximiser leurs chances de devenir des lecteurs plus accomplis et ainsi d'exercer davantage leur rôle de citoyens à l'âge adulte.

ANNEXES

ANNEXE A

Recension 1: Dynamic assessment – reading comprehension

Population	Type/but étude	Instruments	Procédure	Type d’analyses	Résultats
APPROCHE INTERVENTIONNISTE					
<p>(Gruhn, Segers, Keuning, & Verhoeven, 2020)</p> <p>Pop. : Élèves du primaire Néerlandais N=275 élèves (8-11 ans) de 17 classes de 5 écoles.</p> <p>Pays : Pays-Bas</p>	<p>Quasi expérimental</p> <p>But : Investiguer dans quelle mesure les premières réponses des élèves et celles après les rétroactions prédisent leur compréhension globale en lecture dans un test standardisé statique.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Test dynamique informatique (à l’ordinateur) : 25 textes – répartis en 5 sessions – avec 7 questions chaque (3 conn.orthographiques, 2 voc., 1 compréhension). 2 rétroactions offertes. • Test standardisé de compréhension en lecture <p>Théorie sous-jacente : ZPD de Vygotsky</p>	<p>Procédure :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les élèves ont passé le test informatique en 5-6 séances à l’intérieur de 3 semaines. 2. 3 mois avant ou après le TD, ils ont passé les tests standardisés statiques en compréhension en lecture. 	<p>Type d’analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyses descriptives • One-sample statistics pretest et posttest • Analyses corrélationnelles pour prédire la probabilité de réponse pour les questions de compréhension globale et prédire les scores aux tests standardisés. 	<p>Les résultats dévoilent que la compréhension en lecture globale s’améliore après chaque bonne réponse pour chaque habileté et pour les « sentence-integration question» après rétroaction. Le TD aide à mieux comprendre les profils en compréhension en lecture des élèves.</p>

<p>(Ebadi & Saeedian, 2016)</p>	<p>Pop. : Étudiants universitaires anglais L2 N=32 étudiants universitaires avancés en BA TEFL Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimental (mixte) But : Évaluer les effets d'un programme d'enrichissement inclus dans un TD sur la performance et la capacité de transfert en compréhension de lecture (transcendance).</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proficiency test. A 90-item BPT TOEFL test • 9 tests de compréhension en lecture comprenant chacun un passage suivi de 20 questions choix multiples. <p>Trois aides écrites (implicite vers explicite) données aux groupes expérimentaux pour chaque item des 5 TD.</p> <p>Théorie sous-jacente : MLE Feuerstein</p>	<p>Procédure</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sélection des participants : test TOEFL 2. Prétest (statique) établir niveau de base en lecture. 3. 5 sessions de TD pour évaluer la ZPD pour les 3 GR expérimentaux; enseignement normal pour les 3 GR contrôles. 4. Posttest immédiat (statique) évaluer les effets immédiats du TD 5. Delayed posttest (statique). 	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyses descriptives • MANOVA pour comparer les 6 groupes selon un design 2*3*3 : pretest, posttest immédiat, delayed posttest. 	<p>Les résultats indiquent que le TD a un effet immédiat et à long terme sur l'amélioration de la compréhension des élèves (EFL), et qu'aucune différence n'a été observée entre les 3 niveaux de lecteurs (forts, moyens, faibles).</p>
<p>(Zarinkamar & Naeini, 2015)</p>	<p>Pop. : Étudiants en anglais Langue seconde N=60 étudiants (âgés entre 18-21 ans) fréquentant Alaodole Semanani Institute Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimental But: Évaluer les effets d'une ÉD sur la compréhension en lecture d'étudiants iraniens en anglais L2.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liste de questions comme guide de médiation • Nelson English Language Tests (Fowler et Coe, 1976) : 50 items à choix multiples (cloze passage and discrete-point items) • 2 tests de compréhension en lecture : 4 passages + 6 questions de compréhension (l'idée principale, le sens des mots et inférences) (tests tirés de Naeini, 2013) 	<p>Procédure</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sélection des participants. 2. Étude Pilote : entrevue avec les étudiants sur leur perception et stratégies en lecture 3. Prétest (teacher) : test Nelson et 2 tests de compréhension. 4. Intervention : des stratégies sont enseignées par médiation au GR expérimental. 5. Posttest : pas clair quels instruments. 	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • One-sample Kolmogorov-Smirnov test: normality data; • Statistiques descriptives ; • Independent Samples-Test pour comparer les 2 GR aux tests ; • Levene's test variance. 	<p>Les résultats démontrent que les deux groupes ont eu des résultats significativement différents au posttest, ou le GR expérimental aurait eu de meilleurs scores. Ils supportent donc l'idée que les TD ont un effet positif sur la compréhension en lecture en EFL.</p>

<p>(Fani & Rashtchi, 2015)</p>	<p>Pop. : Étudiants en anglais Langue seconde N=124 undergraduate students taking a general English course at IAU Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimental But : Comparer les effets d'un TD en groupe et d'un TD individualisé pour évaluer la compréhension en lecture d'étudiants en anglais L2, et ce, en comparaison aux résultats provenant d'un test statique.</p>	<p>Instruments <ul style="list-style-type: none"> •Le test KET : l'homogénéité des participants •Prétest de compréhension en lecture : 4 quatre passages de compréhension avec chacun 10 questions (sauf pour le 3e ayant 12 questions) •Posttest de compréhension en lecture : similaire au prétest en termes de format, sujet, difficulté et durée. <p>Théorie sous-jacente: ZPD ; médiation basée sur le GPMP de Campione et Brown (1987). La typologie de médiation de Lantolf et Poehner (2011)</p> </p>	<p>Procédure :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prétest: identifier le type de difficulté des étudiants (scanning, skimming, summarizing...) 2. Intervention: (I) <i>Concurrent Group DA</i> : les étudiants reçoivent à tour de rôle une aide du prof) ; (II) <i>Cumulative Group DA</i> : le même étudiant reçoit plus d'un aide devant le groupe), (III) <i>Individualized DA</i> (prof-étudiant). + Un groupe contrôle 3. Posttest : évaluer les effets de l'intervention sur les scores en compréhension en lecture des étudiants. 	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> •Kolmogorov-Smirnov : normalité des tests paramétriques. •ANOVA : homogénéité entre les GR pour les variables continues du Reading KET. •Statistiques descriptives ; •Levene's test : homogénéité de variance •One-way ANOVA : diff.signif. prétest/posttest. 	<p>Les résultats démontrent que la médiation du DA dans les 3 groupes expérimentaux influence positivement l'habileté en lecture des étudiants. Bien que les participants du <i>Individualized DA group</i> aient eu de meilleurs scores que ceux des autres groupes expérimentaux, pas de différence significative n'a été révélée avec les tests statistiques.</p>
<p>(Nazari & Mansouri, 2014)</p>	<p>Pop. : Étudiants au collégial en anglais L2 N= 30 étudiants niveau collégial Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimental design (A-B-A) But : Étudier la faisabilité d'implantation d'une procédure de TD dans <i>Teaching English as a Foreign Language</i> (TEFL)</p>	<p>Instruments <ul style="list-style-type: none"> •Sélection des participants : Oxford placement test; •Prétest et posttest : TOEFL reading proficiency test (Deborah Philips, 2005). Tests administrés en classe. <p>Théorie sous-jacente: ZPD de Vygotsky</p> </p>	<p>Procédure:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sélection des participants 2. Prétest : test statique de compréhension en lecture 3. Entraînement : 9 successive 80 -minutes DA treatment pour le GR expérimental (N=13 étudiants). 4. Posttest : ibid. qu'au prétest. 	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> •SPSS : analyses descriptives •Independent sample T-Test, •Pearson Product Moment Coefficient Correlation (PMMCC), •Paired sample t-test. 	<p>Les résultats suggèrent que l'entraînement via le TD aide les étudiants à améliorer leur performance en compréhension de lecture et que l'intervention dynamique semble avoir de meilleurs résultats que celle non-dynamique.</p>

<p>(Davin, Troyan, & Hellmann, 2014)</p>	<p>Population : Élèves du primaire en classe d'espagnol L2 N=15 élèves de 4^e-5^e année d'une classe d'espagnol L2 de 18 élèves Pays : États-Unis</p>	<p>Cas unique (Plan A-B-B') But: Explorer l'implantation d'un TD de groupe-classe visant à améliorer l'habileté d'apprenants débutants en espagnol L2 à comprendre des textes. Théorie sous-jacente: ZPD de la théorie de Vygotsky</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deux Dynamic-Reading compréhension Tests (D-RCT1 et D-RCT2): 19 items (10 sur mots-clés, 1 sur idée principale et 8 sur info. secondaires) • Textes des tests (D-RCT1 et 2) portent sur l'environnement (recyclage, conservation de l'eau, diminution des déchets) • L'enseignant donne 15 minutes de classe d'espagnol par jour. • Mediation prompts: médiation donnée par l'enseignant d'espagnol. 	<p>Procédure :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jour 1-2 : test statique 2. Jour 3 : médiation à l'aide du D-RCT (section I et II : mots-clés et idée principale). Les élèves utilisaient des marqueurs de couleurs après chaque intervention pour modifier leur réponse. 3. Jour 4 : D-RCT (section III : supporting details) ibid. que jour 3 pour les prompts. <p>Cette procédure a été appliquée 2 fois, en février (D-RCT1) et en mars (D-RCT2).</p>	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyses descriptives (scores moyens, écart-type, mean mediated score, mean gain) pour D-RCT1 et D-RCT2. <p>4 scores: (1) actual score (AS), (2) Mediated score (MS), (3) Learning potential score (LPS), (4) mediation value score (MVS).</p>	<p>Résultats : Du D-RCTT1 au D-RCT2, les étudiants se sont améliorés en compréhension de lecture : ils semblent donc avoir développé des stratégies en lecture grâce à la médiation du test. Cette étude met de l'avant une procédure de quantification de la ZPD des élèves en vue d'être employée par l'enseignant.</p>
<p>(Amirian, Davoudi, & Ramazanian, 2014)</p>	<p>Pop. : Étudiants iraniens (masculins) N=28 étudiants (institution collégiale/universitaire privée) intermédiaire s en anglais L2 Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimental But : Évaluer la compréhension en lecture d'étudiants en L2 au travers d'un devis test-entraînement-test d'une part, et de l'autre vérifier s'il y a une différence statistique entre l'enseignement dynamique vs non-dynamique.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélection participants : <i>TOEFL Test</i>. • Le test <i>Objective PET</i> : 35 items choix multiples. • Intermediate Select Reading book (Linda Lee et E. Gundersen, 2001): comprend 14 chapitres commençant par une image/sketch et des questions générales. <p>Théorie sous-jacente: Sociocultural théorie</p>	<p>Procédure :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prétest : passation du <i>Objective PET</i> 2. Intervention : Le GR exp. recevait un enseignement dynamique de stratégies en compréhension de lecture, tandis que le GR contrôle un enseignement non dynamique (peu d'information sur la méthode est fournie). 3. Posttest : <i>Objective PET</i>. 	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • SPSS : analyses descriptives (scores moyens, écart-type, t-tests...) • Independent-samples-t-test pour les scores moyens des posttests des deux GR pour vérifier s'il y avait des différences statistiques. 	<p>Résultats : Les deux groupes ont mieux réussis au posttest, mais le GR expérimental a obtenu des résultats significativement supérieurs que le GR contrôle.</p>

(Poehner & Lantolf, 2013)	<p>Pop. : Étudiants universitaires en Chinois et Français L2 N=21 en Français L2; N=80 en Chinois L2 Pays : USA</p>	<p>Quantitatit/ Descriptif</p> <p>But : Décrire le format et les résultats préliminaires d'un TD informatisé en compréhension orale et écrite auprès d'étudiants en L2.</p>	<p>Instruments Computerized Dynamic Assessment (C-DA) comprenant une section en compréhension orale et une section en compréhension écrite : 3 versions Français, Chinois et Russe.</p> <p>Théorie sous-jacente: ZPD; l'approche « Graduated Prompt » de Borwn ; la formule de Kozulin et Garb (2002) pour calculer le score potentiel d'apprentissage.</p>	<p>Procédure:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Étude pilote pour le développement des tests et la validation de la médiation : en individuel avec un étudiant (non informatisé) 2. Les C-DA ont été administrés aux étudiants intermédiaires du 4^e semestre en Français L2 et Chinois L2. 	<p>Type d'analyse : Quantitative</p> <ul style="list-style-type: none"> •Analyses descriptives (maximum score, mean score, mean actual score, ...) •T-tests et effets de taille pour comparer les scores de performance actuelle et de LSP •Comparaison des moyennes de LSP et du transfert 	<p>Résultats : En créant un C-DA les auteurs souhaitent évaluer un grand nombre d'étudiants avec des résultats quantitatifs faciles à interpréter sur la ZPD (ou LPS). Les résultats préliminaires démontrent que les étudiants répondent bien à la médiation offerte dans le C-DA. L'étude est à suivre.</p>
(Birjandi, Estaji, & Deyhim, 2013)	<p>Pop. : Élèves iraniennes en anglais L2 au secondaire N=47 filles ayant un faible score en lecture et écriture (PET score) Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimental</p> <p>But : Déterminer l'efficacité d'un TD en compréhension de lecture en lien avec les stratégies métacognitives en lecture.</p>	<p>Instruments :</p> <ul style="list-style-type: none"> •Sélection participants :PET proficiency test en lecture/écriture: •Meta-cognitive Awareness of Reading Questionnaire (MARS) •Teacher-made Reading Comprehension Test •Strategies Booklet (Scanning, Skimming, Main and Detail Ideas, Guessing the Meaning of the Words, Identifying References, Inferences) 	<p>Procédure :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Étude pilote (N=20 élèves) : validité interne instruments. 2. Prétest : MARS 3. Traitement (par l'enseignant, en grand-groupe) avec médiation métacognitive pour le groupe expérimental : 18 sessions de 15 minutes 4. Post-test: the teacher-made reading comprehension test + questionnaire MARS 	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • SPSS : analyses descriptives (scores moyens, écart-type...) • 2 independent-samples-t-test pour différence significative entre les « gain scores » des deux groupes (gain score = différence entre prétest et posttest). 	<p>Résultats : En somme, les résultats suggèrent donc que le DA a eu un impact sur la performance des élèves en compréhension de lecture, sans toutefois améliorer le niveau de contrôle des stratégies métacognitives.</p>

<p>(Naeini & Duvall, 2012)</p>	<p>Pop. : Étudiants universitaires anglais L2 N=10 étudiants iraniens universitaires en anglais L2 Pays : IRAN</p>	<p>Mixte. ABA single subject design But : Vérifier si un TD peut influencer la performance en compréhension de lecture d'étudiants en L2, et décrire comment la médiation du TD peut améliorer leur performance.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preliminary English test (PET) • Entretiens dirigés • Test de compréhension en lecture : 4 passages tirés de Philips (1996) et Baudoin (1977) avec 29 questions (4 idée principale ; 6 inférences ; 13 sens d'un mot; 6 informations superflues) <p>Théorie sous-jacente: ZPD de Vygotsky</p>	<p>Procédure:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prétest (A): statique 2. Médiation (B) : 3 sessions de 30 minutes en individuel portant sur l'enseignement des stratégies (idée principale, inférences, sens de mot., information secondaire) 3. Posttest (A) : statique 	<p>Type d'analyse : Mixte qualitative et quantitative (peu de détails) Analyse des scores chiffrés des étudiants croisés à des analyses qualitatives de contenu des entretiens, des interactions et de la médiation durant l'intervention.</p>	<p>Quanti : Les étudiants ont mieux performé au posttest (pas d'analyse statistique). Quali : Les entretiens ont permis de mettre en lien les capacités d'apprentissage des étudiants (lors de la médiation) et leur propre vision de leurs capacités.</p>
<p>(Ajideh & Nourdad, 2012)</p>	<p>Pop. : Étudiants universitaires en anglais L2 N=197 étudiants ayant divers niveaux en compréhension en lecture : forts, moyens, faibles. Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimental But : (1) Comparer les effets immédiats et à long terme d'un TD selon leur niveau faible, moyen ou fort en compréhension de lecture ; (2) comparer les résultats des deux groupes expérimentaux vs contrôle (statique vs dynamique).</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proficiency test. A 90-item BPT TOEFL test • 9 tests de compréhension en lecture comprenant chacun un passage suivi de 20 questions à choix multiples. <p>Trois aides écrites (implicite vers explicite) étaient données aux étudiants des groupes expérimentaux pour chaque item des 5 TD.</p> <p>Théorie sous-jacente: ZPD de Vygotsky</p>	<p>Procédure</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sélection des participants : TOEFL 2. Prétest (statique) : niveau de base en compréhension en lecture. 3. 5 sessions de TD pour évaluer ZPD des étudiants des 3 GR expérimentaux ; enseignement normal pour 3 GR contrôles. 4. Posttest (statique) : évaluer les effets immédiats du TD 5. Delayed posttest (statique) : évaluer les effets à plus long terme. 	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyses descriptives • MANOVA pour comparer les 6 groupes selon un design 2*3*3 : pretest, posttest immédiat, delayed posttest 	<p>Les résultats indiquent que le TD a un effet immédiat et à long terme sur l'amélioration de la compréhension des élèves (EFL), et qu'aucune différence n'a été observée entre les 3 niveaux de lecteurs (forts, moyens, faibles).</p>

<p>(Shabani, 2012)</p>	<p>Pop. : Étudiants universitaires anglais L2 N=100 étudiants universitaires Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimental But : Évaluer les effets d'un TD informatisé (C-DA) pour l'évaluation de la compréhension en lecture en L2.</p>	<p>Instruments <ul style="list-style-type: none"> •C-DA : test dynamique informatisé incorporant des aides visuelles et textuelles (implicite vers explicite). •Version non-dynamique du test <p>Théorie sous-jacente: ZPD ; emprunte les approches de Aljaafreh et Lantolf (1994), de Brown's et de Guthke et Beckmann's (2000)</p> </p>	<p>Procédure: La procédure est peu explicitée dans l'article. Ce n'est pas clair si les étudiants ont passé un test statique (informatisé ou non?) de compréhension en lecture séparément pour comparer, ou si les scores du NDA provenaient de la même mesure (C-DA).</p>	<p>Type d'analyse : Quantitative <ul style="list-style-type: none"> •Graphique de comparaison : réussite/échec des 100 étudiants (DA vs NDA) •Un tableau : nbre d'étudiants pour chaque niveau en lecture (0 à 5) selon le nombre de « prompts » reçu (0-4) pour situer leur ZPD. </p>	<p>Résultats : Alors qu'au NDA seulement 21 étudiants pouvaient réussir le test, au C-DA 88 d'entre eux ont bien réussi (12 ont échoué). Les résultats suggèrent, selon les auteurs, que la médiation offerte par le C-DA peut remplacer celle donnée par un évaluateur humain.</p>
<p>(Swanson, 2011)</p>	<p>Pop. : Élèves du primaire N=78 élèves en difficulté en lecture (âge moyen=11 ans) Pays : USA</p>	<p>Quasi expérimental But : Déterminer si l'amélioration dans la mémoire de travail (WM) à l'aide d'un TD prédit la compréhension en lecture d'élèves en difficulté en lecture (reading difficulty RD)</p>	<p>Instruments <ul style="list-style-type: none"> •Sélection des participants: Word Reading and Wide Range Achievement Test-3; Raven Achievement test-3. •Criterion measure: Woodcock WRMT-R) •Verbal WM: rhyming and digit-sentence task •Visual-Spatial WM: Visual matrix and mapping + directions <p>3 groupes avec RD (N=13 RD ; N=15 RD+Math disabilities; N= 27 RD+low verbal IQ) et un groupe de lecteurs compétents (N=23)</p> </p>	<p>Procédure: <ol style="list-style-type: none"> 1. Tests sélection des participants (2X40 min./élève) 2. Testing condition 1 : des tâches de WM sans aides pour évaluer la performance initiale. 3. Testing condition 2 : des aides graduées sont fournies aux élèves (gain condition) 4. Testing condition 3 : "the maintenance condition" (pas de support fourni). </p>	<p>Type d'analyse : <ul style="list-style-type: none"> •ANOVA pour critérium mesure •MANCOVA : 4 groupes X 2 (verbal vs visual spatial) X 3 (test conditions) •Analyses de régression pour la relation entre testing condition et la compréhension et WM; •Corrélation and hierarchical linear modeling. </p>	<p>Les résultats suggèrent que la performance dans la mémoire du TD ajoute une variance importante pour prédire la performance future en lecture. Cependant, l'amélioration en compréh. lecture était statist^{nt} similaire chez bons vs faibles lecteurs.</p>

(Pishghadam, Barabadi, & Kamrood, 2011)	<p>Pop. : Étudiants universitaires anglais L2</p> <p>N= 77 étudiants universitaires</p> <p>Pays : IRAN</p>	<p>Quantitative</p> <p>But : Examiner l'efficacité d'un TD informatisé pour évaluer la compréhension en lecture pour un large échantillon d'étudiants.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> •CDRT which stands for Computerized Dynamic Reading Test •La version dynamique du test comprend: 10 passages + 5 hints for each passage were created <p>Théorie sous-jacente: ZPD de Vygotsky</p>	<p>Procédure:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Étude pilote pour la validation du test. 2. Les étudiants répondent sur un PC : 20 minutes pour lire le texte, 4 minutes pour répondre à chaque question. Des aides sont fournies si la réponse est erronée. 	<p>Type d'analyse :</p> <p>Statistiques T-test pour déterminer s'il y a des différences significatives statistiques entre les scores (DA vs NDA)</p> <p>4 scores sont calculés ensuite: (1) non-dynamic score, (2) dynamic score, (3) number or hints in each item, (4) total time spent on the test.</p>	<p>Résultats : La médiation incluse dans le CDRT semble avoir permis d'améliorer les scores des étudiants, et conséquemment leur compréhension en lecture. Les plus faibles lecteurs semblent profiter davantage de la médiation que les plus forts.</p>
(Elleman, 2009) et (Elleman, Compton,	<p>Étude 1 68 élèves primaire</p> <p>Étude 2 100 élèves primaire provenant de 24 classes de 9 écoles publiques (25 forts, 50 moyens, 25 faibles)</p> <p>Pays : É.-U.</p>	<p>Study 1 Validation d'un test statique sur les inférences</p> <p>Study 2 Explorer l'efficacité d'un TD pour identifier le type de difficulté des élèves à risque en lecture.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> •Classement des élèves: Test of Word Reading Efficiency (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1997); Woodcock Reading Mastery Test–R/NU (WRMT-R/NU; Woodcock, 1998) •Test dynamique (7 histoires): 7 passages and 21 items (3 pour chaque passage) avec un passage supplémentaire pour l'entraînement. 	<p>Procédure : The passages for the DA were presented over five phases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pretest (Story 1 sans retroaction), 2. inference instruction (Training Story), 3. Dynamic practice with feedback prompts (Stories 2, 3, & 4), 4. post-test without feedback (Story 5), and 5. transfer without feedback (Story 6- 7). 	<p>Type d'analyse :</p> <p>Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyses descriptives pour chaque temps et selon les différentes mesures (compréhension, identification de mots, vocabulaire, DA prompts, DA transfer) • Hierarchical regression analysis 	<p>Les résultats révèlent que le TD donne des informations plus précises pour identifier le type de difficulté des élèves (différences intra individuelles) et fait plus de liens entre identification de mots et compréhension.</p>

(Duvall, 2008) These	<p>Pop. : Élèves en difficulté d'apprentissage en lecture entre 2^e et 5^e année</p> <p>N= 4 élèves du primaire (moins de 13 ans)</p> <p>Pays : États-Unis</p>	<p>Étude multicas/méthode mixte</p> <p>But: (1) Comparer les résultats des élèves (statique versus dynamique); (2) identifier les données du TD utiles pour : élève, parents, enseignants et directions.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prétest et posttest (videotaped): Virginia standardized mandated test (SMT) of third grade reading : 10 questions • DSLA1 et 2: Dynamic Standards of learning assessment (DSLA) : adaptation du Virginia SMT • Entretiens (videotaped) • Tutorat (videotaped) <p>Théorie: Activity Theory</p>	<p>Procédure :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pre-test (30 min) : A1 2. DSLA 1 (30 min): B1/A1' 3. Posttest (30 min) : A2 4. Struct. Interview (30 min) : C 5. Tutoring sessions (3 sessions de 30 min) : D 6. DSLA 2 / Postted (30 min) : B2/ A2' <p>Procédure dynamique standardisées suivant la méthode <i>graduated prompts</i>.</p>	<p>Type d'analyse : Quanti/ quali intra et intercas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de contenu (vidéos, notes) : données narratives descriptives. • Analyses statistics and analysis of the single-subject experimental data for progress 1, 2, and 3. 	<p>Les résultats suggèrent que la forme dynamique révèle des progrès cachés chez les apprenants et offre des informations utiles aux enfants, parents, enseignants et directions d'école.</p>
(Kozulin & Garb, 2002)	<p>Pop. : Étudiants universitaires anglais L2</p> <p>N=23 étudiants (à risque) provenant de centres « pre-academic »</p> <p>Pays : Israël</p>	<p>Quasi expérimental</p> <p>But : Explorer la faisabilité d'implantation d'une procédure d'évaluation dynamique en compréhension en lecture en anglais L2.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deux tests statiques similaires : 6 items de compréhension en lecture tirés d'un test standard (statique) employé dans les collèges et universités en Israël pour le placement des étudiants. • Procédure de médiation employant 6 items de compréhension en lecture (A et B) et 4 textes de compréhension en lecture. <p>Théorie sous-jacente: ZPD de Vygotsky</p>	<p>Procédure:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stage 1 (pretest) : test statique (max. 90 min) 2. Stage 2 (mediation ≈ 50 min chaque) : <u>partie 1</u> avec les items A et B pour stratégies de manipulation grammaticale, lexicale et syntaxique et la <u>partie 2</u> avec 4 textes pour la structure, la cohésion et conn. antérieures). 3. Stage 3 (retest) <p>Calcul du potentiel d'apprentissage ($LPS \leq 2$): $LPS = [(MS - AS)/Max S] + (MS/Max S)$ LPS: learning potential score; MS: mediated score; AS: actual score; Max S: maximum score.</p>	<p>Type d'analyse : Quantitative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calcule et analyse des scores des étudiants: High gainers (LPS > 1), mid-gainers (LPS between 0.79 and 0.88), or low gainers (LPS < 0.71). • Statistiques descriptives (comparaison des moyennes et écarts-types) aux deux tests 	<p>Les résultats suggèrent que la procédure est faisable et efficace pour obtenir de l'info sur le potentiel d'apprentissage des étudiants. Ils démontrent que des étudiants ayant des scores similaires au prétest ont des niveaux différents d'habileté d'apprentissage et utilisent de nouvelles stratégies en compréhension en lecture.</p>

APPROCHE INTERACTIONNISTE

<p>(Sadeghi, Afghari, & Zarei, 2016)</p>	<p>Pop.: Étudiants universitaires anglais L2 N=52 étudiants universitaires (16-24 ans) Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimental (ABA') But : Examiner si « shadow-reading as a means of internalization of meaning » affecte l'habileté en lecture des étudiants iraniens en EFL.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oxford Placement test • Shadow reading : 10 passages (120-130 mots) • Test de compréhension en lecture : 4 passages + 5 questions <p>Théorie sous-jacente: ZPD de Vygotsky</p>	<p>Procédure:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prétest : test de compréhension en lecture + Oxford test 2. Session 1: groupe expérimental (N=26) a reçu le shadow-strategy et le groupe contrôle suivait le cours habituel. 3. Session 2 : test de compréhension en lecture (1h) 4. Session 3 : 2 par 2 les étudiants lisent un passage 3X puis se pratiquent à rappeler de chaque phrase et paragraphe. 5. Posttest : idem prétest 	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • SPSS : analyses descriptives (moyennes, écart-type...) • Levene's test (equality of error variances) • ANCOVA 	<p>Résultats : Bien que les 2 GR aient eu des résultats similaires au prétest, le groupe expérimental ayant reçu les shadow-reading semblent s'être davantage amélioré au posttest. L'assistance d'un groupe + aide d'un pair plus compétent + de la répétition semble favoriser les apprentissages.</p>
<p>(Mardani & Tavakoli, 2011)</p>	<p>Pop. : Étudiants universitaires en anglais L2 30 garçons (15 dans chaque classe) Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimentale But: Démontrer qu'un TD en compréhension en lecture de groupe peut être implanté avec succès dans une classe EFL comme un outil complémentaire au test standard.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélection des participants: Nelson English Language Proficiency Test • Quatre tests de compréhension en lecture tirés de TOEFL Reading Flash (2005) • Utilisation de marqueurs et de surlignage comme rétroaction au prétest. 	<p>Procédure</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Phase 1 : prétest 2. Phase 2 : discussion des résultats des tests et médiation (4 sessions de 30 minutes). Implique les caractéristiques : modeling, scaffolding, coaching and reflection. 3. Phase 3 : Posttest (dynamic) 	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • SPSS : analyses descriptives (scores moyens, écart-type, t-tests...) • Independent t-test group comparison 	<p>Les résultats démontrent que les étudiants du GR expérimental ont mieux performé au posttest vs GR contrôle. La médiation semble avoir favorisé le développement en compréhension en lecture.</p>

(Navarro & Mora, 2012)	<p>Pop. : Élèves du primaire et secondaire en difficulté en lecture</p> <p>N=40 élèves (9-16 ans) - dont 6 élèves avec DI</p> <p>Pays : Espagne</p>	<p>Descriptif/ quasi-expérimental</p> <p>But : Examiner l'application dynamique d'un Instrument d'évaluation de la métacompréhension de textes en intégrant une médiation pour dégager les stratégies métacognitives des élèves et leurs habiletés d'autorégulation.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire EML (Evaluacion de la metacompreension lectora, Navarro & Mora, 2003; 2009) : comprenant 26 items • Version dynamique du EML • Feuilles d'enregistrement des interactions (données qualitatives sur les stratégies métacognitives et d'autorégulation) <p>Théories sous-jacentes : ZPD ; MLE (Feuerstein, 1996)</p>	<p>Procédure</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prétest : test de compréhension en lecture pour identifier des difficultés en lecture 2. 5 sessions de formation des évaluateurs (professeurs et assistants) 3. Application dynamique du EML : 45-50 minutes en petit groupe (notes d'observation) <p>2 groupes de 20 élèves : expérimental vs contrôle</p>	<p>Type d'analyse : Analyse de contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Système de catégories portant sur le contenu des sessions de médiation • Codification des observations • Sélection et identification des unités d'information associées à des étiquettes verbales. 	<p>La médiation des évaluateurs a permis de faire des liens entre certaines interventions et une amélioration des réponses des élèves, et de cibler une série de médiation susceptible de favoriser les habiletés d'autorégulation, de même que les stratégies métacognitives durant la résolution de problème.</p>
	COMBINAISON DES DEUX APPROCHES : INTERVENTIONNISTE ET INTERACTIONNISTE					
(Bakhoda & Shabani, 2019)	<p>Population : Mixte</p> <p>Étudiants en anglais L2</p> <p>N=12 étudiants (entre 19-24 ans)</p> <p>Pays : Iran</p>	<p>But : Évaluer la faisabilité d'un TD informatisé de groupe (C-GDA) pour évaluer la compréhension en lecture d'étudiants en anglais L2</p> <p>Approche interventionniste (médiation par ordinateur) et interactionniste (médiation du prof)</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • C-DA : 5 passages de textes provenant de Philips (2001) avec une question comprenant 7 choix multiples. Des aides visuelles graduées étaient offertes. • C-GDA : emploi d'un projecteur vidéo pour présenter le texte et les médiations au groupe. Le prof a une table électronique des réponses de chaque étudiant. 	<p>Procédure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Étude pilote : validation du test de manière non dynamique et de la médiation • Passation du C-GDA : les étudiants devaient répondre d'abord sur ordi à une question. Quand un étudiant faisait une erreur, le prof lui posait une question devant le groupe (médiation interactionniste). La médiation a l'ordi offrait d'abord des aides implicites référant au texte puis des aides de plus en plus visuelles et explicites vers la réponse. 	<p>Type d'analyse : Mixte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tableau pour représenter le niveau de ZPD du groupe pour chaque texte. • Comparaison du type de médiation avec diagramme à bandes. • Comparaison des réponses des 12 étudiants entre le texte 1 et 5. • Extraits de verbatim : interactions entre prof et étudiants. 	<p>Les résultats démontrent la faisabilité d'un C-GDA auprès d'un groupe d'étudiants en anglais L2 et permet de ressortir que les étudiants avaient recours à moins de médiation explicite hiérarchisés plus ils avançaient dans le test. Leur étude présente des stratégies de médiation interactionniste ayant eu un effet sur la performance des étudiants.</p>

(Naeini, 2015)	<p>Pop. : Étudiants universitaires anglais L2</p> <p>N=102 étudiants universitaires</p> <p>Pays : IRAN</p>	<p>Quasi expérimentale</p> <p>But : explorer et comparer les effets de deux approches distinctes, l'approche de Feuerstein (MLE) et celle de Brown (Gratuated prompt) dans le contexte en langue seconde en compréhension en lecture.</p>	<p>Instruments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reading section of the Key English Test (KET) : homogénéité des participants • Cognitive and metacognitive strategy awareness test • Entrevue semi-structurée • Reading comprehension test (développé par la chercheuse) : 4 passages de 6 questions portant sur l'idée principale, le sens d'un mot nouveau et inférences. <p>Approche de TD : Comparaison des approches de Feuerstein versus de Brown.</p>	<p>Procédure</p> <p>9 semaines pour la collecte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pretest: KET 2. Entretiens semi-structurés 3. Intervention 1 (suivant l'approche de Feuerstein ou de Brown) 4. Intervention 2 (ibid.) 5. Intervention 3 (ibid.) 6. Posttest (reading comprehension test) 7. Transfer test (reading comprehension test) <p>Trois groupes : 1 GR expérimental suivant l'approche de Feuerstein, 1 GR expérimental suivant l'approche de Brown et 1 GR contrôle.</p>	<p>Type d'analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • SPSS : analyses descriptives (moyenne, écart-type pour le Ket, pretest et CMSQ) • One way ANOVA pour comparer les scores des 3 groupes. • Scheffe's test pour le posttest et Transfer test scores des 3 groupes. • Disaggregated quantitative analysis. 	<p>Résultats :</p> <p>En somme, bien que ces approches comprennent des propriétés qualitativement différentes, elles semblent les deux améliorer la compréhension en lecture des étudiants en L2. Il semblerait cependant que le MLEG ait mieux performé que le GPG au posttest, peut-être à cause du type d'aides fournies et de la plus grande liberté dont disposait l'évaluateur.</p>
----------------	--	---	--	--	--	--

ANNEXE B

Recension 2 : Dynamic assessment – teacher’s perception

But / Échantillon	Étude/ Instruments	Procédure/ Méthode d’analyse	Résultats
<p>But : Explorer la perception des enseignants sur 3 types de rapports psychoéducatifs : (1) traditionnelle; (2) trad.+exemples (3) TD+exemples.</p> <p>N=120 enseignants d’élèves ayant une surdité</p>	<p>Type d’étude : Étude corrélacionnelle</p> <p>Instruments :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taylor’s (1980) Locus of Control Scale for Teachers • Clark’s (1980) Teacher Occupational Stress factor questionnaire. 	<p>Procédure:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les données ont été récoltées auprès des enseignants à l’aide de questionnaires. • Les enseignants ont noté individuellement le type de recommandations jugées d’utile selon le type d’évaluation. Ils ont aussi répondu à deux questions liées à leurs croyances en tant qu’enseignants. <p>Méthode d’analyse : Statistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de variance • T-test pour comparer les « rating » des enseignants selon les trois types de rapport psychoéducatif et croisés avec les variables « stress », « locus control » et « beliefs ». 	<p>Résultats :</p> <p>En somme, les enseignants préféraient les recommandations comprenant des exemples à l’appui, qu’elles soient issues de TD ou traditionnel statique. Dans chaque type d’évaluation, certaines recommandations étaient perçues de plus utiles que d’autres. Deux corrélations positives, bien que faibles, ont été identifiées entre le niveau de stress et la préférence pour les tests traditionnels et ceux traditionnels avec recommandations. De plus, une corrélation significative (faible) a été identifiée entre le « stress from feelings of professional inadequacy and preference for dynamic assessment recommendations ».</p>

(Andrianopoulos, 2001)

But :

Comparer la perception de deux groupes d'enseignants sur les recommandations issues de rapports de tests statiques (GR.1) versus TD (GR.2).

N=31 enseignants
(26 femmes;5 hommes)

N=116 élèves de 2^e année du primaire (âge moyen = 8 ans) provenant de 23 écoles des Pays-Bas.

Type d'étude :

Quasi expérimental
Practice-based research design

Instruments :

- TD (graduated prompts): adapté du *Serial-Think Instrument* Tzurriel (2000)
- Test arithmétique/math (De Vos, 2001) CITO-Math
- Raven's progressive Matrices
- Digit span (WISC; Weschler, 2005) et Auditory Digit Sequencing subtest (S-CPT, Swanson, 1995)
- Rapports d'évaluation statique ou dynamique
- Entretiens dirigés
- Grille d'observation
- Questionnaires pour les enseignants.

Procédure :

1. Baseline : passation du Raven PM avec les élèves. Parallèlement les enseignants remplissent la grille d'observation (SCHOLBL-R) sur chaque participant.
2. Entretiens (10 min) avec enseignant;
3. Administration (à tous les élèves) : tests d'arithmétique/math (De Vos, 2001) et de mémoire de travail (WISC et S-CPT);
4. Administration (aux élèves GR exp.) du *Serial-Think instrument* en 3 semaines (20-30 minutes par sessions);
5. 2^e passation des tests de mémoire de travail une semaine plus tard;
6. Élaborations des rapports d'évaluation des élèves; consultation par enseignants;
7. 4 semaines plus tard, les enseignants remplissaient une 2^e fois les grilles d'observations, puis été interviewés.

Méthode d'analyse : statistiques

- One-way ANOVA: homogénéité des GR.
- Analyses descriptives (μ , SD, etc.)
- Tableaux pour comparer les *teachers ratings* selon les rapports d'évaluation.
- RM analysis of variance : vérifier si *teacher rating* changé après expériment.
- Graphiques linéaires pour comparer gr.
- ANOVA : rating of results, conclusion et recommandations (reports) + graphique à bande comparer les 2 gr.

Résultats :

Les enseignants des 2 groupes semblent trouver les recommandations provenant des deux types d'évaluation de pertinentes. Les informations supplémentaires fournies à l'aide du rapport dynamique ont été perçues d'utiles pour élaborer les plans d'intervention individualisés. « Teachers given dynamic reports valued the reported observation and task behavior and the need for instruction slightly more positive than teachers who received static test reports » (p. 110) Les facteurs personnels (p.ex. l'expérience et l'ancienneté des enseignantes) semblent influencer leur perception sur le type de rapport.

Peu importe le type de rapport, les enseignants des deux groupes «showed more intentional involvement with their children, more frequent task regulating activities, more positive and informed feedback, and that they were observed to be better able to balance the different needs of the children during their general teaching » (p.110) Les chercheurs recommandent d'intégrer les ED dans le curriculum des enseignants.

But :

Explorer comment les enseignants en classe spéciale (d'élèves ayant une DIL-DIM) répondaient aux recommandations provenant des TD : (1) dans leur pratique d'enseignement, (2) dans leurs évaluations du potentiel d'apprentissage des élèves et (3) dans leurs opinions au sujet de la valeur pratique des TD pour planifier les enseignements en classe.

N=4 enseignants

N=36 élèves (10-12 ans) ayant une DIL-DIM

Type d'étude :

Quasi expérimental

Instruments :

- TD (prétest et posttest) : CCPAM de Tzurriel et Galinka, 2002.
- Tâche de construction : 8 items d'un sous-test du CCPAM.
- Une adaptation du CCPAM-training
- Intelligence reports: obtenus par l'école.
- 2 entretiens (10 min)
- Classroom observation: l'échelle de MLE (Lidz, 1991) pour l'interaction enseignant-élèves.
- Dynamic reports: fournis par l'équipe de recherche.

Procédure

- Distribution des rapports d'intelligence statiques aux enseignants
- Entretiens 1 avec chaque enseignant et observation en classe.
- Prétest (15 minutes)
- Training (10-30 minutes) : entraînement de raisonnement analogique (avec l'adaptation du CCPAM-training) pour le GR expérimental.
- Posttest (15 minutes)
- Entretiens 2 avec enseignants.

Méthode d'analyse : mixte.

- (1) Statistiques : les résultats des élèves
- One-way MANOVA with condition as an IV and age, IQ and pretest scores as DVs.
 - Repeated-measures ANOVA pour comparer les scores des groupes.
 - Graphique à bandes pour comparer le besoin d'instruction pour le groupe expérimental selon prétest et posttest (recherche de corrélations).
 - ANOVA pour les données des enseignants (rating of learning potential)
- (2) Qualitative : données des entretiens. Peu d'informations sur la méthode toutefois.

Résultats :

Les enseignants considéraient les infos et recommandations provenant des TD de valables, et ont particulièrement aimé les infos qui indiquaient le type et le nombre d'aides données à l'élève pour réussir une tâche.

Les infos étaient jugées de complémentaires à celles provenant des tests d'intelligence, et étaient perçues de plus positives, car elles portaient sur le potentiel des élèves plutôt que sur leurs déficits. Enfin, cette étude démontre que les TD incluant un protocole d'aides graduées (graduated prompts protocol) donnent plus d'information sur les besoins des élèves ayant une DI en termes d'enseignement-apprentissage.

But :

Explorer la préférence de 188 enseignants quant à la pertinence et l'utilité des informations tirées d'un TD, d'un curriculum based testing ou d'un test statique standard pour guider les plans d'intervention individualisés.

N= 188 enseignants en éducation spécialisée (L2) des Pays-Bas.

Type d'étude :

Quantitative descriptive

Instruments :

Questionnaire en ligne comprenant 4 sections :

1. Informations démographiques ;
2. 24 items the *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001);
3. Des extraits du *Information for Instructional Planning Inquiry* (Hulburt, 1995);
4. Des items de Freeman et Miller (2001) pour évaluer le jugement des enseignants.

Procédure :

Les enseignants ont répondu individuellement à un questionnaire via Internet.

Les données ont été ensuite confrontées à des analyses statistiques.

Méthode d'analyse :

- Exploratory factor analysis pour les items du questionnaire d'Hulburt
- Fréquence, analyse de corrélation (avec Kendall's Tau-c pour les variables catégorielles), et analyse multivariante pour les variables du background des enseignants.
- Confirmatory factor analysis pour les 24 items de l'échelle du sentiment d'efficacité des enseignants
- Tableau de données descriptives des participants et analyses statistiques descriptives et factor analytical results pour les facteurs que les enseignants jugeaient d'important pour la formulation d'un plan d'intervention individualisé.

Résultats :

Les enseignants considéraient que les informations portant sur les processus d'apprentissage et l'habileté d'apprentissage des élèves étaient très utiles pour les plans d'interventions individualisés.

Les enseignants trouvaient aussi de très utiles les informations provenant plus particulièrement des TD, comme celles portant sur les stratégies utilisées par l'élève ou sur son potentiel d'apprentissage, infos non fournies par les tests traditionnels. Plus particulièrement, les items concernant le nombre et le type d'enseignement dont l'enfant a besoin pour réussir une tâche ont été jugés de très utiles (pour 80% des enseignants).

Enfin, cette étude révèle qu'une combinaison des deux types d'info (provenant des TD et statiques) serait optimale pour élaborer un plan d'intervention selon les enseignants.

But :

Décrire les changements dans les pratiques des enseignants et dans leurs habiletés à détecter comment l'élève répond à l'intervention lors de l'implantation de deux approches d'ÉD, interventionniste (médiation préétablie) et interactionniste (médiation flexible).

N= 4 enseignants (2 des É.-U. et 2 de la Colombie)

Type d'étude :

Qualitative

Instruments :

Les données provenaient :

- De quatre leçons filmées par enseignants (4leçons X 4enseignants=16 vidéo)
- D'artéfacts écrits
- Des réflexions à l'oral des participants collecté lors d'un rappel stimulé,

La formation des enseignants au sujet des TD (avant la mise à l'expérimentation) était basée sur 'Dynamic assessment in the foreign language classroom : A teacher's guide' (Lantolf et Poehner, 2011)

Procédure :

1. Avant formation:
 - (a) Pré-ÉD : leçon filmée en classe sans DA.
 - (b) Les enseignants lisent Lantolf et Poehner (2011)
2. Durant la formation :
 - (a) Discussion avec les participants sur les évaluations formatives et sommatives, les caractéristiques des TD, et les théories socioculturelles.
 - (b) Présentation d'exemples de TD en classe L2 et discussion.
 - (c) think-write-pair-share activity pour envisager comment implanter le TD.
3. Expérimentation de l'ÉD par les enseignants: 3 leçons filmées en classe (selon le choix des participants, d'un enseignement du plus flexible vers le plus prédéterminé avec une procédure de niveaux d'aides: interactionniste; semi-interventionniste; ou interventionniste).
+ rétroaction des formateurs.

Méthode d'analyse :

- Transcription des données
- Codage des séquences de médiation (selon les erreurs et la médiation offerte)

Résultats :

Alors qu'au pré-ÉD les quatre enseignants manifestaient des difficultés à fournir des aides graduées lors des séquences courtes d'enseignement, au fur et à mesure de l'entraînement (d'ÉD) ils ont utilisé plus d'aides gradués et moins de reformulation (ou répétition) pour permettre aux élèves de progresser graduellement vers de l'autorégulation.

Seulement deux des enseignants ont cependant réussi à donner des aides graduées (ceux de la Colombie) en s'adaptant à comment l'élève répond à l'enseignement durant les interactions mêmes (c'est-à-dire à s'éloigner du protocole préétabli...de fournir une médiation plus flexible et adaptée à l'élève).

But:

Tester l'hypothèse selon laquelle les attentes des enseignants au sujet des habiletés d'élèves ayant un handicap seraient plus élevées en observant l'enfant lors d'une séance d'évaluation dynamique que statique.

N= 60 enseignants
N=2 enfants en situation de handicap (dont intellectuel)

Type d'étude :

Quasi expérimental

Instruments :

- Système de vidéo-interactive pour présenter le montage vidéo et les informations sur l'enfant.
- Montage vidéo : Des segments vidéo de 2 enfants passant 2 sessions d'évaluations, statiques- statiques ou statiques- dynamiques (10 minutes par segment)
- Les tâches que les enfants avaient à réaliser concernaient des cartes à colorier et des modèles de pochoirs à répliquer.
- Questionnaires

Procédure :

Les participants divisés en 2 groupes :
Groupe 1 : visionnait un enfant participant à deux sessions de test statique.

Groupe 2 : visionnait un enfant participant à une session de test statique puis ensuite à une session de test dynamique.

- Une introduction en début des vidéos offrant une description de l'enfant, de son background et de son fonctionnement général.
- L'information sur la performance de l'élève était résumée après chaque segment vidéo (6 items sur la compétence générale de l'enfant; 7 items sur des tâches spécifiques; 5 items sur le niveau d'engagement).

Après chaque visionnement, les enseignants devaient répondre à un questionnaire de 18 items (échelle).

Méthode d'analyse :

Majoritairement statistiques

- Tests for internal consistency, alpha coefficients for the scales.
- Analyses statistiques descriptives (moyennes, SD, t-tests)
- Analyses de comparaison des moyennes pour identifier différences significatives entre les deux groupes.

Les résultats démontrent que les attentes des enseignants concernant l'habileté des enfants seraient meilleures après avoir vu le segment dynamique versus segment statique. Après le 1er visionnement, les 2 groupes d'enseignants avaient tendance à évaluer l'enfant de faible.

Le groupe ayant vu un 2e segment de test statique continuait à évaluer l'élève de faible. Cependant, ceux ayant vu le segment dynamique l'évaluaient beaucoup plus haut. Les enseignants du groupe TD avaient une vision plus positive des caractéristiques d'apprentissage de l'enfant, comparativement au test statique.

De plus, le TD semblait contourner les différences langagières des enfants (un qui parle plus que l'autre) et procurait des informations très utiles sur leur potentiel d'apprentissage.

(Delclos, Burns, & Vye, 1993)

But:
comparer la perception qu'ont deux groupes d'enseignants (un ayant un background de tests statiques; l'autre de TD) quant à la pertinence des rapports psychologiques provenant de TD ou statiques.

N= 40 enseignants

N=2 enfants : Susan ayant des difficultés langagières avec DIL et Johnny ayant de l'impulsivité et de l'inattention et un QI faible.

Type d'étude :
Quasi expérimental

Instruments :

- 2 rapports psychoéducatifs de tests standardisés statiques (intelligence) (*Stanford-Binet; Vineland...*);
- 2 rapports psychoéducatifs de TD (p.ex. *McCarthy Scales of Children's Abilities*) avec les mêmes 2 enfants.
- 2 questionnaires pour les enseignants : (1) Assessment Report Inventory (ARI; Hoy et Retish, 1984); (2) Teacher Expectations Questionnaire (TEQ) (Delclos et al., 1987)

Procédure

Les enseignants étaient divisés en deux groupes : N=20 du programme DISTAR suivant une approche traditionnelle d'enseignement; N=20 du programme CogEd dont la théorie rejoint celle des TD. Les enseignants des deux groupes ont reçu les rapports d'évaluations des deux élèves (dynamiques et statiques) et ont ensuite rempli deux questionnaires pour obtenir leur perception sur les infos provenant des deux types de rapports et leur vision sur les habiletés des élèves.

Méthode d'analyse :

- Majoritairement statistiques
- Deux 2X2X2 (training X report type X child) analyses de variance
 - Tests statistiques pour identifier des différences significatives
 - Analyses descriptives (moyennes, écart-type, etc.)

Résultats :

Les enseignants ayant eu une formation liée aux évaluations dynamiques préfèrent les rapports provenant des tests dynamiques que ceux des tests statiques; ils sont entraînés à voir les apprentissages en termes de progrès et les enseignements sous un angle interactif.

Les enseignants n'ayant pas ce background théorique accordent quant à eux plus d'attention sur les caractéristiques de l'élève lorsqu'ils consultent les rapports de TD que lorsqu'ils consultent les rapports provenant de tests statiques.

Enfin, les auteurs en concluent que l'utilité des rapports d'évaluation dépend de plusieurs facteurs, comme le type d'évaluation, le contenu des rapports, mais aussi du background théorique des enseignants.

But :

Explorer la perception qu'ont les élèves, enseignants et parents des évaluations dynamiques et rapports provenant de ce type d'évaluation.

N=9 enfants entre 7-14 ans ayant besoin éducation spécialisée

N=7 enseignants (5 au primaire et 2 au secondaire)

N=8 parents

Type d'étude :

Approche inductive qualitative

Instruments :

- tests dynamiques: CATM (Tzuriel & Klein, 1990), CITM (Tzuriel, 1995) et CMB (Tzuriel, 1997a)
- *Talking Mats* a été employé (pictorial symbol) pour faciliter l'entrevue des enfants. (p.198)
- 'Partially completed drawing' (tiré du TD) a été utilisé pour faciliter l'entrevue des enfants et avoir leur point de vue.
- Journal réflexif par le chercheur
- Entretien semi-structuré avec enfants et parents
- Focus groups avec enseignants

Procédure et collecte :

1. Les enfants ont fait une session de 1h30 de TD
2. Les rapports découlant des TD ont ensuite été transmis aux parents et enseignants.
3. Une consultation entre parents, enseignants et psychologue scolaire a ensuite eu lieu.
4. Collecte des données via : une entrevue semi-structurée avec enfants (suivant approche *interactive open-ended flexible questions*). Une entrevue semi-structurée avec les parents. Un groupe de discussion avec enseignants.
5. Analyse inductive des données.
* Les parents, enseignants et enfants traités comme des experts.

Méthode d'analyse :

Les données des participants ont été analysées séparément à l'aide de la méthode inductive par thématique (Braun et Clark, 2006).

- *Thèmes pour l'enfant* : impactes sur lui-même et sur les autres.
- *Thèmes pour perception des enseignants* : impactes sur l'enfant, sur les pairs, sur l'enseignant, au niveau de l'école.
- *Thèmes pour les parents* : Impacts sur l'enfant, sur les parents et au niveau de l'école.

Résultats :

Enseignants : Les enseignants témoignent que les TD ont un impact positif sur les élèves, notamment sur leur comportement et sur leurs apprentissages. Ils voient que les élèves ont changé d'attitudes et semblent être plus optimistes face aux apprentissages.

Parents: "Parents viewed DA as primarily giving them confidence to approach or challenge the school because they felt their understanding of their child's needs had increased and they had a language to communicate with the school" (p. 202). Ils rapportent aussi des changements sur leur motivation à changer et intervenir auprès de leur enfant, et voient des effets positifs sur leur enfant (émotionnel, apprentissage, comportement, et motivation).

Enfants : Les élèves croient que les TD ont un effet positif sur leur perception de soi, leur estime de soi, leur bien-être émotionnel (plus content, excité et confiant) et leur sentiment de contrôle dans les apprentissages. La notation des TD serait jugée d'utile par les enfants, car elle facilite le lien entre le contexte d'évaluation et d'autres aspects de leur vie.

(Hulburt, 1995)	<p>But : Explorer la perception d'enseignants sur des rapports provenant de (1) standard assessment reports; (2) curriculum based assessment (CBA) reports et (3) DA reports, et ce, pour la planification de l'enseignement.</p> <p>N=100 enseignants du préscolaire d'élèves avec déficiences</p>	<p>Type d'étude : Mixte</p> <p>Instruments :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaires d'info.démographiques • Report rating questionnaire • Assessments reports (tiré de Delclos et al., 1993) • Tests standardisés: Preschool Language Scale, Vineland... • CBA + rating scale BRIGANCE (1978) • DA: tiré de Burns (1980) 	<p>Procédure de collecte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Étude pilote pour la validation des instruments 2. Les enseignants ont lu 3 rapports d'évaluation d'élève reflétant un des 3 types d'évaluation à l'étude. 3. Ils ont ensuite rempli un questionnaire sur chaque rapport et ont fait des comparaisons entre les rapports. 4. Des commentaires anecdotiques ont été aussi récoltés à l'écrit ou à l'oral. <p>Méthode d'analyse :</p> <p>Quanti : « Frequency counts » pour la description de l'échantillon. Des analyses statiques (chi-square statistic, analysis of variance ANOVA...) ont été menées pour comparer la préférence des enseignants pour l'un des 3 rapports.</p> <p>Quali : codebook, analyse thématique et fréquence des commentaires des commentaires anecdotiques.</p>	<p>Résultats :</p> <p>Les résultats provenant de questionnaires dévoilent que les enseignants préfèrent les rapports provenant des évaluations basées sur le curriculum scolaire ou celles basées sur les tests dynamiques, mais moins celles provenant de tests standardisés.</p> <p>L'analyse qualitative provenant des commentaires anecdotiques révèle que les enseignants trouvent les informations sur les compétences liées au curriculum scolaire et à la description des comportements très aidantes. Les 'norm-referenced scores' et le langage technique étaient jugés moins pertinents.</p>
-----------------	--	---	--	--

But :
Décrire la perception d'enseignants en ELF (en Iran) sur un ÉD selon leur niveau d'études (bac ou maîtrise) et leur expérience d'enseignement.

N= 42 enseignants
en anglais L2

Type d'étude :
Majoritairement qualitative + composante quanti (mixte)

Instruments :
• Entretiens semi-dirigés (audiotaped)

Procédure:
• Les enseignants ont été interviewés en face à face et filmés pour récolter leur perception

Méthode d'analyse :
Majoritairement qualitative

- Analyse de contenu
- Transcription des entretiens
- Codage (open, axial et selective coding)
- Catégorisation selon 4 principaux thèmes
- Reliability of frequencies (10%)

Analyse quantitative

- Fréquence selon les thèmes et les caractéristiques des deux groupes.
- Chi-square pour explorer des différences significatives entre les 2 groupes (Gba et Gma)

Les résultats dévoilent que la perception des enseignants varie selon leur niveau d'éducation et leur expérience. Les enseignants les plus expérimentés semblent accorder plus d'importance aux ÉD que les moins expérimentés.

La perception qu'ils ont des ÉD change avec le temps, du fait que le progrès de l'apprenant semble prendre plus d'importance plus ils le mettent en pratique. La motivation semble un thème abordé par tous les groupes. Le fait que l'apprenant prenne conscience de ce qu'il apprend est évalué, et qu'il développe un esprit plus critique semble être un élément important pour les enseignants plus expérimentés.

La conceptualisation que les enseignants se font des ÉD semble liée à des facteurs pédagogiques (les pratiques mises de l'avant dans leur classe et dans l'école), sociaux (interaction avec d'autres membres de l'institution) et contextuels (idéologie et facteurs sociopolitiques).

(Ivana, Ana, & Zorana, 2014)	<p>But : Examiner si les informations supplémentaires fournies par les TD contribuaient à améliorer les rapports d'évaluation selon la perception de deux groupes d'enseignants.</p> <p>N=85 enseignants</p>	<p>Type d'étude : Quasi expérimental</p> <p>Instruments :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Test d'intelligence (WISC) • Test dynamique • Rapports des évaluations statiques et dynamiques • Questionnaire (report rating scale?) 	<p>Procédure de collecte :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dans la phase préliminaire, 9 enfants d'âge préscolaire ont été testés avec le WISC serbe adapté, contenant un bloc supplémentaire d'évaluation dynamique. 2. Ensuite, deux groupes d'enseignants élémentaires (Nstat = 41, Ndyn = 44) ont évalué l'informativité, l'utilité et la clarté des rapports sur la base d'une évaluation statique ou statique + dynamique de trois enfants de l'échantillon préliminaire. <p>Méthode d'analyse : Possiblement statistiques pour comparer les deux groupes (information non accessible).</p>	<p>Les résultats indiquent que les enseignants percevaient les rapports provenant des TD de plus informatifs et utiles, mais pas nécessairement plus clairs que ceux provenant de tests statiques.</p> <p>Les résultats fournissent donc plus de données empiriques quant aux avantages des TD notamment pour la planification en classe et incitent les psychologues scolaires à informer régulièrement les enseignants sur leurs observations à la fois par l'évaluation cognitive statique et dynamique.</p>
------------------------------	---	--	---	--

ANNEXE C

Épreuve 1 : Qui est Barack Obama ?

QUI EST BARACK OBAMA?

Le Président

¹ Le 44^e président des États-Unis s'appelait Barack Hussein Obama II, plus connu sous le nom de Barack Obama. Lui et sa famille ont vécu à la Maison-Blanche entre 2008 et 2016. La Maison-Blanche est le Palais **présidentiel** qui se situe à Washington aux États-Unis. En novembre 2016, il a cédé sa place au 45^e président, Donald Trump.

Ses parents, sa femme et ses enfants

² Le père de Barack Obama vient du Kenya en Afrique. Sa mère est une Américaine. Elle a eu Barack en 1961, à Hawaï. Il est devenu le premier président afro-américain aux États-Unis.

Barack Obama s'est **uni** à Michelle Robinson en 1992. Ils ont eu deux filles qui s'appellent Malia Ann et Natasha. Durant leur enfance, elles ont suivi leurs parents lors des multiples voyages à travers le monde.

Avant de devenir **la première dame des États-Unis**, Michelle Obama était avocate. Pendant la présidence de son mari, elle a beaucoup travaillé à améliorer la vie des jeunes aux États-Unis.

Son parcours

³ Lorsqu'il était jeune, Barack a fait du travail social **communautaire** auprès de familles pauvres à Chicago. Par exemple, il a aidé des jeunes noirs à se sortir de la délinquance et à se trouver un travail. Ensuite, il a étudié le droit à l'Université de Harvard pour devenir avocat, puis professeur à l'Université de Chicago.

Après 2016

⁴ Aux États-Unis, un mandat présidentiel dure 4 ans. Barack Obama a été élu président pour deux mandats **consécutifs**. Cela veut dire qu'il a été nommé président des États-Unis deux fois de suite, une fois en 2008 et une autre fois en 2012.

Un président américain ne peut pas être plus de 8 ans au pouvoir. Depuis la fin de son mandat, Donald Trump a donc **succédé** à Barack Obama. Toutefois, ce dernier continue d'être une grande fierté pour les Afro-Américains. Il fait maintenant des discours partout dans le monde.

Texte rédigé en 2017 par Rebeca Aldama

NOM :

GROUPE :

DATE :

QUI EST BARACK OBAMA?

QUESTIONNAIRE

1. Que veut dire le mot « présidentiel » dans la phrase suivante ?

« La Maison-Blanche est le Palais présidentiel qui se situe à Washington aux États-Unis. »

2. a) Choisis un mot de même famille que « communautaire » dans la phrase suivante :

« Lorsqu'il était jeune, Barack a fait du travail social communautaire auprès de familles pauvres à Chicago ».

- a) combattant
- b) communauté
- c) comme
- d) coma

3. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 2^e paragraphe?

4. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 3^e paragraphe?

1

5. Trouve dans le texte en quelle année est né Barack Obama.

6. Pourquoi Barack Obama ne s'est-il pas présenté aux élections de 2016?

Pour chaque pronom souligné dans les phrases suivantes, de qui parle-t-on?

7. Ils ont eu deux filles qui s'appellent Malia Ann et Natasha.

8. Lui et sa famille ont vécu à la Maison-Blanche entre 2008 et 2016.

Épreuve 2 : Qui est Justin Trudeau ?

QUI EST JUSTIN TRUDEAU?

Le premier ministre

¹ Au Canada, le premier ministre est le chef du gouvernement. Justin Trudeau est le 23^e premier ministre du Canada. En effet, à la suite des élections fédérales de novembre 2015, les **électeurs** ont voté en majorité pour lui. Au Canada, des élections doivent avoir lieu au moins une fois tous les 5 ans pour choisir un premier ministre.

Ses parents, sa femme et ses enfants

² Justin a grandi principalement à Montréal, où il a appris le français. Son père, Pierre Elliot Trudeau, a aussi été premier ministre du Canada, mais de 1968 à 1984. C'est la première fois au Canada qu'un fils est au pouvoir après son père. Ce dernier est décédé en septembre 2000.

³ Sa mère s'appelle Margaret Trudeau. Elle a eu Justin en 1971. En tout, elle a eu cinq enfants, dont trois avec le père de Justin Trudeau. Elle a été actrice, auteure, photographe et animatrice de talk-show.

⁴ En 2005, Justin Trudeau s'est **uni** à Sophie Grégoire. Ils ont eu trois enfants : Xavier James, Ella-Grace et Hadrian. Avant de devenir **la première dame du Canada**, Sophie Grégoire était animatrice de télévision et professeure de yoga.

Son parcours

⁵ Justin Trudeau a été étudiant au collège Jean-De-Brébeuf. Il a ensuite étudié la littérature anglaise à l'université de McGill. Puis, il a obtenu un baccalauréat en éducation à l'université de la Colombie-Britannique. Ce diplôme lui a permis d'**exercer** la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver.

Sa carrière politique

⁶ En 2007, Justin a commencé sa vie politique comme candidat du Parti libéral dans un quartier de Montréal. Dès 2013, il a été élu chef du Parti libéral. Il a été **à la tête de** ce parti pendant deux ans. Cela veut dire qu'il a dirigé ce parti deux années avant de remporter les élections pour devenir le premier ministre du pays.

Texte rédigé en 2017 par Rebeca Aldama

NOM :

GROUPE :

DATE :

QUI EST JUSTIN TRUDEAU?

QUESTIONNAIRE

1. Que veut dire le mot « électeurs » dans la phrase suivante ?

« En effet, à la suite des élections fédérales de novembre 2015, les électeurs ont voté en majorité pour lui. »

2. Choisis un mot de même famille que « exercer » dans la phrase :

« Ce diplôme lui a permis d'exercer la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver ».

- a) Examen
- b) Exercice
- c) Excellé
- d) Expatrié

3. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 2^e paragraphe?

4. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 5^e paragraphe?

5. Trouve dans le texte en quelle année est né Justin Trudeau.

6. Quelles langues Justin Trudeau parle-t-il ?

Pour chaque pronom souligné dans les phrases suivantes, de qui parle-t-on?

7. En tout, elle a eu cinq enfants, dont trois avec le père de Justin Trudeau.

8. Ce diplômé lui a permis d'**exercer** la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver.

ANNEXE D

Système d'assistance graduée

A. Lecture du texte : Demander à l'élève de lire le texte à voix haute ou dans sa tête. Lui expliquer qu'il devra faire un rappel de texte, donc qu'il devra expliquer dans ses mots ce que le texte raconte. Lui dire aussi que des questions lui seront ensuite posées sur ce texte.

B. Rappel de texte : Demander ensuite à l'élève de rappeler le texte dans ses mots. Lui dire qu'il peut se servir du texte pour se rappeler de certaines informations.

C. Questions: Pour chaque question, laisser d'abord l'élève répondre sans intervenir. Suivre ensuite la procédure d'interventions pour chaque item de l'épreuve présentée à la page suivante.

Interventions envisagées pour l'épreuve « Qui est Justin Trudeau? »

1. Que veut dire le mot « électeurs » dans la phrase suivante : « En effet, à la suite des élections fédérales de novembre 2015, les électeurs ont voté en majorité pour Justin Trudeau. »

1. *Comment fais-tu pour trouver la réponse?*
2. *Quelles stratégies en lecture peuvent te permettre de trouver le sens du mot « électeurs »?*
Si l'élève réussit à trouver la réponse et les stratégies (morphologique ou contexte), passez à la question suivante.
3. Si l'élève ne parvient pas à trouver la réponse ou la stratégie attendue, lui demander de réaliser l'item de pratique 1. Après l'item de pratique, revenir sur la présente question. Questionner l'élève à savoir s'il comprend mieux comment faire et pourquoi.

Item de pratique 1 : phrase similaire

Demander à l'élève d'expliquer le sens du mot « visiteurs » dans la phrase suivante :

Lors d'une visite guidée au parlement de Québec, les visiteurs pouvaient y admirer une variété d'œuvres d'art et vitraux ainsi que les portraits de tous les premiers ministres du Québec.

Lui demander ensuite : comment as-tu fait pour savoir ce que le mot « visiteur » veut dire?

Si l'élève explique une stratégie morphologique (p.ex. *visiteur* et *visiter* sont des mots de même famille, un visiteur c'est une personne qui visite, etc.), revenez alors à la question principale et demandez-lui de trouver le sens du mot « électeur ».

2. Trouve un mot de même famille qu'« exercer » dans la phrase : « Ce diplôme lui a permis d'exercer la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver ».

1. *Comment fais-tu pour trouver la réponse?*
2. *Quelles stratégies en lecture peuvent te permettre de trouver le sens du mot « exercer » dans cette phrase?*
 - a. Si l'élève réussit à trouver la réponse et les stratégies (morphologique ou contexte), passez à la question suivante.
3. Si l'élève ne parvient pas à trouver la réponse ou la stratégie attendue, lui demander de réaliser l'item de pratique 2. Après l'item de pratique, revenir sur la présente question. Questionner l'élève pour savoir s'il comprend mieux comment faire et pourquoi.

Item de pratique 2 : Exercice de transformation

Demander à l'élève de lire les mots suivants et d'expliquer ce qu'il observe.

Travailler		Travailleur
Pratiquer		Pratique
Fasciner		Fascination
Élever		Élévation
Éduquer		éducateur
Marier		Mariage

Lui demander ensuite d'expliquer ce que les mots de gauche et de droite ont en commun.

Lui demander qu'est-ce que cette activité lui permet de réaliser.

Lui demander si cet exercice lui permet de trouver une stratégie pour mieux répondre à la question précédente. Revenir à la question 2.

3. Trouve un mot clé pour le 2^e paragraphe.

1. *Comment as-tu fait pour trouver cette réponse?*
2. *Est-ce que les stratégies mises en place aux questions précédentes peuvent te permettre de répondre à cette question? Pourquoi?*
3. Si l'élève ne parvient pas à répondre à la question ou à expliquer sa démarche, lui demander : *peux-tu trouver la réponse sans relire le texte?*
4. (Guidance I) *Que liras-tu pour trouver un mot clé du 2^e paragraphe? Pourquoi? Comment fais-tu ensuite pour trouver un mot clé?*
5. (Guidance II) Si l'élève ne sait pas, lui demander : *de quoi parle ce paragraphe selon toi (lui pointer le paragraphe)?*
6. (Guidance III) *Quels indices dans le paragraphe te permettent de savoir de quoi parle le texte? Choisis un mot qui te permet de décrire ce paragraphe. Explique-moi pourquoi ce mot.*
7. (Guidance IV) Si l'élève choisit un mauvais mot clé, modéliser :
 - i. *En lisant le paragraphe, je me rends compte que l'on parle de la famille de Justin Trudeau.*
 - ii. *D'ailleurs le sous-titre est « Ses parents, sa femme et ses enfants ».*
 - iii. *Le mot que je trouve le mieux est « sa famille » ou « la famille de Justin Trudeau ».*
 - iv. *Qu'en penses-tu?*
8. Demander à l'élève : *quelles stratégies t'ont permis ici de trouver la réponse?*

4. Trouve un mot clé pour le 3^e paragraphe.

1. *Comment as-tu fait pour trouver cette réponse?*
2. *Est-ce que les stratégies mises en place aux questions précédentes peuvent te permettre de répondre à cette question? Pourquoi?*
3. Si l'élève ne parvient pas à répondre à la question ou à expliquer sa démarche, lui demander : *peux-tu trouver la réponse sans relire le texte?*
4. (Guidance I) *Que liras-tu pour trouver un mot clé du 2^e paragraphe? Pourquoi? Comment fais-tu ensuite pour trouver un mot clé?*
5. (Guidance II) Si l'élève ne sait pas, lui demander : *de quoi parle ce paragraphe selon toi (pointer le paragraphe)?*

6. (Guidance III) *Quels indices dans le paragraphe te permettent de savoir de quoi parle le texte? Choisis un mot qui te permet de décrire ce paragraphe. Explique-moi pourquoi ce mot.*
7. (Guidance IV) Si l'élève choisit un mauvais mot clé, modéliser :
 - a. *En lisant le paragraphe, je me rends compte que l'on parle de son parcours scolaire et de ses études.*
 - b. *Je me sers du sous-titre « Son parcours », mais aussi des éléments abordés dans les phrases de ce paragraphe : élève au collègue Jean-De-Brébeuf, il a étudié à l'Université McGill et celle de Colombie-Britannique, ce diplôme lui a permis d'être enseignant...*
 - c. *Qu'en penses-tu?*
8. Demander à l'élève : *quelles stratégies t'ont permis ici de trouver la réponse?*

5. Trouve dans le texte : en quelle année est né Justin Trudeau?

1. *Comment as-tu fait pour trouver cette réponse?*
2. *Est-ce que les stratégies mises en place aux questions précédentes peuvent te permettre de répondre à cette question? Pourquoi?*
3. Si l'élève ne parvient pas à répondre à la question ou à expliquer sa démarche, lui demander : *peux-tu trouver la réponse sans relire le texte?*
4. (Guidance I) *Comme tu ne connais pas la réponse par toi-même, je te suggère de lire le texte pour voir si la réponse s'y trouve.*
Guider l'élève dans sa lecture ou lire le texte pour l'élève s'il est très mauvais décodeur.
5. (Guidance II) Si l'élève ne trouve toujours pas la réponse, lui indiquer le paragraphe.
6. (Guidance III) S'il ne trouve toujours pas, lui indiquer la phrase dans laquelle il s'y trouve.
7. Enfin, dis-moi quelles stratégies t'ont permis ici de trouver la réponse?

6. Quelles langues Justin Trudeau parle-t-il?

1. *Comment as-tu fait pour trouver cette réponse?*
2. *Est-ce que les stratégies mises en place aux questions précédentes peuvent te permettre de répondre à cette question? Pourquoi?*
3. Si l'élève ne parvient pas à répondre à la question ou à expliquer sa démarche, lui demander : *peux-tu trouver la réponse sans relire le texte?*
4. Si l'élève donne la bonne réponse en donnant une explication relative à ses connaissances antérieures et/ou certains liens faits avec le texte, passer à la question suivante.
5. (Guidance I) Si l'élève ne trouve pas, le guider tranquillement dans son raisonnement, sachant que la réponse ne se trouve pas directement dans le texte.

- a. *Que peux-tu faire pour trouver la réponse?*
 - b. *Quels indices du texte peuvent te permettre de trouver la réponse?*
 - c. *Que sais-tu du Canada et de Justin Trudeau qui pourrait t'aider à répondre à la question?*
 - d. Pointer les phrases suivantes à l'élève et lui demander quelles informations elles lui donnent pour répondre à la question :
 « Justin a grandi principalement à Montréal, où il a appris le français » (paragraphe 2),
 « Il a ensuite étudié la littérature anglaise à l'université de McGill » (paragraphe 3),
 « (...) il a obtenu un baccalauréat en éducation à l'université de la Colombie-Britannique » (paragraphe 3)
6. Expliquer à l'élève, qu'ici, la réponse n'est pas directement dans le texte. Il est possible d'y répondre grâce à nos connaissances générales sur Justin Trudeau et le Canada. Il est aussi possible d'y répondre en lisant le texte, car certains indices peuvent nous aider à trouver la réponse.

Pour chaque pronom souligné dans les phrases suivantes, de qui parle-t-on?
7. En tout, elle a eu cinq enfants, dont trois avec le père de Justin Trudeau.

1. *Comment as-tu fait pour trouver cette réponse?*
2. *Est-ce que les stratégies mises en place aux questions précédentes peuvent te permettre de répondre à cette question? Pourquoi?*
3. *Si l'élève ne parvient pas à répondre à la question ou à expliquer sa démarche, lui demander : peux-tu trouver la réponse sans relire le texte?*
4. (Guidance I) *Comme tu ne connais pas la réponse par toi-même, je te suggère de lire un peu « avant la phrase » pour trouver de qui on parle avec le pronom elle dans cette phrase.*
5. (Guidance II) *Je te donne un autre indice : qui a eu 3 enfants avec le père de Justin Trudeau?*
6. (Guidance III) *Ici, on parle du père de Justin Trudeau. Alors, qui aurait eu des enfants avec lui? Toi tu es l'enfant de ton père et de ta _____.*
7. (Guidance IV) *Vérifions si le pronom elle a le même genre et le même nombre que (réponse de l'élève) ...*
8. (Guidance V) *Essayons de remplacer elle par (réponse de l'élève) pour voir si ça marche.*
9. *Enfin, dis-moi quelles stratégies t'ont permis ici de trouver la réponse?*

8. Ce diplômé lui a permis d'enseigner quelques années dans une école secondaire à Vancouver.

1. *Comment as-tu fait pour trouver cette réponse?*

2. *Est-ce que les stratégies mises en place aux questions précédentes peuvent te permettre de répondre à cette question? Pourquoi?*
3. *Si l'élève ne parvient pas à répondre à la question ou à expliquer sa démarche, lui demander : peux-tu trouver la réponse sans relire le texte?*
4. *(Guidance I) Comme tu ne connais pas la réponse, je te suggère de lire un peu « avant ou après » la phrase pour trouver de qui on parle avec le pronom il dans cette phrase.*
5. *(Guidance II) En lisant le reste du paragraphe, de qui parle-t-on? Est-ce que cette information t'aide à trouver la réponse à cette question?
Comment peux-tu faire pour vérifier si ta réponse est bonne?*
6. *(Guidance III) Vérifions si le pronom lui a le même genre et le même nombre que (réponse de l'élève) ...*
7. *(Guidance IV) Essayons de remplacer lui par (réponse de l'élève) pour voir si ça marche.*
8. *Enfin, dis-moi quelles stratégies t'ont permis ici de trouver la réponse?*

ANNEXE E

Questionnaire profil enseignant

Inspiré du questionnaire de la recherche en lecture-DI (Chatenoud et al., 2017)

- (1) Quel est votre sexe ? Masculin Féminin
- (2). Quel est votre âge ? _____ ans
- (3) Quelle est votre activité professionnelle ou votre titre professionnel ?
 - a. Enseignant en classe ordinaire
 - b. Enseignant en adaptation scolaire et sociale
 - c. Autres ressources éducatives en milieu scolaire (veuillez spécifier S.V.P.)
- (4) Depuis combien de temps exercez-vous votre activité professionnelle en secteur spécialisé ? _____
- (5) Avez-vous travaillé auparavant en secteur régulier ? Si oui, combien d'années : _____ ans
- (6) Depuis combien de temps travaillez-vous auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle ? _____
- (7) Depuis combien de temps êtes-vous dans cette école ? _____
- (8) Combien d'élèves avez-vous dans votre classe cette année ? _____
- (9) Quel est le niveau d'équivalence en lecture de vos élèves en moyenne cette année ? _____

ANNEXE F

Journal de bord de l'enseignant

Introduction

Ce journal de bord vous permettra d'écrire vos réflexions, commentaires, impressions, questionnements à différentes étapes de la recherche.

Ce que vous écrivez sera entièrement confidentiel et permettra de mieux comprendre votre perception au sujet de l'évaluation de la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle.

N'hésitez pas à communiquer avec l'équipe de recherche pour des questions et commentaires au sujet du projet de recherche.

Merci pour votre participation !

Rebeca Aldama

aldama.rebeca@courrier.uqam.ca

Département d'éducation et formation spécialisées

Université du Québec à Montréal

1205, St-Denis

Montréal (Québec) H2X 3R9

<i>Note de la chercheuse : Les participantes pouvaient écrire sur autant de lignes et de pages que nécessaire, à l'ordinateur ou à la main, selon leur préférence. En vue d'économiser de l'espace dans cette thèse, les étapes du journal de bord sont présentées de manière plus serrée sur deux pages.</i>

Étape 1 de rédaction.

Je décris mon activité d'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI.

Pistes de réflexion : Comment évaluez-vous vos élèves ? Quels outils utilisez-vous ? Est-ce que ces outils sont adaptés et pertinents pour planifier les activités d'enseignement ? À quelle fréquence évaluez-vous la compréhension en lecture chez vos élèves ? Quel cadre vous donne votre établissement d'enseignement au sujet des évaluations et suivis des apprentissages ? De quelle manière le Programme de l'école québécoise vous est utile ou non dans ce processus d'évaluation ? Comment décrivez-vous le travail de collaboration avec l'équipe-école à ce sujet ? etc.

Date :

Mes réflexions :

Étape 2 de rédaction.

Je décris l'activité d'évaluation que j'ai menée en classe avec l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » auprès d'un de mes élèves.

Pistes de réflexion : Comment avez-vous évalué votre élève en classe ? Avez-vous eu recours à des adaptations, modifications, aides à la lecture, etc. ? Comment décrivez-vous la performance de votre élève à cette épreuve ? Comment qualifierez-vous la pertinence de cette épreuve pour guider les activités d'enseignement en classe et pour mieux comprendre vos élèves ? etc.

Date :

Mes réflexions :

Étape 3 de rédaction.

J'écris mes réflexions après l'entretien semi-dirigé 1.

Pistes de réflexion : Est-ce que l'entretien vous a permis de bien décrire votre pensée au sujet de l'évaluation de la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle ? Voulez-vous préciser certaines de vos réflexions ? Y a-t-il des thèmes qui n'ont pas été abordés et que vous aimeriez discuter ?

Date :

Mes réflexions :

Étape 4 de rédaction.

J'écris sur l'activité d'évaluation dynamique après avoir visionné la vidéo de mon élève.

Pistes de réflexion : Comment décrivez-vous la participation de votre élève à cette épreuve dynamique ? Comment qualifierez-vous la pertinence de cette épreuve dynamique pour guider les activités d'enseignement en classe et pour mieux comprendre vos élèves ? Entre les deux types d'évaluation des épreuves « Qui est Obama ? » et « Qui est Trudeau ? », laquelle préférez-vous ? Quelle épreuve vous semble plus utile pour planifier les activités d'enseignement en classe ? etc.

Date :

Mes réflexions :

Étape 5 de rédaction.

J'écris mes réflexions après l'entretien semi-dirigé 2.

Pistes de réflexion : Est-ce que l'entretien vous a permis de bien décrire votre pensée au sujet des deux types d'épreuves en lecture ? Voulez-vous préciser certaines de vos réflexions ? Y a-t-il des thèmes qui n'ont pas été abordés et que vous aimeriez discuter ?

Date :

Mes réflexions :

ANNEXE G

Canevas d'entretien semi-dirigé 1

- (1) Comment procédez-vous pour évaluer les apprentissages ou les progrès en lecture de vos élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ?*
- (2) Quels aspects de la lecture vous apparaissent particulièrement importants à évaluer chez vos élèves ayant une déficience intellectuelle ?*
- (3) Au cours de l'année scolaire, à quelle fréquence procédez-vous à l'évaluation de la compréhension en lecture en classe ?*
- (4) Décrivez votre vision de la réussite des élèves ayant une déficience intellectuelle en compréhension de lecture ?*
- (5) Décrivez les outils, examens, épreuves, tests que vous utilisez en classe pour évaluer vos élèves en compréhension de lecture. Que pensez-vous de ces outils pour planifier les activités d'enseignement en classe ?*
- (6) Décrivez comment vous avez passé l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » à votre élève.*
- (7) Que pensez-vous de l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » ? Changerez-vous certains éléments pour l'améliorer ?*
- (8) Décrivez la performance de votre élève à l'épreuve « Qui est Barack Obama ? ».*
- (9) Expliquez pourquoi l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » vous permet ou non d'appréhender le potentiel en compréhension en lecture de cet élève.*
- (10) Expliquez pourquoi l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » vous permet ou non de planifier les activités d'enseignement auprès de cet élève.*

ANNEXE H

Canevas d'entretien semi-dirigé 2

- (1) *Que pensez-vous de l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau ? »*
- (2) *Quels sont les avantages de ce type d'épreuve pour un enseignant d'élèves ayant une déficience intellectuelle ?*
- (3) *Quelles sont les limites selon vous de cette épreuve pour un enseignant d'élèves ayant une déficience intellectuelle ?*
- (4) *Changerez-vous certains éléments pour l'améliorer ?*
- (5) *Décrivez la performance de votre élève à l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau ? ».*
- (6) *Expliquez pourquoi l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau ? » vous permet ou non de mieux appréhender le potentiel en compréhension en lecture de cet élève.*
- (7) *Expliquez pourquoi l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau ? » vous permet ou non de planifier les activités d'enseignement auprès de cet élève.*
- (8) *Entre l'épreuve « Qui est Barack Obama ? » et l'épreuve dynamique « Qui est Justin Trudeau ? », laquelle préférez-vous ? Pourquoi ?*
- (9) *Laquelle vous permettrait de mieux planifier vos activités d'enseignement auprès de vos élèves ayant une déficience intellectuelle ? Expliquez.*
- (10) *Laquelle de ces deux épreuves vous semble plus accessible dans votre contexte de classe d'élèves ayant une déficience intellectuelle ? Expliquez.*

ANNEXE I

Document d'information : qu'est-ce qu'une évaluation dynamique?

Votre élève a été évalué en individuel à l'aide de l'épreuve *Qui est Justin Trudeau?* par l'étudiante au doctorat. La méthode employée était l'évaluation dynamique.

L'évaluation dynamique, contrairement à l'évaluation traditionnelle qui est plutôt statique, implique d'interagir (à l'aide de questions, rétroactions, exercices de pratique, enseignements, etc.) durant la passation afin de mieux comprendre où en est rendu l'élève dans ses apprentissages, mais aussi pour dégager comment il apprend et jusqu'où il peut apprendre durant l'épreuve même.

L'importance est également mise sur les stratégies métacognitives. L'évaluatrice tente donc de faire parler l'élève sur ses stratégies et de stimuler ses stratégies métacognitives durant l'évaluation grâce à la médiation durant la passation.

La méthode employée auprès de votre élève s'appuyait sur le modèle d'évaluation dynamique (voir **Figure 3. 1. Modèle d'assistance graduée en compréhension en lecture**, chapitre 3). Des niveaux d'interventions hiérarchisées étaient donc employés en s'adaptant à la manière de répondre de l'élève.

D'abord, une première lecture du texte visait à permettre à l'élève de prendre connaissance du texte et de rappeler ce qu'il avait lu lors du rappel de texte. La deuxième lecture visait à lui permettre de comprendre un peu plus le texte.

L'élève a été ensuite amené à répondre par lui-même à une question. L'évaluatrice vérifiait ensuite sa compréhension de la question et de la tâche à réaliser. Si l'élève ne parvenait pas à expliquer sa réponse ou à y répondre correctement, l'évaluatrice lui posait des questions pour vérifier ou stimuler des stratégies à mettre à place pour répondre à la question.

Enfin, si l'élève n'avait pas les bonnes stratégies ou ne faisait pas de lien entre la stratégie et la réponse, l'évaluatrice pouvait le guider dans sa démarche ou lui proposer un exercice de pratique pour observer jusqu'où il pouvait apprendre avec de l'aide.

L'origine de l'évaluation dynamique : un peu de théorie

Les épreuves employées traditionnellement dans les écoles, qui sont surtout statiques, évaluent ce que l'élève peut faire seul à un temps donné, peu importe le contexte ou les éléments de l'environnement pouvant influencer sa performance en lecture.

D'après les travaux de Vygotsky (1978), que l'élève réussisse seul une question n'indique que peu sur ses stratégies et sur son potentiel d'apprentissage. En effet, il pourrait avoir répondu par hasard, sans trop comprendre la tâche ou le texte. Voilà pourquoi l'*interaction* durant la passation est un élément clé du triangle *enseignement-apprentissage-évaluation*. L'*évaluation* se fait donc durant une activité d'*enseignement-apprentissage*, non séparément.

L'évaluation dynamique n'évalue pas seulement ce que l'élève peut faire seul, mais aussi ce qu'il peut faire avec de l'aide afin de situer sa *Zone proximale de développement* (Vygotsky, 1978). La *Zone proximale de développement* est donc la différence entre ce que l'élève peut faire avec de l'aide (*niveau de développement potentiel*) et ce qu'il peut faire seul (*niveau actuel de développement*). Le but est alors de situer plus précisément où en est l'élève dans ses apprentissages. À chaque pratique, le *niveau actuel de développement* de l'enfant ainsi que son *niveau de développement potentiel* s'améliorent. Il est ainsi possible de suivre la progression dans les apprentissages de l'élève au cœur du triangle *enseignement-apprentissage-évaluation*.

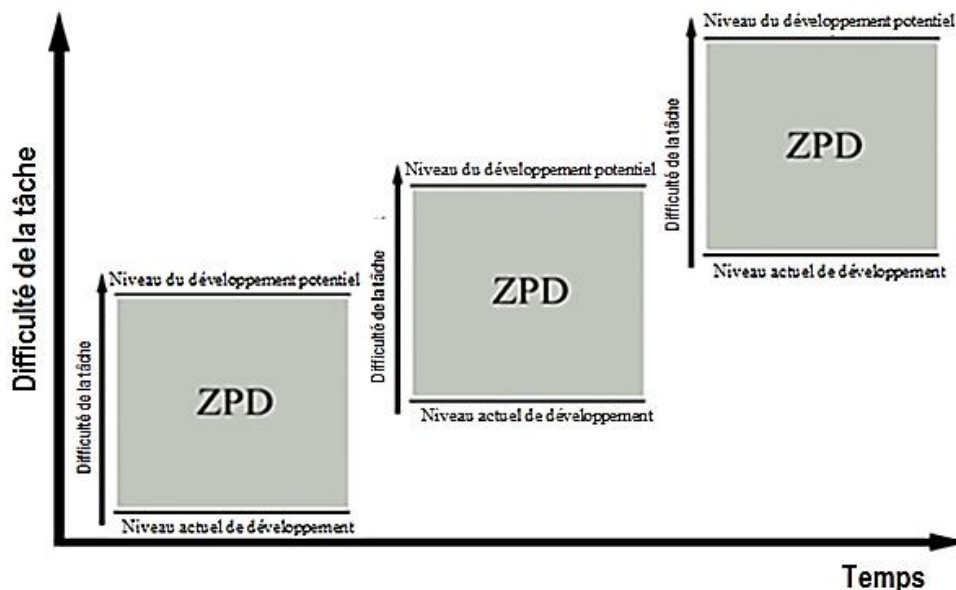


Schéma présentant la Zone proximale de développement (tiré de Bodrova et Leong, 1995)

ANNEXE J

Rapport dynamique de Sabrina

date : mars 2019

QUI EST JUSTIN TRUDEAU?

RAPPORT D'ÉPREUVE DYNAMIQUE

A. Lecture du texte à voix haute par l'élève.

B. Rappel de texte par l'élève.

Dit que le texte parle de Justin Trudeau.
Elle sait qu'il est le premier ministre du Canada.
Elle dit : *Il était devenu beaucoup de trucs...photographie, animatrice de télé, il a étudié dans plein de...littérature en anglais, et l'université de McGill. Il a étudié beaucoup.*

C. 2e lecture du texte.

D. Retour sur le rappel de texte.

Elle dit : « *Que ce n'est pas ses enfants...que c'est la mère qui a travaillé sur...sa mère a Justin Trudeau, elle a eu 6 enfants, et elle a été auteure compositeur...* »

1. Que veut dire le mot « électeurs » dans la phrase suivante ?



« En effet, à la suite des élections fédérales de novembre 2015, les **électeurs** ont voté en majorité pour lui. »

Code pour situer le degré de difficulté des questions pour l'élève

-  La tâche est trop difficile pour l'élève
-  L'élève a besoin de beaucoup de soutien
-  L'élève a besoin d'un peu de soutien
-  L'élève réalise la tâche sans soutien

Intervention

Lui demande comment elle fait pour répondre à une question.

Lui demande si elle sait d'avance ce qu'est un électeur.

Lui relit la question. La questionne sur ce qu'il faut faire pour répondre à la question.

Réponse de l'élève

Elle lit la question et explique qu'elle va repérer dans le texte un mot (électeurs) de la question si elle ne s'en rappelle pas.

Elle dit non.

Elle dit 'les personnes ont voté pour lui'.

Lui demande d'expliquer le mot voter. ...

<i>Exercice de pratique</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui demande c'est quoi visiteur.</i>	<i>Elle dit des personnes qui visitent chez toi.</i>
<i>Amène l'élève à faire le lien entre <u>visite</u> et <u>visiteur</u> dans le contexte de la phrase. Utilise le questionnement pour faire réfléchir l'élève et découvrir les stratégies (p.ex. Est-ce qu'il y a des indices dans la phrase qui peuvent t'aider? Est-ce qu'il y a des indices à l'intérieur du mot qui peuvent t'aider? Comment vas-tu faire pour vérifier si tu as la bonne réponse?)</i>	<i>Elle parvient à faire des liens entre les mots de la phrase, mais pas nécessairement entre visite et visiteur.</i>
<i>Lui redemande c'est quoi des visiteurs.</i>	<i>Elle ne sait pas exactement, elle dit 'des gens qui visite'.</i>
<i>Lui explicite les deux stratégies et lui montre comment dégager le sens du mot visiteur avec les indices de la phrase.</i>	<i>Elle écoute et démontre qu'elle comprend.</i>
<i>Retour à la question de départ</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui demande c'est quoi <u>électeurs</u>.</i>	<i>Répond « des personnes qui ont voté en majorité pour lui »...pour Justin Trudeau.</i>
<i>Est-ce qu'il y a un mot qui te faire penser à électeurs.</i>	<i>Elle pointe électeurs.</i>
<i>Lui demande d'expliquer le mot élections.</i>	<i>Elle relit la phrase et pointe élections.</i>
<i>Lui repose la question de départ.</i>	<i>Elle parvient à expliquer le mot élections dans ses mots.</i>
	<i>Elle dit : des gens qui choisissent...</i>

Sommaire

L'élève comprend la question et donne une stratégie pour y répondre. Elle n'arrive cependant pas à trouver le sens du mot électeurs. Avec de l'aide, elle réalise que la réponse est dans la phrase et trouve la réponse « des personnes qui vote pour lui ». L'exercice pratique visait à lui faire comprendre une stratégie pour trouver le sens d'un mot nouveau. Avec beaucoup de guidance, l'élève a pu faire des liens entre les mots, mais n'a pas pu appliquer la stratégie pour expliquer le sens du mot « visiteur ». Lors du retour à la question 1, elle a redonné la bonne réponse. Avec de l'aide, elle a pu faire le lien entre électeurs et élections.

2. Choisis un mot de même famille qu'« exercer » dans la phrase :

« Ce diplôme lui a permis d'exercer la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver ».

- a) Examen, b) Exercice, c) Excellé ou d) Expatrié

Intervention

Lecture de la question. Lui demande ce qu'il faut faire.

Lui demande d'expliquer ce qu'est un mot de même famille.

Lui demande pourquoi "exercice".

Lui demande d'expliquer le mot exercice.

Réponse de l'élève

Elle dit choisir le mot qui ressemble à exercer.

Elle dit 'exercice', mais qu'elle ne sait pas ce que ça veut dire.

Elle pointe les lettres similaires des deux mots.

Elle donne des exemples : des exercices que tu fais... d'écrire, de faire du sport.

Sommaire

L'élève trouve la bonne réponse dès le départ. Elle parvient à dire que des mots de même famille sont semblables. Cependant, elle ne comprend pas ce que veut dire exercer. Elle comprend ce que veut dire le mot exercice.

3. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 2^e paragraphe?

Intervention

Lecture de la question.

Pointe le 2^e paragraphe et lui demande comment elle fait pour vérifier sa réponse.

Lui explique que la question est différente que dans l'épreuve sur Barack Obama...(les paragraphes sont divisés différemment).

Lui demande ce qu'elle écrirait pour répondre à la question.

Réponse de l'élève

Elle répond « de sa famille » et rajoute « qu'est-ce qui s'est passé dans son année...quand il était petit...dans sa vie... »

Elle dit « tu regardes ici » (pointe le sous-titre du 2^e paragraphe).

Elle dit qu'elle va lire le 2^e paragraphe.

Elle explique que l'on parle de son père, mais pas des autres membres de sa famille. Elle explique ce que l'on dit sur son père.

Elle explique que son père est premier ministre et son fils voulait le rejoindre...Il voulait faire comme son

Lui demande si elle écrirait juste 'son père'

père.
Elle dit 'non' en expliquant qu'on pourrait dire plein d'autres choses sur son père.

Exercice de pratique Réponse de l'élève

Lecture du 3^e paragraphe. Elle dit « de quoi sa mère a travaillé... »

Si tu avais à choisir un mot? Elle dit « quand elle a eu Justin Trudeau... » (en pointant la phrase du texte)

Amène l'élève à identifier tout ce qui est écrit dans le paragraphe sur la mère de Justin Trudeau. L'élève parvient à ressortir les éléments de chaque phrase.

Lui dit qu'à chaque phrase on parle de la mère de Justin Trudeau. Lui verbalise clairement la stratégie étape par étape : lire chaque phrase, faire des liens entre chaque phrase et identifier un mot ou groupe de mots qui représente ces liens. L'élève écoute et suit avec ses yeux le texte.

Retour sur la question 3 Réponse de l'élève

Lui demande de qui on parle dans chaque phrase du 2^e paragraphe. De Justin quand il était né.

Lui dit : dans chaque phrase, est-ce que ça parle de sa naissance? Elle se rappelle qu'on parle de son père et de Justin Trudeau...

Lui dit : 'alors ici on parlerait de...' Elle dit son père.

Lui demande : comment fais-tu pour vérifier ta réponse. Elle hésite. Pointe le paragraphe.

Elle guide l'élève dans sa verbalisation de la stratégie pour vérifier sa réponse. Elle repère des éléments dans chaque phrase qui soutienne sa réponse (avec de l'aide)

Sommaire

L'élève donne plusieurs réponses au départ, elle ne semble pas comprendre qu'il faut choisir un mot clé qui représente le paragraphe. Elle pointe ensuite le sous-titre, mais réalise que le 2^e paragraphe ne parle pas de tous les membres de la famille, mais bien du père de Justin Trudeau. Après l'exercice de pratique, elle parvient avec de l'aide à identifier un mot-clé pour dire de quoi parle le 2^e paragraphe.

4. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 5^e paragraphe?



Intervention Réponse de l'élève

Lecture de la question.

Lui demande comment elle a fait.

Lui demande : si tu lis chaque phrase, est-ce que ça marche?

Guide l'élève à faire des liens entre chaque phrase pour appuyer sa réponse.

Elle dit : Justin Trudeau a étudié.

Elle explique qu'il a été étudiant (en se référant au texte) et où il était étudiant.

Elle dit non.

L'élève est en mesure de faire des liens entre chaque phrase avec la guidance de l'évaluatrice pour vérifier sa réponse.

Sommaire

L'élève trouve un groupe de mots qui répond bien à la question. Elle est aussi capable d'expliquer sans ses mots que, dans le paragraphe, on explique qu'il était étudiant et où il a étudié. Avec de l'aide, elle ressort des éléments du paragraphe venant soutenir sa réponse.

5. Trouve dans le texte en quelle année est né Justin Trudeau.



Intervention

Lecture de la question par l'élève.

Lui demande ce que l'on cherche.

Alors, qu'est-ce que tu cherches...

Lui demande pourquoi sa réponse ne marchait pas.

Lui demande c'est qui elle?

Réponse de l'élève

L'élève regarde le texte et pointe « 1971 ». Elle lit la phrase « elle a lu Justin Trudeau... » et dit ah non...

Dit « en quelle année est né Justin... »

Une année.

Répond « parce que c'est : elle a eu Justin Trudeau ». Elle réalise que ça marche finalement.

Elle dit sa mère.

Sommaire

L'élève a pu repérer dans le texte la bonne question seule, mais a ensuite hésité en relisant et rejeté cette réponse. Après les questions de l'évaluatrice, elle a relu la question et réalisée qu'elle répondait bien à la question.



Quelles langues Justin Trudeau parle-t-il ?

Intervention

Lecture de la question pour l'élève.

Lui demande d'expliquer comment elle a fait pour trouver sa réponse.

Réponse de l'élève

Elle cherche dans le texte et dit « Anglais ».

Elle dit qu'elle se rappelle que le texte disait qu'il parlait anglais, mais ne sait pas où.

En relisant, elle dit « il parle

<p>Lui demande d'expliquer comment elle a fait pour trouver sa réponse.</p> <p>Revient sur sa première réponse « Anglais » : lui demande pourquoi elle avait répondu cela au départ.</p> <p>L'amène à regarder la question (quelles langues) et les indices dans la question...</p> <p>« Alors tu écrirais quoi comme réponse? »</p>	<p>français ».</p> <p>Elle pointe une phrase du texte qui dit que Justin a appris le Français à Montréal.</p> <p>Elle dit quand il est allé étudier la littérature anglaise.</p> <p>L'élève réalise que c'est plusieurs langues, à cause du <u>s</u> dans <u>quelles</u>.</p> <p>Elle répond : Français et Anglais.</p>
--	---

Sommaire

L'élève avait une réponse incomplète au départ. Elle ne parvient pas à expliquer. Elle dit ensuite que Justin parle français en s'appuyant sur une phrase du texte. Elle parvient ensuite à repérer une phrase indiquant qu'il parle anglais. Sa réponse finale indique qu'elle comprend bien la question.

Pour chaque pronom souligné dans les phrases suivantes, de qui parle-t-on?

7. En tout, elle a eu cinq enfants, dont trois avec le père de Justin Trudeau.



Intervention	Réponse de l'élève
Lui demande ce qu'il faut faire.	Ne sait pas.
Lui relit la question et lui demande ce qu'il faut faire.	Ne sait pas.
Lui demande c'est quoi un pronom, et relit le texte.	Ne sait pas.
Lui donne des exemples de pronoms et lui explique qu'il faut trouver c'est qui « elle ».	Elle dit « sa mère » et parvient à expliquer que c'est Margaret Trudeau, la mère de Justin, en faisant des liens avec le texte.

Sommaire

L'élève ne semble pas comprendre la question au départ. En lui expliquant en des mots plus simples, elle trouve la bonne réponse et parvient à expliquer en se référant au texte.

8. Ce diplôme lui a permis d'exercer la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver.



Intervention	Réponse de l'élève
--------------	--------------------

Lecture de la question par l'élève. ...

Relecture de la question par l'évaluatrice.

Lui demande quel pronom on cherche ici?

Elle dit « lui », et pointe la phrase dans le texte.

Elle répond ensuite : c'est Justin Trudeau.

Elle explique ensuite que l'on parle de lui dans tout le paragraphe 5.

Lui demande d'expliquer comment elle fait pour vérifier sa réponse.

Elle dit que lui c'est la même chose que Justin.

Lui demande de remplacer lui par Justin Trudeau pour vérifier sa réponse dans la phrase.

Elle ne semble pas comprendre au début. Avec des explications, elle saisit l'exercice de remplacement est une stratégie pour vérifier sa réponse.

Sommaire

L'élève trouve la réponse dès le départ et parvient à expliquer par elle-même sa réponse.

QUI EST JUSTIN TRUDEAU?

RAPPORT D'ÉPREUVE DYNAMIQUE





A. Lecture du texte à voix haute par l'élève.

B. Rappel de texte par l'élève.

*Qui est Justin Trudeau (elle lit le titre).
(Elle lit le texte) Il habite au Canada.
Est-ce que Justin Trudeau c'est un chef...un
chef du gouvernement (en lisant).
Il est 23^e premier (en lisant) ...il est le
président.*

C. 2e lecture du texte.

Code pour situer le
degré de difficulté
des questions pour
l'élève

-  La tâche est trop difficile pour l'élève
-  L'élève a besoin de beaucoup de soutien
-  L'élève a besoin d'un peu de soutien
-  L'élève réalise la tâche sans soutien

1. Que veut dire le mot « électeurs » dans la phrase suivante ?

« En effet, à la suite des élections fédérales de novembre 2015, les **électeurs** ont voté en majorité pour lui. »



Intervention	Réponse de l'élève
<i>Lui demande ce qu'elle comprend de la question, ce qu'il faut faire.</i>	<i>Elle répond qu'il faut lire et écrire.</i>
<i>Lui lit le texte à voix haute. Lui demande ce qu'il faut faire.</i>	<i>Elle répond « au moins une fois tous les 5 ans »</i>
<i>Lui demande comment elle fait pour vérifier sa réponse.</i>	<i>Elle donne une autre phrase du texte « choisir un premier ministre » (...) elle donne ensuite d'autres passages du texte.</i>
<i>Lui demande si elle peut trouver la réponse juste en lisant la phrase de la question.</i>	<i>« Est-ce que c'est au Canada?...Des élections? » (en lisant le texte)</i>
<i>Lui demande : c'est quoi des élections?</i>	<i>Elle repère le mot dans le texte et dit « élections fédérales ».</i>
<i>Exercice de pratique</i>	<i>Réponse de l'élève</i>

<i>Lui demande : qu'est-ce qu'on cherche ici?</i>	<i>Elle dit « est-ce que c'est visiteur ? » (...) « ça veut dire c'est visite »</i>
<i>Lui demande : dans la phrase, on visite quoi?</i>	<i>Elle répond avec un ami.</i>
<i>Lui demande dans le contexte de la phrase</i>	<i>Elle dit « Québec »</i>
<i>Lui donne la réponse : les visiteurs ici c'est des gens qui visitent. Fait du modelage des stratégies menant vers cette réponse (indices autour du mot et dans le mot).</i>	<i>L'élève ne semble pas comprendre entièrement le lien entre visiteurs et visite.</i>
<i>Fait du modelage pour vérifier la réponse ensuite : le remplacement dans la phrase.</i>	<i>Elle écoute ensuite les explications de l'évaluatrice et fait signe de la tête pour montrer qu'elle comprend.</i>
Retour à la question de départ	Réponse de l'élève
<i>Lui demande c'est quoi <u>électeurs</u>.</i>	<i>Répond « c'est un film ? »</i>
<i>Est-ce qu'il y a des indices dans la phrase?</i>	<i>Elle dit « c'est avoir? »</i>
<i>Lui demande : c'est quoi des élections?</i>	<i>Elle dit « est-ce que c'est choisir? »</i>
<i>Lui demande : qu'est-ce qu'on va choisir aux élections?</i>	<i>Elle dit « le président »</i>
<i>Lui demande : c'est quoi des électeurs?</i>	<i>Elle dit « c'est élections »</i>
<i>Lui demande : c'est quoi voter?</i>	<i>Elle dit « choisir »</i>
<i>Lui demande les électeurs ont choisi qui aux élections.</i>	<i>Elle dit « Justin Trudeau »</i>
<i>Dit, « alors les électeurs c'est...(dans tes mots) »</i>	<i>...</i>
<i>Lui demande : qui votent?</i>	
<i>Lui explique la réponse.</i>	

Sommaire

L'élève ne semble pas comprendre la question au départ, elle ne fait que repérer des éléments du paragraphe contenant « électeurs ». Elle ne semble pas faire plus de lien lorsque l'évaluatrice la guide à l'aide de questions. Lors de l'exercice de pratique, elle semble faire un lien entre visiteur et visite, mais ne semble pas s'en servir pour dégager le sens de visiteur. Elle ne semble pas comprendre la stratégie de recouvrement de sens travaillée. Lors du retour à la question, elle ne peut transférer la stratégie travaillée dans l'exercice de pratique (mot de même famille). Par contre, elle fait des liens

entre élections, voter et Justin Trudeau. Cependant, elle a besoin d'aide pour formuler la bonne réponse à la fin : des électeurs, c'est des gens qui votent aux élections.

2. Choisis un mot de même famille qu'« exercer » dans la phrase :



« Ce diplôme lui a permis d'exercer la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver ».

b) Examen, b) Exercice, c) Excellé ou d) Expatrié

<i>Intervention</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui demande ce qu'il faut faire pour répondre à la question.</i>	<i>Elle dit « c'est examen »</i>
<i>Lui demande c'est quoi un mot de même famille.</i>	<i>Elle se met à lire chaque mot de la liste.</i>
<i>Lui reformule la question en plus simple.</i>	<i>Elle pointe « exercice »</i>
<i>Lui demande d'expliquer sa réponse.</i>	<i>Elle dit : est- ce que c'est la famille d'examen?</i> <i>Elle remarque que « examen », ça commence par Exa, et « exercer » par Exe.</i>
<i>Exercice de pratique</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui demande ce qu'il se passe entre les mots de droite et de gauche.</i>	<i>Elle dit « travailler »</i>
<i>Lui lit chaque couple de mots.</i>	<i>Elle dit « travailleur »</i>
<i>Lui demande ce qu'elle remarque.</i>	
<i>Lui demande d'encercler ce qu'il y a de pareil et fait un exemple.</i>	<i>Elle encercle les lettres et commence à remarquer la similarité entre les mots de même famille.</i>
<i>Guide l'élève à repérer les lettres semblables dans chaque couple de mots.</i>	<i>Elle répond « des mots ... »</i>
<i>Lui demande c'est quoi des mots de même famille.</i>	
<i>La guide à voir le lien entre les mots et les classes de mots.</i>	<i>...</i>
<i>Retour à la question 2</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui demande : quel est le mot de même famille qu'exercer.</i>	<i>Elle dit « exceller »</i>
<i>Lui demande d'expliquer sa réponse.</i>	<i>Elle pointe quelques lettres du mot.</i>

Lui demande de regarder les autres mots et la guide dans sa réflexion. Elle parvient à identifier l'exercice (après quelques tentatives).
Lui demande d'encercler les lettres semblables dans chaque mot.

Sommaire

L'élève donne une mauvaise réponse au départ. Elle se reprend et donne la bonne réponse, mais ne parvient pas à expliquer sa réponse complètement en lien avec la question. Lors de l'exercice de pratique, elle a besoin de beaucoup de guidance pour remarquer la ressemblance entre les mots et aborder le sens des mots et leur classe de mots. Au retour à la question 2, l'élève semble répondre trop vite en remarquant que les 2 premières lettres similaires entre exercer et exceller...l'évaluatrice l'amène à encercler les lettres similaires de chaque mot pour ensuite l'amener à réaliser qu'exercice est le bon mot. L'élève sait ce que c'est un exercice, mais a besoin d'aide pour s'en servir afin d'en dégager le sens du mot exercer.

3. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 2^e paragraphe?



<i>Intervention</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui demande ce qu'elle va faire pour trouver la réponse.</i>	<i>Elle se met à lire un autre passage du texte et dit « photographie ».</i>
<i>Pointe le 2^e paragraphe et lui demande comment elle va faire pour choisir un mot qui va représenter le paragraphe.</i>	<i>Elle dit « décédé »</i>
<i>Lui demande pourquoi « décédé ».</i>	<i>...</i>
<i>Exercice de pratique</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui demande de lire le 3^e paragraphe et de trouver un mot pour dire de quoi il parle.</i>	<i>Elle répond que ça parle de Justin Trudeau après avoir lu le paragraphe.</i>
<i>Lui relit le paragraphe à voix haute.</i>	<i>Elle dit de « sa mère »</i>
<i>Lui demande ensuite de quoi le paragraphe parle.</i>	
<i>Lui demande : comment fais-tu pour vérifier ta réponse?</i>	<i>Elle dit « je lis le paragraphe ».</i>
<i>La guise dans la stratégie pour vérifier sa réponse en lisant chaque phrase pour faire des liens avec sa réponse.</i>	<i>L'élève parvient à ressortir les éléments de chaque phrase.</i>
<i>Retour sur la question 3</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui demande de quoi parle le 2^e</i>	<i>Elle répond « est-ce que c'est, c'est</i>

<i>paragraphe et lui relit le paragraphe à voix haute.</i>	<i>en 2000 »</i>
<i>Lui dit : dans chaque phrase, on parle de l'an 2000? »</i>	<i>Elle dit non, « on parle de Justin Trudeau »</i>
<i>Lui relit encore chaque phrase</i>	<i>Elle dit « principale »</i>
<i>Lui rappelle que dans le 3^e paragraphe, on parlait de sa mère. Elle lui fait observer le sous-titre « ses parents, sa femme et ses enfants » en expliquant le lien avec le paragraphe.</i>	<i>Elle ne parvient toujours pas à trouver le mot clé du paragraphe.</i>
<i>Lui fait du modelage de la stratégie pour trouver la réponse en dégagant des indices dans chaque phrase.</i>	<i>Écoute.</i>

Sommaire

L'élève donne deux mauvaises réponses et ne parvient pas à expliquer ses choix. Lors de l'exercice de pratique, elle parvient rapidement à dire que le paragraphe parle de la mère de Justin Trudeau. Cependant, elle ne parvient pas à transférer la stratégie travaillée à la question 3. Elle a besoin de beaucoup de soutien et de guidance pour faire des liens. L'évaluatrice finit par lui donner la réponse en lui expliquant pourquoi.

4. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 5^e paragraphe?



<i>Intervention</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui lit la question et lui montre le paragraphe.</i>	<i>Elle se met à lire le paragraphe.</i>
<i>Lui demande si elle a trouvé un mot pour dire de quoi parle le paragraphe.</i>	<i>Elle répond « profession »</i>
<i>Lui demande c'est quoi profession.</i>	<i>Elle dit « d'enseignant »</i>
<i>Lui demande si dans chaque phrase on dit qu'il est enseignant.</i>	<i>Elle dit « non » mais n'est pas sûre.</i>
<i>L'amène à lire chaque phrase et à ressortir le mot clé de chaque phrase. L'aide à faire des liens entre chaque phrase.</i>	<i>Elle parvient avec beaucoup d'aide à faire des liens entre les phrases.</i>
<i>Lui demande quel mot elle choisira.</i>	<i>Elle dit « étudier » et parvient à expliquer pourquoi en revenant sur les indices.</i>

Sommaire

L'élève donne une mauvaise réponse, mais se rend compte que l'on ne parle pas de la profession d'enseignant dans tout le paragraphe. Avec beaucoup de guidance à faire des liens entre les phrases, elle parvient finalement à ressortir que l'on parle d'étudier, ce qui est proche de la réponse recherchée « les études de Justin Trudeau ».

5. Trouve dans le texte en quelle année est né Justin Trudeau.

<i>Intervention</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lecture de la question. Lui demande ce qu'elle va trouver.</i>	<i>Elle dit « 2015 ».</i>
<i>Lui demande comment elle va faire pour vérifier sa réponse.</i>	<i>Elle ne sait pas.</i>
<i>Reformule la question après lui avoir expliqué pourquoi 2015 ne marche pas.</i>	<i>Elle dit septembre 2000.</i>
<i>Lui demande de lire la phrase contenant 2000, et lui demande qui est décédé.</i>	<i>Elle dit « Justin Trudeau ».</i>
<i>Lui dit non, Justin Trudeau est encore en vie.</i>	<i>Elle repère une autre date « 1971 ». Puis dit, ah non...</i>
<i>Lui demande de vérifier en lisant ce qu'il y a avant.</i>	<i>Elle fait le lien avec la mère de Justin Trudeau et réalise que c'est la bonne date.</i>

Sommaire

L'élève semble repérer les dates dans le texte sans vérifier si elle répond réellement à la question. Il faut beaucoup de guidance pour l'amener à vérifier sa réponse.

6. Quelles langues Justin Trudeau parle-t-il ?

<i>Intervention</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lecture de la question pour l'élève.</i>	<i>Elle répond anglais et français.</i>
<i>Lui demande d'expliquer comment elle a fait pour trouver sa réponse.</i>	<i>Elle dit « parce qu'il a trois enfants »</i>
<i>L'amène à expliquer sa réponse afin de voir si elle a du sens.</i>	<i>Elle pointe les prénoms des enfants (des prénoms anglophones).</i>
<i>Lui demande s'il y a des indices dans le texte.</i>	<i>Elle pointe les prénoms des enfants.</i>
<i>Lui demande s'il y a des indices pour dire qu'il parle français.</i>	<i>Elle pointe le nom de Pierre...et la phrase « il a grandi à Montréal où il a appris le Français.</i>

Sommaire

L'élève donne la bonne réponse dans le texte. Elle parvient aussi à identifier des indices dans le texte pour dire qu'il parle anglais et français (les prénoms des enfants anglophones, le prénom francophone du père et une des phrases du texte).

Pour chaque pronom souligné dans les phrases suivantes, de qui parle-t-on?

7. En tout, elle a eu cinq enfants, dont trois avec le père de Justin Trudeau.

Intervention

Lui lit la question. Lui demande : il est où le pronom qu'on cherche.

Lui demande comment elle fait pour savoir que c'est sa mère.

Réponse de l'élève

Elle pointe « elle » et dit « sa mère ».

Elle répond qu'elle a une bonne mémoire.

Sommaire

L'élève trouve bonne réponse dès le départ. Elle semble se rappeler de la phrase, mais n'explique pas dans ses mots le lien entre le pronom et le référent.

8. Ce diplôme lui a permis d'**exercer** la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver.

Intervention

Lui demande c'est le « lui » dans la phrase.

Lui demande comment elle fait pour savoir que c'est la bonne réponse.

Lui demande de pointer dans le texte où on parle de lui. Lui explique le lien entre les phrases pour repérer le référent du pronom lui.

Réponse de l'élève

Elle lit le 5^e paragraphe. Elle répond « Justin »

Elle dit « c'est un garçon »

Elle pointe « Justin Trudeau » du 5^e paragraphe.

Sommaire

L'élève trouve la réponse dès le départ et parvient à expliquer partiellement sa réponse.

QUI EST JUSTIN TRUDEAU?





RAPPORT D'ÉPREUVE DYNAMIQUE

A. Lecture du texte à voix haute par l'élève.

B. Rappel de texte par l'élève.

Dans le premier paragraphe, il a été premier ministre...(elle lit)
C'est le 23^e premier ministre du Canada.
Il y a aussi des élections fédérales.
Il a trois enfants.
Il a été au collège McGill.
Il a grandi à Montréal.
C'est le premier ministre du Canada.
Sa mère c'est Margaret Trudeau.
Il est né en 1971.
Sa femme était animatrice de télé et prof de yoga.

Code pour situer le degré de difficulté des questions pour l'élève

-  La tâche est trop difficile pour l'élève
-  L'élève a besoin de beaucoup de soutien
-  L'élève a besoin d'un peu de soutien
-  L'élève réalise la tâche sans soutien

C. 2e lecture du texte.

1. Que veut dire le mot « électeurs » dans la phrase suivante ?



« En effet, à la suite des élections fédérales de novembre 2015, les électeurs ont voté en majorité pour lui. »

Intervention	Réponse de l'élève
Laisse l'élève lire la question.	Elle répond « des personnes qui votent pour lui »
Lui demande d'expliquer le mot « voter »	Elle répond « quand on le choisit ...le premier ministre ou le président »
Lui demande comment elle fait pour vérifier sa réponse.	Elle répond qu'elle savait déjà c'était quoi électeurs.

Sommaire

L'élève donne la bonne réponse et est capable d'expliquer des mots importants de la question en lien avec la réponse.

2. Choisis un mot de même famille qu'« exercer » dans la phrase :



« Ce diplôme lui a permis d'exercer la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver ».

c) Examen, b) Exercice, c) Excellé ou d) Expatrié

<i>Intervention</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Laisse l'élève lire la question.</i>	<i>Elle répond d'abord « examen », se reprend et dit « exercice »</i>
<i>Lui demande d'expliquer sa réponse.</i>	<i>Elle pointe les lettres similaires dans les deux mots.</i>
<i>Lui demande pourquoi les autres, ça ne marche pas.</i>	<i>Elle démontre qu'ils ne commencent pas avec les mêmes lettres qu'exercer.</i>
<i>Lui demande pourquoi elle cherche un mot qui ressemble au début à exercer.</i>	<i>Elle répond que « ça fait partie de la même famille »</i>
<i>Lui demande comment elle fait pour vérifier qu'exercice, c'est de la même famille qu'exercer.</i>	<i>Elle explique qu'ils commencent avec les mêmes lettres, mais que la terminaison est différente.</i>
<i>Lui demande pourquoi ça ne termine pas pareil.</i>	<i>Elle explique que ça ne veut pas dire la même chose.</i>
<i>Lui demande c'est quoi exercice.</i>	<i>Elle répond « quand on s'exerce à qqch. »</i>
<i>Lui demande un synonyme pour exercice.</i>	<i>Elle dit « motivé »</i>
<i>Lui demande de faire une phrase avec exercice.</i>	<i>Elle dit « je fais des exercices »</i>
<i>Lui demande donc exercice c'est quoi.</i>	<i>Elle dit travailler.</i>
<i>Lui demande de remplacer exercice par travailler.</i>	<i>Elle remplace et trouve que ça marche.</i>

Sommaire

L'élève donne la bonne réponse au départ et parvient à expliquer pourquoi en identifiant les lettres similaires entre les deux mots. Elle semble aussi comprendre le sens du mot exercice et parvient à comprendre le sens du mot exercer.

3. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 2^e paragraphe?



<i>Intervention</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Laisse l'élève lire la question.</i>	<i>Elle lit le sous-titre...et dit « qui a eu trois enfants » ...et demande du temps pour relire le paragraphe. Elle relit deux phrases du paragraphe comme réponse.</i>
<i>Lui demande quel serait le meilleur mot pour dire de quoi parle le paragraphe.</i>	<i>Elle dit « qu'il a grandi à Montréal. » Elle se reprend « son père c'est Pierre... » Puis elle finit par dire qu'elle ne sait pas.</i>
<i>Lui demande ce que l'on cherche.</i>	<i>Elle dit « le meilleur mot ou groupe de ... »</i>
<i>Lui demande comment elle va faire pour trouver la réponse.</i>	<i>Elle dit « Pierre Elliot a aussi été ... »</i>
<i>Lui demande comment elle fait pour vérifier sa réponse.</i>	<i>Elle explique qu'on parlait de son père qui a aussi été premier ministre.</i>
<i>Lui demande ce qu'elle écrirait comme réponse.</i>	<i>Elle dit qu'elle ne sait pas.</i>
<i>Lui demande comment elle ferait pour répondre à la question.</i>	<i>Elle dit « lire le paragraphe ».</i>
<i>Lui reformule la question en plus simple.</i>	<i>Elle cherche l'idée principale (confusion), et donne une phrase du paragraphe.</i>
<i>Lui demande de trouver un mot ou groupe de mots.</i>	<i>Se reprend et dit « Justin a grandi à Montréal » ... « Justin est Montréalais »</i>
<i>Exercice de pratique</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui demande de lire le 3^e paragraphe et de trouver un mot pour dire de quoi il parle.</i>	<i>Elle répond qu'« elle a été actrice, auteure, compositeur... »</i>
<i>Lui demande si dans chaque phrase on parle de...</i>	<i>Elle dit « selon moi c'est ça »</i>
<i>L'amène à lire chaque phrase et à faire des liens.</i>	<i>L'élève parvient (avec de l'aide) à ressortir les éléments de chaque phrase en lien avec la mère de Justin Trudeau.</i>
<i>Lui demande ce qu'elle écrirait pour le 3^e paragraphe.</i>	<i>Elle répond « elle a eu 5 enfants »</i>
<i>Lui demande de choisir un mot pour ...</i>	<i>...</i>

dire de quoi parle le paragraphe.

L'amène à relire chaque phrase et à faire des liens (avec beaucoup de guidance).

L'élève parvient à réaliser que l'on parle de la mère dans tout le paragraphe.

Retour sur la question 3

Réponse de l'élève

Lui demande de relire le 2^e paragraphe et de trouver un mot pour dire de quoi ça parle.

Elle relit le texte et répond « on parle de son père »

Lui demande comment tu fais pour vérifier.

Elle explique qu'elle a survolé le paragraphe.

Lui demande si dans la majorité des phrases on parle de lui.

Elle dit « oui ».

L'amène à faire des liens entre les phrases pour expliquer sa réponse.

Elle parvient à bien expliquer le lien entre les phrases.

Sommaire

L'élève donne plusieurs réponses en lisant différents passages du paragraphe. Elle ne semble pas comprendre comment faire pour trouver un mot qui représente le paragraphe. Elle semble vouloir trouver la phrase la plus importante du paragraphe. Lors de l'exercice pratique, elle semble avoir encore de la confusion au début avec l'idée la plus importante du paragraphe et le mot clé qui dit de quoi parle le paragraphe. Par contre, avec beaucoup de guidance, elle parvient à comprendre que l'on parle de la mère et transfère la stratégie à la question 3, où elle trouve finalement la bonne réponse.

4. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 5^e paragraphe?

Intervention

Réponse de l'élève

Laisse l'élève lire la question.

Elle répond « parle de son parcours » en pointant le sous-titre.

Lui demande d'expliquer comment elle a fait pour trouver sa réponse.

Elle répond que c'est écrit dans le sous-titre.

Lui demande comment elle fait pour vérifier que c'est la bonne réponse.

Elle se met à lire le paragraphe.

Lui demande ce serait quoi l'idée principale de ce paragraphe.

Elle répond « il a étudié au collège Jean... »

Lui reformule la question...le mot qui veut dire de quoi parle le paragraphe.

Elle répond « collège Jean de Brébeuf »

Lui demande comment tu fais pour être sûre que c'est la bonne réponse.

Elle dit qu'elle n'est pas sûre. Qu'elle va relire.

Exercice de pratique

Réponse de l'élève

Lui présente un paragraphe du texte

Elle dit « elle a aidé les jeunes noirs »

<i>de Barack Obama et lui demande de trouver le mot qui représente le mieux le paragraphe.</i>	<i>à sortir de la délinquance... »</i>
<i>Lui explique qu'elle semble mélanger la chose qui semble être la plus importante du paragraphe avec le mot clé du paragraphe.</i>	<i>Elle lit la phrase suivante du paragraphe.</i>
<i>Reformule la question : « trouve-moi un mot pour me dire de quoi parle le paragraphe »</i>	<i>Elle lit la phrase qui suite ... « il a étudié le droit à Harvard... »</i>
<i>Discute avec elle du sens du mot parcours (le sous-titre)</i>	<i>Elle réfère d'abord au parcours des études...</i>
<i>Amène l'élève à faire des liens entre chaque phrase pour en dégager le mot clé.</i>	<i>Elle participe bien et réfléchit aux liens entre les phrases.</i>
<i>Lui demande si elle fait un lien entre chaque phrase et si elle peut ressortir le mot clé.</i>	<i>Elle dit qu'on parle de son travail.</i>


Retour à la question 4	Réponse de l'élève
-------------------------------	---------------------------

<i>Lui demande de trouver le mot clé du paragraphe.</i>	<i>Elle relit le paragraphe. Elle répond « il a obtenu un baccalauréat à l'université... »</i>
<i>Lui demande de trouver un mot, pas une phrase.</i>	<i>Elle dit du « travail »</i>
<i>Lui demande « dans chaque phrase on parle du travail »</i>	<i>Elle dit non « de où il a étudié »</i>
<i>L'amène à vérifier sa réponse en faisant des liens entre chaque phrase.</i>	<i>Elle participe bien et fait des liens entre les phrases.</i>

Sommaire

Au départ, l'élève a tendance à trouver une phrase du paragraphe par essai ou erreur. Lors de l'exercice pratique, elle parvient, avec beaucoup de guidance, à identifier le mot clé du paragraphe. Cependant, elle ne transfère pas systématiquement la stratégie travaillée (lire chaque phrase et faire des liens pour en ressortir un mot-clé) pour trouver le mot clé. Par contre, avec les échanges avec l'évaluatrice, elle parvient à dégager que l'on parle des études de Justin Trudeau.

5. Trouve dans le texte en quelle année est né Justin Trudeau.

 Intervention	Réponse de l'élève
<i>Laisse l'élève lire la question.</i>	<i>Elle dit « il est né en 1971 »</i>
<i>Lui demande comment elle va faire</i>	<i>Elle pointe la phrase en disant « parce</i>

*pour vérifier sa réponse.
Lui demande c'est qui « elle »*

*qu'elle a eu Justin Trudeau »
Elle répond qu'« elle » réfère à « la
mère de Justin... »...Margaret
Trudeau*

Sommaire

L'élève repère rapidement la bonne date dans le texte et explique clairement sa réponse en s'appuyant sur le texte.

6. Quelles langues Justin Trudeau parle-t-il ?



Intervention

Laisse l'élève lire le texte.

*Lui demande si elle pense que ça
répond bien à la question*

*Lui demande s'il y a un indice dans le
texte qui dit qu'il parle anglais.*

*Lui demande comment elle sait qu'il
est à Ottawa.*

*Lui demande : on parle quelles
langues au Canada.*

Réponse de l'élève

*Elle répond « Français » en pointant
la phrase dans laquelle il est indiqué
qu'il a appris le Français...*

*Elle rajoute qu'elle pense qu'il parle
anglais, car il est en Ontario.*

*Elle dit non, mais qu'elle sait qu'il est
à Ottawa, et qu'à Ottawa on parle
anglais.*

*Elle dit que la capitale c'est à Ottawa,
et que généralement le premier
ministre est à la capitale d'un pays.*

Elle répond : « anglais et français ».

Sommaire

L'élève donne d'abord une réponse partielle. Avec les questions de l'évaluatrice, elle rajoute qu'il parle anglais et parvient à expliquer sa réponse à l'aide de ses connaissances générales sur la politique.

Pour chaque pronom souligné dans les phrases suivantes, de qui parle-t-on?

7. En tout, elle a eu cinq enfants, dont trois avec le père de Justin Trudeau.



Intervention

Laisse l'élève lire la question.

Lui demande « la mère de qui? »

Réponse de l'élève

*Elle dit « c'est la mère qui a eu 5
enfants »*

*Elle répond « la mère de Justin
Trudeau, Margaret Trudeau » et
remplace le pronom « elle » par
« Margaret » pour montrer que ça
marche.*

Sommaire

L'élève trouve bonne réponse dès le départ. Elle explique clairement sa réponse en s'appuyant sur des éléments du texte et sur la stratégie de remplacement.

8. Ce diplôme **lui** a permis d'**exercer** la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver.

Intervention

Laisse l'élève répondre à la question.

Lui demande lui tu remplacerais par quoi

*Lui demande d'expliquer pourquoi elle dit « ce diplôme à **Justin Trudeau** a permis... »*

Demande à l'élève c'est quoi un pronom.

Pourquoi on utilise un pronom

Lui donne un exercice de pratique, et lui demande d'expliquer à quoi peuvent servir les pronoms dans un texte.

Réponse de l'élève

Elle dit « ce diplôme à Justin Trudeau a permis de ... » (elle remplace lui par Justin Trudeau, mais ne restructure pas la phrase)

Elle dit « Justin Trudeau »

Elle essaie d'expliquer.

Ce diplôme permet Justin Trudeau...

Elle dit, c'est comme « il, elle... »

Elle dit « pour comprendre la phrase... »

Elle parvient à comprendre que ça permet d'éviter la répétition.

Sommaire

L'élève trouve la réponse dès le départ et parvient à expliquer sa réponse, mais en remplaçant lui comme tel, sans restructurer la phrase pour respecter la syntaxe. Elle sait c'est quoi un pronom, et comprend (après l'exercice pratique) que ça permet d'éviter la répétition.

QUI EST JUSTIN TRUDEAU?

RAPPORT D'ÉPREUVE DYNAMIQUE

A. Lecture du texte à voix haute pour l'élève.

B. Rappel de texte par l'élève.





(En relisant des phrases du texte, elle rappelle les éléments suivants)
 Ça parle de Justin Trudeau.
 Il est le président du Québec.
 Ça parle de sa famille.
 Il était premier ministre après son père.
 Il a été à l'école.

C. 2e lecture du texte.

D. Retour sur le rappel de texte.

(En relisant des phrases du texte, elle rappelle les éléments suivants)
 Avant d'être le premier ministre du pays, il était professeur.
 Sophie était une animatrice de télévision (sa femme) et professeure de yoga.

Code pour situer le degré de difficulté des questions pour l'élève

-  La tâche est trop difficile pour l'élève
-  L'élève a besoin de beaucoup de soutien
-  L'élève a besoin d'un peu de soutien
-  L'élève réalise la tâche sans soutien

1. Que veut dire le mot « électeurs » dans la phrase suivante ?



« En effet, à la suite des élections fédérales de novembre 2015, les **électeurs** ont voté en majorité pour lui. »

Intervention	Réponse de l'élève
Lecture de la question.	Elle répond 'des personnes'.
Lui demande d'expliquer sa réponse.	Elle dit des 'personnes du Québec'.
Lui demande ce que font les <u>personnes...</u>	Elle dit qu'elles vont voter.
Lui demande d'expliquer le mot <u>voter</u> .	Elle dit 'choisir'.
Lui demande d'expliquer le mot <u>élections</u> .	Elle dit 'quand on va voter'.
Lui demande ce qu'elle écrirait comme réponse.	Elle dit : 'des personnes qui choisissent un premier ministre'.

Sommaire

La réponse de l'élève était incomplète au départ. L'élève a cependant su démontrer qu'elle comprenait bien la question et des concepts clés rattachés à la question et au texte : voter, élections, électeurs. Sa réponse finale démontre qu'elle comprend bien.

2. Choisis un mot de même famille qu'« exercer » dans la phrase :



« Ce diplôme lui a permis d'**exercer** la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver ».

d) Examen, b) Exercice, c) Excellé ou d) Expatrié

<i>Intervention</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>(lecture de la question)</i>	...
<i>Questionne l'élève sur la tâche à effectuer.</i>	<i>L'élève sait qu'il faut choisir un des 4 mots.</i>
<i>Lui demande quel mot elle va choisir.</i>	<i>Elle choisit examen.</i>
<i>(Lecture des mots pour l'élève)</i>	
<i>Lui demande d'expliquer pourquoi elle a choisi 'examen'.</i>	<i>L'élève ne donne pas d'explication.</i>
<i>Demande à l'élève d'expliquer c'est quoi un mot de même famille.</i>	<i>Elle dit 'pareil'.</i>
<i>Lui demande si examen est de la même famille qu'exercer.</i>	<i>Elle dit non.</i>
<i>Lui demande comment elle fait pour vérifier sa réponse.</i>	<i>Elle dit ne pas savoir.</i>
<i>Exercice de pratique</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lui demande ce qu'elle observe entre les mots de droite et de gauche.</i>	<i>Elle dit qu'ils se ressemblent.</i>
<i>Demande à l'élève d'encercler ce qu'il y a de pareil entre les mots de droite et de gauche.</i>	<i>L'élève encercle bien les lettres semblables dans chacun des mots.</i>
<i>Amène l'élève à faire des liens entre les mots (sur le sens) en lui demandant de faire des phrases avec les mots.</i>	<i>L'élève parvient à faire des phrases avec les mots.</i>
<i>Retour à la question 2</i>	
<i>Relecture de la question.</i>	<i>L'élève pointe 'exercice'</i>
<i>Demande à l'élève pourquoi elle a choisi 'exercice'</i>	<i>Explique que les autres ne sont pas pareils.</i>

Questionne l'élève sur le sens du mot 'exercice'. L'élève parvient à dire que *exercice*, c'est faire quelque chose.

Amène l'élève à comprendre le mot *exercer* en empruntant le sens du mot *exercice* dans le contexte de la phrase.

Sommaire

L'élève n'a pas la bonne réponse au départ. Elle comprend qu'il faut choisir un mot, mais ne semble pas saisir que des mots de même famille sont semblables à l'écrit (la racine du mot). L'exercice de pratique lui a permis de réaliser que les mots de même famille s'écrivent de manière similaire. Elle a pu donner la bonne réponse lors du retour à la question 2.

3. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 2^e paragraphe?



<i>Intervention</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lecture de la question.</i>	<i>Elle pointe le 2^e paragraphe.</i>
<i>Demande à l'élève ce qu'il faut faire.</i>	<i>Explique qu'il faut chercher un mot ou groupe de mots.</i>
<i>Explique en d'autres mots la question.</i>	<i>L'élève pointe le sous-titre.</i>
<i>Lui propose de lire le paragraphe.</i>	<i>L'élève donne une phrase du texte.</i>
<i>Lui rappelle la question et la tâche.</i>	<i>...</i>
<i>Exercice de pratique</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Lecture du 3^e paragraphe. Lui demande ensuite de trouver un mot pour dire de quoi parle le paragraphe.</i>	<i>...</i>
<i>Cache le paragraphe et demande de quoi ça parlait.</i>	<i>De la mère de Justin Trudeau.</i>
<i>Amène l'élève à faire des liens entre chaque phrase du paragraphe pour vérifier sa réponse.</i>	<i>L'élève parvient à faire des liens dans chacune des phrases.</i>
<i>Retour sur la question 3</i>	<i>Réponse de l'élève</i>
<i>Relecture du 2^e paragraphe.</i>	<i>L'élève dit que ça parle de son père.</i>
<i>Rappel de la question 2.</i>	<i>...</i>
<i>Demande à l'élève d'expliquer sa réponse.</i>	<i>...</i>
<i>Questionne l'élève sur sa stratégie pour vérifier sa réponse.</i>	<i>L'élève répond qu'elle doit lire le paragraphe.</i>
<i>Amène l'élève à vérifier sa réponse</i>	<i>L'élève parvient à faire des liens</i>

en lisant chacune des phrases. entre chaque phrase et sa réponse.

Sommaire

L'élève ne semble pas trop comprendre comment s'y prendre pour répondre à la question. Lors de l'exercice de pratique, elle réussit à faire des liens entre les phrases et à dégager un mot pour représenter le paragraphe. Au retour à la question, elle parvient à identifier que le paragraphe parle du père à Justin Trudeau. Elle semble aussi avoir développé une stratégie pour trouver un mot clé du paragraphe.

4. Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le 5^e paragraphe?

Intervention

Lecture de la question.

Demande à l'élève ce qu'il faut faire.

Lecture du paragraphe 5 à voix haute.

Demande à l'élève d'expliquer sa réponse.

Lui demande de vérifier sa réponse en lisant chaque phrase et faisant des liens.

Réponse de l'élève

Répond qu'il faut trouver le meilleur mot du paragraphe (pointe le paragraphe).

Répond 'étudiant'.

L'élève fait des liens entre chaque phrase pour expliquer sa réponse.

Sommaire

L'élève trouve un mot (*étudiant*) très proche du groupe de mot-clé recherché (les études de Justin Trudeau). Avec de l'aide, elle parvient à faire des liens entre les phrases pour expliquer son raisonnement.

5. Trouve dans le texte en quelle année est né Justin Trudeau.

Réponse de l'élève

Lecture de la question pour l'élève.

Demande à l'élève d'expliquer sa démarche pour trouver la réponse.

Lui demande comment elle fait pour vérifier sa réponse.

Intervention

L'élève regarde le texte et pointe '1971'.

Explique qu'elle a regardé dans le texte pour une date.

Elle explique que c'est sa mère, Margaret Trudeau, qui a eu Justin...en pointant les phrases qui précèdent '1971'.

Sommaire

L'élève a pu repérer dans le texte la bonne question seule et a su expliquer sa réponse en faisant des liens dans le texte.

6. Quelles langues Justin Trudeau parle-t-il ?

Réponse de l'élève	Intervention
<p>Lecture de la question pour l'élève. Lui demande d'expliquer comment elle a fait pour trouver sa réponse.</p>	<p>Elle répond : français. Elle pointe une phrase du texte disant que Justin a appris le français à Montréal.</p>
<p>Attire l'attention de l'élève sur la question, lui montre 'Quelles langues...'</p>	<p>L'élève comprend qu'il y a plus qu'une langue. Elle cherche dans le texte et pointe 'littérature anglaise' et dit anglais.</p>
<p>Demande à l'élève : au Canada, sais-tu quelles sont les deux langues officielles? Lui rappelle que Justin Trudeau est le premier ministre du Canada.</p>	<p>Elle sait que l'Anglais et Français sont les deux langues officielles du Canada.</p>

Sommaire

L'élève avait une réponse incomplète au départ. Elle a su expliquer sa réponse en repérant des éléments explicatifs du texte. Comme la question lui était posée à l'oral, il est possible que l'élève n'ait pas compris qu'il fallait trouver plus d'une langue. Elle a pu ensuite trouver un indice dans le texte qui indique que Justin Trudeau parle anglais.

Pour chaque pronom souligné dans les phrases suivantes, de qui parle-t-on?

7. En tout, elle a eu cinq enfants, dont trois avec le père de Justin Trudeau.

Réponse de l'élève	Intervention
<p>Lecture de la question pour l'élève. Lui demande comment elle a fait pour trouver la réponse.</p>	<p>Elle répond que c'est sa mère, Margaret Trudeau. Elle dit qu'elle s'en rappelle, et pointe le 3^e paragraphe du texte.</p>

Sommaire

L'élève donne la bonne réponse dès le départ et a su expliquer sa réponse en pointant le 3^e paragraphe.

8. Ce diplôme lui a permis d'exercer la profession d'enseignant quelques années dans une école secondaire à Vancouver.

Réponse de l'élève	Intervention
<p>Lecture de la question pour l'élève.</p>	<p>Elle répond que c'est Justin Trudeau.</p>

Lui demande comment elle a fait pour trouver la réponse. Elle dit qu'il a été enseignant avant d'être président.

Demande à l'élève de vérifier sa réponse dans le texte. Elle pointe Justin Trudeau en début de paragraphe 5.

Fait remarquer à l'élève qu'il y a plusieurs mots de reprise dans le paragraphe 5 pour reprendre Justin...lui demande à quoi servent les mots de reprise. L'élève est capable de repérer les mots de reprise, mais pas d'expliquer dans ses mots qu'ils servent à éviter la répétition.

Sommaire

L'élève trouve la bonne réponse dès le départ. Elle est aussi capable d'expliquer sa réponse en se référant au texte.

ANNEXE K

Grille de croisement des données issues des entretiens, des journaux de bord des enseignantes et des notes de la chercheure principale.

Participant :

Catégories	Sous-catégories	Entretien 1	Entretien 2	Journal de bord	Notes de la chercheuse	Synthèse d'analyse
Rétroactions sur l'épreuve non dynamique	Appropriation de l'épreuve	<i>Extraits de verbatim.</i>	<i>Extraits de verbatim</i>	<i>Extraits du journal de bord</i>	<i>Extraits des notes de la chercheuse</i>	...
	Contexte de passation	
	Forces de l'épreuve					
	Limites de l'épreuve					
	Spécificités de l'élève					
	Interprétation des résultats.					
	...					

ANNEXE L

Formulaire d'information et de consentement (parents)

Chers parents,

Rebeca Aldama, étudiante au doctorat sous la direction de Céline Chatenoud et Catherine Turcotte de l'UQAM, collabore actuellement avec l'enseignant(e) de votre enfant afin de mieux comprendre le contexte d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture auprès de ses élèves.

Pour cela, l'équipe de recherche veut faire passer deux épreuves de compréhension en lecture à quelques élèves, dont votre enfant, afin de mieux comprendre les avantages et inconvénients des deux types d'épreuves pour guider les enseignements de la lecture en classe.

Votre enfant devra passer une première épreuve en classe avec son enseignant(e), comme il le fait habituellement lors des examens. Il passera ensuite une autre épreuve en individuel avec l'étudiante au doctorat. Cette deuxième épreuve sera filmée, mais l'enregistrement ne sera visionné que par l'enseignant(e) de l'élève et l'équipe de recherche pour mieux étudier le deuxième type d'évaluation des apprentissages en lecture. L'anonymat et la confidentialité seront respectés rigoureusement durant cette étude. Aucune information sur votre enfant ne sera donc dévoilée.

Acceptez-vous que votre enfant passe ces deux épreuves de compréhension en lecture?

Si oui, merci de remplir le coupon ici-bas et de le transmettre à l'enseignant(e).

COUPON : RÉDUIRE LES INÉGALITÉS DANS LES PREMIERS APPRENTISSAGES EN LECTURE POUR LES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (DI) : de l'analyse des besoins à la mise en place d'approches optimales en classe.

En tant que parent ou tuteur légal de : _____ (nom de l'élève)

Je reconnais avoir lu les informations ci-dessous et je consens volontairement à ce que mon enfant participe à cette recherche doctorale.

Je peux disposer d'informations supplémentaires auprès de l'enseignant(e) ou de l'équipe de recherche en tout moment.

Signature du parent ou tuteur légal :

Date : _____

RÉDUIRE LES INÉGALITÉS DANS LES PREMIERS APPRENTISSAGES EN LECTURE POUR LES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (DI) : de l'analyse des besoins à la mise en place d'approches optimales en classe

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enseignants)

Nous nous réjouissons de vous compter parmi les participants au projet de recherche nommée ci-haut, et de collaborer avec vous dans le cadre de ce projet !

Merci pour votre intérêt.

Voici quelques informations sur le projet, son déroulement et sur les mesures que nous allons prendre pour préserver votre anonymat.

IDENTIFICATION

Le projet de recherche de doctorat, qui est imbriqué dans un plus grand projet de recherche collaborative visant à réduire les inégalités dans les premiers apprentissages en lecture pour les élèves ayant une DI, est mené par Rebeca Aldama, sous la direction de Céline Chatenoud et Catherine Turcotte, toutes deux professeures à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au département d'éducation et formation spécialisées.

Adresse courriel : aldama.rebeca@courrier.uqam.ca et celine.chatenoud@uqam.ca

Téléphone : (514) 987 3000 #5109

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Notre recherche a pour but de mieux comprendre vos expériences, vos pratiques, vos ressources et défis dans l'enseignement de la lecture-écriture auprès de vos élèves. Ces informations seront très précieuses pour nous, car nous souhaitons développer du matériel d'enseignement et d'évaluation correspondant à votre réalité et vos besoins, ainsi qu'à ceux de vos élèves.

PROCÉDURES

Votre participation consiste à prendre part à :

- Un questionnaire d'informations démographiques. **Ce questionnaire permettra de mieux décrire votre contexte d'enseignement et d'évaluation auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle. Aucune information pouvant vous identifier ne sera divulguée, l'anonymat et le principe de confidentialité seront respectés.**
- Deux entrevues individuelles. **Ces entrevues seront animées par l'étudiante au doctorat. La discussion portera principalement sur vos expériences, vos ressources et vos besoins dans l'évaluation de la compréhension en lecture auprès de vos élèves. Les entrevues dureront environ une heure. La première entrevue permettra de décrire vos activités habituelles en classe en ce qui a trait à l'évaluation de la compréhension en lecture auprès de vos élèves. La deuxième entrevue portera sur deux types d'évaluation de la compréhension en lecture, l'une statique et l'autre dynamique. Nos**

discussions seront enregistrées puis retranscrites. À noter que les interactions resteront anonymes, puisque dans les transcriptions la personne prenant la parole ne sera pas identifiée (voir section anonymat, ci-dessous).

- Administration d'une épreuve statique à un de vos élèves. Lors des premières semaines du projet, vous devrez cibler un élève ayant une déficience intellectuelle pour lui faire passer une épreuve de compréhension en lecture. Vous pourrez lui faire passer l'épreuve comme vous lui faites habituellement passer les examens en classe, avec les aides ou adaptations nécessaires pour permettre à l'élève de passer au travers l'épreuve. Vous serez aussi amené à noter le résultat de l'élève sur sa feuille papier.
- Visionnement d'une vidéo où votre élève passe une épreuve dynamique. Vous devrez visionner une vidéo d'environ 40 minutes portant sur l'épreuve dynamique en compréhension de lecture que votre même élève aura passée en individuel avec la chercheuse. Dans votre journal de bord, vous serez ensuite amenés à écrire vos réflexions, questionnements, commentaires et impressions au sujet de ce type d'épreuve. Ensuite, vous serez amenés à comparer à l'oral les deux types d'épreuves (statiques et dynamiques) lors de la deuxième entrevue. Cela permettra de décrire la pertinence des épreuves eu regard à votre contexte d'enseignement et d'évaluation en classe d'élèves ayant une déficience intellectuelle.
- Journal de bord. Vous aurez à écrire à 5 reprises dans votre journal de bord d'enseignant pour nous faire part de vos réflexions, questionnements, commentaires et impressions sur les différentes étapes du projet (contexte de classe, évaluation statique de votre élève, évaluation dynamique, entretiens, etc.). Vous pouvez prendre le temps que vous désirez pour y répondre. Une demi-page est réservée pour chaque section, vous pouvez aller au-delà s'il vous manque d'espace pour bien exprimer votre pensée. Les informations récoltées seront anonymes et seront analysées dans l'intention de décrire la pertinence des épreuves en compréhension de lecture qui vous auront été présentées.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'évaluation de la lecture chez les élèves ayant une DI. Elle aidera à documenter la façon dont les enseignants construisent leurs pratiques pédagogiques et comment les soutenir dans leurs compétences. Votre participation à cette recherche aura pour effet à plus long terme de vous informer sur les pratiques d'enseignement-évaluation efficaces de la lecture et de vous intégrer dans une communauté d'apprentissage émergente.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Toutefois, puisque votre participation à cette recherche implique des moments de rencontres et de réflexions sur votre pratique (p.ex. entretiens individuels), il est possible que votre participation puisse créer de l'inconfort. Vous pouvez refuser de répondre à une question ou exiger que l'enregistreuse soit momentanément fermée si vous ne vous sentez pas à l'aise avec une question en particulier. Vous serez libre d'arrêter à tout moment, sans encourir de pénalité sous aucune forme.

Nous vous assurons que toute l'équipe de recherche fera le nécessaire pour minimiser ces risques. Vous n'aurez pas à demeurer à l'école en dehors des heures de classe dans le cadre de ce projet à moins d'avis contraire ou de contraintes organisationnelles.

De plus, des précautions seront mises en place pour faire en sorte que personne ne puisse porter un jugement ou critiquer vos pratiques pédagogiques. En effet, les enseignants et les élèves ne seront pas identifiés individuellement lors de la diffusion des résultats, mais bien en groupe. De plus, lors des entrées de données relatives aux discussions individuelles et informations écrites, les renseignements pouvant mener à l'identification des participants seront éliminés. Pour terminer, les différents résultats seront présentés dans leur ensemble et non par classe ou enseignant. Vos noms et prénoms n'apparaîtront pas ni aucune caractéristique pouvant vous identifier.

CONFIDENTIALITÉ

Confidentialité et anonymat : il est entendu que les renseignements que vous partagerez avec les membres de l'équipe de recherche resteront strictement confidentiels. Nos discussions seront enregistrées puis retranscrites. Le contenu sera utilisé uniquement pour examiner votre expérience relativement à la lecture pour les élèves ayant une DI. La confidentialité sera protégée puisqu'aucune donnée individuelle ne sera transmise verbalement ou par écrit à une autre personne. L'anonymat est garanti de la façon suivante : lors de la rédaction de rapports, les enseignants ne seront pas décrits de façon individuelle, mais bien collectivement. Les enseignants porteront d'ailleurs des pseudonymes pour maximiser les mesures reliées à l'anonymat.

Conservation des données : Le matériel de recherche (questionnaire, contenu des entretiens, journaux de bord, etc.), les formulaires de consentement ainsi que toutes les données recueillies lors des rencontres seront conservés sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements seront effacés après la transcription alors que les autres données seront détruites 5 ans après les dernières publications.

Diffusion des résultats : Par l'entremise d'écrits scientifiques ou de rapports de recherche, certaines données seront dévoilées à la commission scolaire, à la direction de l'école ou à la communauté scientifique. Comme mentionné, les participants porteront des pseudonymes et les résultats ne seront pas rapportés en tant que cas, mais bien de façon globale. Il sera impossible d'identifier les enseignants directement.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que l'équipe de recherche puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, vous pouvez contacter la responsable du projet, Céline Chatenoud du département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM,

- au numéro (514) 987-3000 poste 5109,
- par courriel : aldama.rebeca@courrier.uqam.ca et celine.chatenoud@uqam.ca

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidence du CIÉREH, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA. Vous pouvez aussi contacter l'ombudsman de l'UQAM, ombudsman@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-après.

RÉDUIRE LES INÉGALITÉS DANS LES PREMIERS APPRENTISSAGES EN LECTURE POUR LES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (DI)

SIGNATURES :

Je _____
reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

J'estime que l'équipe de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Je donne mon consentement afin que les entrevues soient enregistrées et que les contenus ne soient utilisés qu'à des fins de recherche et selon le respect de la confidentialité ; tout comme les autres données issues des observations et des questionnaires. J'accepte que les informations que je transmettrai lors des entrevues soient utilisées dans cette recherche. J'ai l'assurance que l'information que je partagerai restera strictement confidentielle.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom du participant (en lettres moulées) _____

Coordonnées (facultatif) _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Veillez conserver la page 1 à 3 de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre la page 4 à la chercheuse principale via la collaboratrice de recherche ou un autre membre de l'équipe de recherche en même temps que le questionnaire.

ANNEXE M

Certificat éthique



Le 19 février 2019

Madame Céline Chatenoud
Professeure
Département d'éducation et formation spécialisées

Objet : Modifications apportées au projet

Titre : *Réduire les inégalités dans les premiers apprentissages en lecture pour les élèves ayant une déficience intellectuelle : de l'analyse des besoins des enseignants à la mise en place d'approches optimales en classe*

No: 2270_e_2018, rapport 573

Statut : En cours

Source de financement : Institut universitaire en DSI-TSA; Faculté d'éducation

Madame,

La présente vise à confirmer l'approbation, au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, de l'ensemble des modifications apportées au projet mentionné en objet. Les modifications impliquent :

- Objectifs spécifiques
- Échantillon de participants
- Outils de collecte de données
- Tâches demandées aux participants

Le présent rapport de modification implique également l'ajout de la personne suivante au sein de l'équipe de recherche : Rebeca Aldana (UQAM)

L'approbation de ces modifications est valide jusqu'au 1 février 2020.

Le Comité vous remercie d'avoir porté à son attention ces modifications et vous prie de recevoir l'expression de ses sentiments les meilleurs.

Le président,

Eric Dion, Ph. D.
Professeur

ANNEXE O

Résultats détaillés des élèves aux deux épreuves

Les résultats détaillés des élèves pour les deux épreuves résultent de l'interprétation de la chercheuse principale d'après les analyses des réponses écrites des élèves pour la première et celles des enregistrements vidéo de chaque élève pour la deuxième.

A.1.1. Compte rendu sur les résultats de Sabrina à l'épreuve non dynamique

Maryse a lu le texte en grand groupe dans sa classe avant de faire passer l'épreuve en individuel à Sabrina et à une autre élève. Elle a aussi discuté avec les élèves sur certains éléments liés au thème du texte et à son contenu. Dans un local tranquille de l'école – alors qu'un stagiaire prenait le groupe-classe en charge – Sabrina et une autre élève ont ensuite répondu aux questions par écrit en recevant un peu de soutien de Mme Maryse pour comprendre certaines questions.

Le tableau A.1 ci-dessous rapporte les réponses écrites de Sabrina lors de l'épreuve « Qui est Barack Obama? ». Les réponses réussies sont notées par un crochet, alors que la réponse manquée a été notée par un « x ».

Tableau A.1. Réponses de Sabrina à l'épreuve « Qui est Barack Obama? »

Stratégies	Questions	Réponses de Sabrina
<i>Comprendre un mot difficile</i>	(Q1) Que veut dire le mot « présidentiel » ... (Q2) Choisis un mot de même famille que « communautaire »	⊗ (R1) Il a cédé sa place au 45 ^e président Donald Trump. (R2) communauté

<i>Mots-clés du paragraphe.</i>	<p>Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le :</p> <p>(Q3) le 2^e paragraphe?</p> <p>(Q4) le 3^e paragraphe?</p>	<p><i>(R3) Il parle de sa famille.</i></p> <p><i>(Q4) De son travail.</i></p>
<i>Repérage</i>	(Q5) Trouve dans le texte en quelle année est né Barack Obama.	<i>(R5) 1961</i>
<i>Inférence logique</i>	(Q6) Pourquoi Barack Obama ne s'est-il pas présenté aux élections de 2016?	<i>(R6) Il peut pas le refair deux mandat.</i>
<i>Inférence anaphorique</i>	<p>Pour chaque pronom souligné... de qui parle-t-on?</p> <p>(Q7) <u>Ils</u> ont eu deux filles qui s'appellent Malia Ann et Natasha.</p> <p>(Q8) <u>Lui</u> et sa famille ont vécu à la Maison-Blanche entre 2008 et 2016.</p>	<p><i>(R7) Barack Obama est sa femme.</i></p> <p><i>(R8) Barack Obama.</i></p>

Sabrina a réussi au total 7 questions sur 8 à l'épreuve non dynamique « Qui est Barack Obama? ». La seule question erronée est la première, où elle a transcrit un passage du texte comprenant un mot de même famille que « présidentiel » (c.-à-d. *président*) plutôt que de définir dans ses mots le mot « présidentiel » tel que demandé.

A.1.2. Compte rendu sur les résultats de Sabrina à l'épreuve dynamique

Sabrina a lu le texte à voix haute, en faisant très peu de méprises. Son rappel de texte était bref et basé sur des éléments qu'elle repérait en survolant le texte avec ses yeux. Six informations ont été rappelées sans nécessairement les mettre en contexte : « ça parle de Justin Trudeau », « ça parle du premier ministre du Canada », « il était devenu beaucoup de truc... photographie », « animatrice de télé », « littérature anglaise » et « université de McGill...il a étudié beaucoup ». Après la 2^e lecture, elle

est revenue sur certains éléments de son rappel de texte en disant que « c'est pas ses enfants...que c'est la mère qui a travaillé sur (en référence à photographie) ...sa mère à Justin Trudeau, elle a eu 6 enfants, et elle a été auteur-compositeur... ».

Le tableau A.2 ci-dessous est un résumé du rapport dynamique de Sabrina. Il rapporte ses réponses à l'épreuve dynamique ainsi que le type d'aides dont elle a eu besoin pour chaque question. Les cercles colorés indiquent le niveau de soutien dont elle a eu besoin pour parvenir à la réponse attendue : **blanc**=la tâche est trop difficile pour l'élève; **gris pâle**= l'élève a besoin de beaucoup de soutien; **gris foncé**= l'élève a besoin d'un peu de soutien; **noir** = l'élève réalise la tâche sans soutien.

Tableau A.2. Réponses de Sabrina à l'épreuve « Qui est Justin Trudeau? »

<i>Stratégies</i>	Questions	Réponses de Sabrina
<i>Comprendre un mot difficile</i>	<p>(Q1) Que veut dire le mot « électeurs » ...</p> <p>(Q2) Choisis un mot de même famille que «exercer »...</p>	<p>○ <i>(R1) Répond « les personnes ont voté pour lui », mais ne parvient pas à expliquer pourquoi. Fait un exercice de pratique. Parvient finalement à dire que des électeurs, c'est « des gens qui choisissent aux élections. »</i></p> <p>● <i>(R2) Répond exercice. Elle pointe les lettres similaires entre les deux mots pour expliquer son choix de réponse.</i></p>

<i>Mots-clés du paragraphe.</i>	<p>Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le :</p> <p>(Q3) le 2^e paragraphe?</p> <p>(Q4) le 5^e paragraphe?</p>	<p>○ (R3) Répond « de sa famille » en pointant le sous-titre du 2^e paragraphe. Fait un exercice de pratique. Parvient finalement à faire des liens entre chaque phrase et dégager que l'on parle du père de Justin Trudeau.</p> <p>● (Q4) Répond « Justin Trudeau a étudié » et est en mesure de faire des liens entre chaque phrase pour expliquer sa réponse.</p>
<i>Repérage</i>	(Q5) Trouve dans le texte en quelle année est né Justin Trudeau.	● (R5) Répond « 1971 ». Elle est en mesure d'expliquer sa réponse en se référant au texte.
<i>Inférence logique</i>	(Q6) Quelles langues Justin Trudeau parle-t-il?	● (R6) Cherche dans le texte et dit « Anglais ». En relisant, elle dit « il parle français ». Avec l'aide de la chercheuse, elle réalise qu'il y a un « s » à langues. Elle répond alors « français et anglais » et parvient à expliquer pourquoi.
<i>Inférence anaphorique</i>	<p>Pour chaque pronom souligné... de qui parle-t-on?</p> <p>(Q7) En tout, <u>elle</u> a eu cinq enfants...</p> <p>(Q8) Ce diplôme <u>lui</u> a permis d'enseigner ...</p>	<p>● (R7) Ne sait pas au départ. La chercheuse l'amène à comprendre ce qu'est un pronom et lui explique la tâche en d'autres mots. L'élève parvient à identifier que c'est Margaret Trudeau.</p> <p>● (R8) Répond « c'est Justin Trudeau » et parvient à expliquer sa réponse en se référant au texte.</p>

Pour la question 1, Sabrina semblait comprendre la tâche demandée. Cependant, elle ne parvenait pas à trouver le sens du mot « électeur » pour bien répondre à la question. Je lui ai alors donné un item de pratique pour la guider dans l'acquisition d'une stratégie de recouvrement de sens d'un mot nouveau. Avec beaucoup de guidance, Sabrina semblait faire des liens entre les mots de la phrase qui lui était présentée (p.ex. visite et visiteurs). Lors de cet exercice de pratique, elle ne parvenait pas à recourir seule à la stratégie morphologique travaillée pour expliquer dans ses mots le sens du mot « visiteur ». Toutefois, lors du retour à la question de départ, Sabrina a été en mesure de donner la bonne réponse et d'expliquer le lien entre les mots « électeurs » et « élections » contenus dans la phrase. À la question 2, portant sur des mots de même famille, Sabrina a rapidement pointé la bonne réponse. Elle a aussi été en mesure d'expliquer ce que les mots de même famille présentés avaient de semblable. Toutefois, elle ne s'est pas servie du sens du mot « exercice » pour expliquer le mot « exercer » dans la phrase ciblée du texte.

À la question 3, Sabrina a donné plusieurs réponses au départ et ne semblait pas savoir comment répondre à la question. Je lui ai donc demandé de lire un autre paragraphe du texte pour faire un exercice de pratique. J'ai fait du modelage pour l'amener à dégager la stratégie permettant de trouver le mot qui représentait le mieux le paragraphe, c'est-à-dire : de lire une phrase à la fois et de faire des liens entre chaque phrase. Ensuite, je lui ai demandé de faire le même exercice avec ma guidance pour un autre paragraphe du texte. Lors du retour à la question 3, Sabrina est parvenue à trouver la bonne réponse avec un peu de soutien, principalement sous la forme de questions centrées sur ses stratégies métacognitives (p.ex. « comment peux-tu faire pour trouver la réponse? », « est-ce qu'il y a un mot qui te fait penser à électeur? »). À la question 4, par contre, elle a été en mesure de trouver la bonne réponse par elle-même et d'expliquer dans ses mots le lien entre sa réponse et les différents éléments du paragraphe (voir rapport d'évaluation dynamique à l'ANNEXE J pour plus de détails).

À la question 5, Sabrina a su repérer la bonne réponse dans le texte, mais n'a pas su l'expliquer. Néanmoins, en relisant la phrase du texte contenant sa réponse, elle a réalisé que sa réponse répondait bien à la question. La question 6, quant à elle, était un peu plus exigeante, car la réponse n'était pas écrite comme telle dans le texte. Sabrina a d'abord donné comme réponse que Justin Trudeau parlait anglais. Cependant, lorsque je lui ai indiqué de bien lire la question, elle a rajouté qu'il parlait aussi français. Je l'ai ensuite accompagnée dans son raisonnement en lui posant des questions pour faire dégager ses stratégies et faire des liens, notamment sur ce qu'elle savait de Justin Trudeau et du Canada, pour l'amener à expliquer un peu mieux sa réponse.

Enfin, les questions 7 et 8 portaient sur les inférences anaphoriques. Sabrina ne semblait pas comprendre la question 7 au départ. Lorsque je la lui ai reformulée en des mots plus simples, elle a pu trouver la bonne réponse et l'expliquer en se référant au texte. Enfin, à la question 8, Sabrina a trouvé la réponse dès le départ et est parvenue à bien l'expliquer sans aide.

En somme, Sabrina a tendance à hésiter lorsqu'elle doit répondre seule aux questions, comme si elle n'était pas certaine de comprendre la tâche demandée. Ceci semble encore plus vrai lorsqu'il s'agit de questions qui se rapportent à des stratégies de compréhension en lecture qui sont un peu plus exigeantes sur le plan cognitif, par exemple pour dégager le sens d'un mot difficile, résumer un paragraphe ou faire des inférences. Toutefois, après un exemple, une modélisation ou une incitation à relire, elle offre des réponses plus justes et plus précises. Un élément clé qui semble l'avoir aidée est de lui donner du temps pour réfléchir avant de répondre à une question ou avant de réagir à une de mes interventions. D'un item à l'autre, elle faisait montre de plus d'aisance dans son utilisation des stratégies de compréhension en lecture, de même que dans ses stratégies d'autorégulation. Elle verbalisait en effet mieux sa pensée et semblait davantage en contrôle de sa compréhension du texte et de l'épreuve.

A.2.1. Compte rendu sur les résultats de Marianne à l'épreuve non dynamique

Avant de faire l'épreuve, Mme Pascale a lu le texte avec tous les élèves de la classe. Le lendemain, Marianne a répondu par écrit au questionnaire, avec de l'aide de l'enseignante pour comprendre comment répondre à certaines questions. Le tableau A.3 ci-dessous rapporte les réponses écrites de Marianne à l'épreuve « Qui est Barack Obama? ».

Tableau A.3. Réponses de Marianne à l'épreuve « Qui est Barack Obama? »

<i>Stratégies</i>	Questions	Réponses de Marianne
<i>Comprendre un mot difficile</i>	<p>(Q1) Que veut dire le mot « présidentiel » ...</p> <p>(Q2) Choisis un mot de même famille que « communautaire »...</p>	<p>⊗ (R1) <i>Président.</i></p> <p>(R2) <i>communauté</i></p>
<i>Mots-clés du paragraphe.</i>	<p>Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le :</p> <p>(Q3) le 2^e paragraphe?</p> <p>(Q4) le 3^e paragraphe?</p>	<p>(R3) <i>Sa famille et ses enfants.</i></p> <p>(Q4) <i>Ses travail.</i></p>
<i>Repérage</i>	(Q5) Trouve dans le texte en quelle année est né Brack Obama.	⊗ (R5) <i>1961-1992.</i>
<i>Inférence logique</i>	(Q6) Pourquoi Barack Obama ne s'est-il pas présenté aux élections de 2016?	⊗ (R6) <i>Parc que Rappelle plus on 2016.</i>
<i>Inférence anaphorique</i>	<p>Pour chaque pronom souligné... de qui parle-t-on?</p> <p>(Q7) <u>Ils</u> ont eu deux filles qui s'appellent Malia Ann et Natasha.</p> <p>(Q8) <u>Lui</u> et sa famille ont vécu à la Maison-Blanche entre 2008 et 2016.</p>	<p>(R7) <i>Barack Obama et Michelle Robinson.</i></p> <p>(R8) <i>Barack.</i></p>

Marianne a eu 5 bonnes réponses sur 8 à l'épreuve « Qui est Barack Obama? » administrée par l'enseignante. À la question 1, elle a écrit « Président », ce qui n'était pas suffisant pour définir le mot « présidentiel » dans ses mots. À la question 5, elle a écrit « 1961-1992 », alors que la réponse recherchée était « 1961 ». Enfin, à la question 6, il est difficile de comprendre ce que Marianne voulait exprimer par écrit. La réponse recherchée est celle qui fait savoir qu'un président des États-Unis ne peut pas être élu plus de 2 mandats consécutifs.

A.2.2. Compte rendu sur les résultats de Marianne à l'épreuve dynamique

Marianne a lu le texte à voix haute, avec quelques méprises et à un rythme plutôt lent. Je lui ai ensuite demandé de me dire dans ses mots ce qu'elle avait lu. Elle a lu le titre « Qui est Justin Trudeau? » et a ressorti quatre informations (« il habite au Canada », « un chef du gouvernement », « il est 23^e premier », « il est le président ») se trouvant dans le premier chapitre : elle regardait le texte en faisant son rappel de texte.

Le tableau A.4 est un résumé du rapport dynamique de Marianne. Il rapporte ses réponses à l'épreuve dynamique ainsi que le type d'aides dont elle a eu besoin pour chaque question. Les cercles colorés indiquent le niveau de soutien dont elle a eu besoin pour parvenir à la réponse attendue : **blanc**=la tâche est trop difficile pour l'élève; **gris pâle**= l'élève a besoin de beaucoup de soutien; **gris foncé**= l'élève a besoin d'un peu de soutien; **noir** = l'élève réalise la tâche sans soutien.

Tableau A.4. Réponses de Marianne à l'épreuve « Qui est Justin Trudeau? »

<i>Stratégies</i>	Questions	Réponses de Marianne
<i>Comprendre un mot difficile</i>	<p>(Q1) Que veut dire le mot « électeurs » ...</p> <p>(Q2) Choisis un mot de même famille que «exercer »...</p>	<p><input type="radio"/> (R1) Répond « au moins une fois tous les 5 ans » et ne parvient pas à expliquer sa réponse. Fait un exercice de pratique. Parvient à faire des liens entre « électeurs », « élections », « choisir » et « Justin Trudeau ».</p> <p><input type="radio"/> (R2) Répond « c'est examen » et ne peut pas expliquer pourquoi. Fait un exercice de pratique. Avec beaucoup d'aides, elle parvient à identifier la similarité entre « exercer » et « exercice ».</p>
<i>Mots-clés du paragraphe</i>	<p>Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le :</p> <p>(Q3) le 2^e paragraphe?</p> <p>(Q4) le 5^e paragraphe?</p>	<p><input type="radio"/> (R3) Répond « photographie » puis « décédé ». Fait un exercice de pratique. Malgré les aides obtenues, elle ne parvient pas à appliquer la stratégie et à dégager la bonne réponse.</p> <p><input checked="" type="radio"/> (Q4) Répond « profession », puis « enseignante ». Avec un peu de guidance, elle parvient à dégager que le paragraphe parle des études de Justin Trudeau.</p>
<i>Repérage</i>	<p>(Q5) Trouve dans le texte en quelle année est né Justin Trudeau.</p>	<p><input type="radio"/> (R5) Répond « 2015 ». Elle a besoin de beaucoup de guidance pour faire des liens entre ses réponses et la question.</p>

<i>Inférence logique</i>	(Q6) Quelles langues Justin Trudeau parle-t-il?	● <i>(R6) Répond « Français et anglais » et pointe deux phrases du texte pour soutenir sa réponse.</i>
<i>Inférence anaphorique</i>	Pour chaque pronom souligné... de qui parle-t-on? (Q7) En tout, <u>elle</u> a eu cinq enfants... (Q8) Ce diplôme <u>lui</u> a permis d'enseigner ...	● <i>(R7) Pointe « elle » et « sa mère » et dit qu'elle a une bonne mémoire.</i> ● <i>(R8) Répond « Justin » et pointe l'extrait du 5^e paragraphe.</i>

Marianne ne semblait pas comprendre la question 1 au départ. Elle ne faisait que repérer des éléments du paragraphe contenant le mot « électeurs ». Lors de l'exercice de pratique, elle est parvenue à dégager la ressemblance entre les mots « visiteur » et « visite ». Cependant, elle ne semblait pas être en mesure de réinvestir les stratégies travaillées, c'est-à-dire regarder autour du mot ou se servir des mots de même famille, pour en dégager le sens du mot « visiteur » lors du retour à la question 1. Par contre, elle était en mesure de faire des liens entre « électeurs », « élections », « voter » et « Justin Trudeau ». Elle a eu toutefois besoin d'aide pour formuler la bonne réponse à la fin : « des électeurs, c'est des gens qui votent aux élections ».

Pour ce qui est de la question 2, Marianne a donné une mauvaise réponse au départ. Elle s'est ensuite reprise et a donné la bonne réponse, sans toutefois être en mesure d'expliquer sa réponse en lien avec la question. Lors de l'exercice de pratique, elle a eu besoin de beaucoup de guidance pour remarquer la ressemblance entre les paires de mots de même famille (travailler/travailleur, pratiquer/pratique, fasciner/fascination, élever/élévation, éduquer/éducateur et marier/mariage) et aborder le sens des mots et leur classe de mots. Au retour à la question 2, Marianne a répondu rapidement à la question sans vérifier si les premières lettres entre les mots étaient similaires entre « exercer » et « exceller », tel que travaillé lors de l'exercice de pratique. En

l'amenant à encercler les lettres similaires de chaque mot, elle a pu réaliser que le mot « exercice » était de même famille qu'« exercer ».

Les deux questions portant sur le mot ou groupe de mots représentant le mieux le paragraphe ont représenté le plus grand défi pour cette élève. À la question 3, Marianne a donné deux mauvaises réponses et ne parvenait pas à expliquer ses choix. Lors de l'exercice de pratique, elle a rapidement identifié que le paragraphe parlait de la mère de Justin Trudeau. Cependant, elle ne parvenait pas à réinvestir la stratégie travaillée à la question 3. Elle a eu donc besoin de beaucoup de soutien et de guidance pour faire les liens menant à la bonne réponse. À la question 4, par contre, Marianne a semblé saisir un peu plus ce qui était demandé. Bien qu'elle ait donné la mauvaise réponse au départ, elle est parvenue à faire des liens entre chaque phrase du paragraphe et a ressorti que dans le paragraphe, il était question des études de Justin Trudeau. Elle semble alors avoir fait un apprentissage dans la stratégie lui permettant de trouver la réponse.

À la question 5, Marianne nommait une date sans nécessairement vérifier si elle répondait à la question. Lorsque je lui demandais d'expliquer sa réponse, elle allait dans le texte repérer une autre date. Elle a eu besoin de beaucoup de guidance pour vérifier si sa réponse répondait bien à la question en faisant des liens dans le texte.

Marianne a bien répondu à la question 6 qui comprenait une inférence logique. Elle est aussi parvenue à identifier des indices dans le texte pour appuyer sa réponse, c'est-à-dire que Justin Trudeau parle anglais et français : les prénoms de ses enfants sont anglophones, le prénom de son père est francophone et il a grandi à Montréal. Enfin, Marianne a bien répondu aux deux dernières questions sur les inférences anaphoriques. Cependant, elle a eu besoin d'aide pour faire le lien entre le pronom et son référent.

En somme, Marianne avait tendance à surutiliser la stratégie de repérage pour répondre aux questions, sans nécessairement s’assurer de bien comprendre la tâche demandée et sans vérifier ensuite si sa réponse était adéquate. Malgré la guidance durant la passation, elle démontre des difficultés plutôt ciblées sur le plan du vocabulaire et de la macrostructure (mot-clé). Elle semble bénéficier d’interventions soutenues pour offrir des réponses plus justes, sans toutefois y parvenir avec justesse. Elle a aussi tendance à répondre en posant une question, par exemple, en disant « est-ce que c’est choisir un premier ministre ? » Toutefois, en lui demandant ce qu’elle en pensait et en l’amenant à se questionner sur comment elle pourrait faire pour vérifier sa réponse, il était possible de la faire réfléchir un peu plus sur ses stratégies et de l’amener tranquillement vers une stratégie de résolution de problème.

A.3.1. Compte rendu sur les résultats d’Anita à l’épreuve non-dynamique

Anita a répondu seule au questionnaire par écrit, avec un peu de soutien de la part de l’enseignante pour comprendre quelques questions. Le tableau A.5 ci-dessous rapporte les réponses écrites d’Anita lors de l’épreuve « Qui est Barack Obama? ».

Tableau A.5. Réponses d’Anita à l’épreuve « Qui est Barack Obama? »

Stratégies	Questions	Réponses d’Anita
<i>Comprendre un mot difficile</i>	(Q1) Que veut dire le mot « présidentiel » ... (Q2) Choisis un mot de même famille que « communautaire »...	(R1) La maison du président. (R2) communauté
<i>Mots-clés du paragraphe.</i>	Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le : (Q3) le 2 ^e paragraphe? (Q4) le 3 ^e paragraphe?	⊗ (R3) Il est Afro-américain. ⊗ (Q4) Il a étudié le droit à l’université de Harvard pour devenir avocat.
<i>Repérage</i>	(Q5) Trouve dans le texte en quelle année est né Brack Obama.	(R5) Il est né en 1961.

⊗

<i>Inférence logique</i>	(Q6) Pourquoi Barack Obama ne s'est-il pas présenté aux élections de 2016?	<i>(R6) Parce que Donald Trump a succédé à Barack Obama et il fait maintenant les discours partout dans le monde.</i>
<i>Inférence anaphorique</i>	Pour chaque pronom souligné... de qui parle-t-on? (Q7) <u>Ils</u> ont eu deux filles qui s'appellent Malia Ann et Natasha. (Q8) <u>Lui</u> et sa famille ont vécu à la Maison-Blanche entre 2008 et 2016.	<i>(R7) Barack Obama et Michelle Robinson. (R8) On parle de Barack Obama.</i>

Anita a eu 5 bonnes réponses sur 8. Pour ce qui est des questions 3 et 4, elle a transcrit une information de chacun des paragraphes ne correspondant pas aux réponses recherchées, soit « la famille de Barack Obama » pour la question 3 et « le parcours professionnel de Barack Obama » pour la question 4. La réponse de Anita a la question 6 n'est pas tirée du texte, probablement de ses connaissances sur le sujet. Cependant, elle ne répond pas à la question, dont la réponse était un peu cachée à la fin du texte (réponse recherchée : il ne peut pas faire plus que deux mandats consécutifs).

A.3.2. Compte rendu sur les résultats d'Anita à l'épreuve dynamique

Anita a lu le texte avec beaucoup de fluidité et d'intonation et très peu de méprises. Elle a rappelé 10 informations en reprenant dans ses mots les éléments du texte qu'elle lisait sans forcément les mettre en liens : « il a été premier ministre », « c'est le 23^e premier ministre du Canada », « il y a aussi des élections fédérales », « il a 3 enfants », « il a été au collège McGill », « il a grandi à Montréal », « sa mère c'est Margaret Trudeau », « il est né en 1971 », « sa femme était animatrice et prof de yoga ».

Le tableau A.6 est un résumé du rapport dynamique d'Anita. Les cercles colorés indiquent le niveau de soutien dont elle a eu besoin pour parvenir à la réponse attendue : **blanc**=la tâche est trop difficile pour l'élève; **gris pâle**= l'élève a besoin de beaucoup de soutien; **gris foncé**= l'élève a besoin d'un peu de soutien; **noir** = l'élève réalise la tâche sans soutien.

Tableau A.6. Réponses d'Anita à l'épreuve « Qui est Justin Trudeau? »

<i>Stratégies</i>	Questions	Réponses d'Anita
<i>Comprendre un mot difficile</i>	<p>(Q1) Que veut dire le mot « électeurs » ...</p> <p>(Q2) Choisis un mot de même famille que « exercer » ...</p>	<p>● (R1) Répond « des personnes qui votent pour lui » et explique que voter veut dire « quand on le choisit ».</p> <p>● (R2) Répond « examen », s'autocorrige et dit « exercice ». Elle est en mesure d'expliquer la similarité entre les deux mots de même famille.</p>
<i>Mots-clés du paragraphe.</i>	<p>Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le :</p> <p>(Q3) le 2^e paragraphe?</p> <p>(Q4) le 5^e paragraphe?</p>	<p>● (R3) Elle répond « qui a eu trois enfants ». Elle ne semble pas trop comment s'y prendre. Après l'item de pratique, elle est en mesure de trouver la réponse seule et de l'expliquer.</p> <p>○ (Q4) Répond « parle de son parcours » en pointant le sous-titre. Après l'exercice de pratique, elle a besoin encore de guidance pour parvenir à la réponse, mais elle parvient à faire les bons liens entre les phrases à la fin.</p>
<i>Repérage</i>	(Q5) Trouve dans le texte en quelle année est né Justin Trudeau.	● (R5) Répond « il est né en 1971 » et parvient à bien expliquer sa réponse en s'appuyant sur le texte.

<i>Inférence logique</i>	(Q6) Quelles langues Justin Trudeau parle-t-il?	● (R6) Répond « Français » en pointant une phrase du texte. Avec un peu de guidance, elle active ses connaissances antérieures sur le Canada et répond « Anglais et français ».
<i>Inférence anaphorique</i>	Pour chaque pronom souligné... de qui parle-t-on? (Q7) En tout, <u>elle</u> a eu cinq enfants... (Q8) Ce diplôme <u>lui</u> a permis d'enseigner ...	● (R7) Elle répond « c'est la mère qui a eu 5 enfants » et spécifie que c'est « la mère de Justin Trudeau, Margaret Trudeau » lorsqu'on lui demande « la mère de qui? ». ● (R8) Répond « ce diplôme a Justin Trudeau a permis de... », puis spécifie que « Justin Trudeau » remplace « lui ».

Pour les deux premières questions portant sur des stratégies de recouvrement de sens de mots difficiles, Anita a donné la bonne réponse dès le départ et a pu expliquer dans ses mots sa réponse en faisant des liens entre des éléments de la question et d'autres du texte.

À la question 3, Anita donnait différentes réponses au fur et à mesure qu'elle lisait chaque phrase du paragraphe. Lors de l'exercice de pratique, elle a eu besoin de beaucoup de guidance et de modelage de la stratégie travaillée pour être en mesure de dégager le mot ou groupe de mots résumant le mieux le paragraphe. Avec beaucoup de guidance, elle est ensuite parvenue à réinvestir la stratégie lors du retour à la question 3. À la question 4, Anita a répondu d'abord en lisant une phrase du paragraphe, comme par essai ou erreur. Lors de l'exercice de pratique, elle est parvenue un peu plus rapidement qu'à la question 3 à identifier le groupe mots-clés du paragraphe. Toutefois, elle n'était encore pas en mesure de réinvestir seule la stratégie travaillée à la question 4. En la questionnant, elle a pu faire des liens entre les phrases pour en dégager que le paragraphe parlait des études de Justin Trudeau.

Anita a répondu rapidement à la question 5 et a su bien l'expliquer en s'appuyant sur des éléments du texte. La question 6, par contre, était un peu plus difficile pour elle. Elle a d'abord donné une réponse partielle en pointant une phrase du texte dans laquelle il était indiqué que Justin Trudeau avait appris le Français. En lui demandant de développer sa réponse, elle a rajouté qu'il parlait possiblement anglais, parce qu'il vit en Ontario, à Ottawa, et qu'on y parle anglais habituellement.

Les questions 7 et 8 (inférences anaphoriques) ont été bien réussies par Anita. Elle a été en mesure dès le départ de donner la bonne réponse et d'expliquer clairement le lien entre le pronom de reprise et son référent, notamment en ayant recours à la stratégie de remplacement.

***En somme,** Anita a su démontrer en grande partie une bonne compréhension des questions : elle trouvait la réponse et parvenait à l'expliquer, parfois avec un peu de soutien. La seule stratégie qui lui posait problème est celle de trouver un mot pour résumer le paragraphe. En faisant du modelage et en la guidant dans son acquisition de la stratégie, elle est parvenue à faire du progrès, sans toutefois y parvenir seule. Elle aurait donc besoin davantage de pratique et de soutien pour bien s'approprier cette stratégie.*

A.4.1. Compte rendu sur les résultats de Karina à l'épreuve non dynamique

Mme Delphine a lu le texte en grand-groupe avant de le travailler en individuel et de répondre aux questions avec Karina et une autre élève de la classe. Comme Karina ayant de la difficulté à écrire, l'enseignante a noté ses réponses. Elle a aussi inscrit, à même la feuille de réponse, les aides données à Karina pour parvenir aux réponses notées, de même que les interrogations et changements de réponse de l'élève. Le tableau A.7 ci-dessous rapporte les réponses écrites de Karina lors de l'épreuve « Qui est Barack Obama? ».

Tableau A.7. Réponses de Karina à l'épreuve « Qui est Barack Obama? »

<i>Stratégies</i>	Questions	Réponses de l'élève
<i>Comprendre un mot difficile</i>	<p>(Q1) Que veut dire le mot « présidentiel » ...</p> <p>(Q2) Choisis un mot de même famille que « communautaire »...</p>	<p><i>(R1) La maison blanche est au président.</i></p> <p><i>(R2) communauté (recherche sur Internet deux mots de la liste de choix de réponse : « comme » et « coma »).</i></p>
<i>Mots-clés du paragraphe.</i>	<p>Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le :</p> <p>(Q3) le 2^e paragraphe?</p> <p>(Q4) le 3^e paragraphe?</p>	<p><i>(R3) sa famille.</i></p> <p><i>(Q4) son parcours.</i></p>
<i>Repérage</i>	(Q5) Trouve dans le texte en quelle année est né Barack Obama.	<i>(R5) 1961.</i>
<i>Inférence logique</i>	(Q6) Pourquoi Barack Obama ne s'est-il pas présenté aux élections de 2016?	<p><i>(R6) Réponse 1 : « parce qu'il a fait la présidence deux fois. Il a cédé sa place à Donald Trump. » – (Intervention de l'enseignante) – Réponse 2 : « Ne peux pas être plus de 8 ans au pouvoir. »</i></p>
<i>Inférence anaphorique</i>	<p>Pour chaque pronom souligné... de qui parle-t-on?</p> <p>(Q7) <u>Ils</u> ont eu deux filles qui s'appellent Malia Ann et Natasha.</p> <p>(Q8) <u>Lui</u> et sa famille ont vécu à la Maison-Blanche entre 2008 et 2016.</p>	<p><i>(R7) Réponse 1 : « Barack Obama ». – (Intervention de l'enseignante) – Réponse 2 : « Barack et sa femme Michelle ».</i></p> <p><i>(R8) Le président Barack Obama.</i></p>

Karina a répondu correctement à toutes les questions du texte. Toutefois, Mme Delphine a noté qu'à la question 2, Karina a eu besoin de se faire relire la question 2 ou 3 fois. L'enseignante lui a rappelé d'utiliser ses stratégies. De plus, elle a permis à l'élève de chercher sur Internet le terme « coma » qui faisait partie d'un des mots du choix de réponses. L'enseignante a aussi noté que l'élève avait eu besoin d'être guidée dans sa réflexion, notamment par le questionnement, pour réussir à déduire la réponse de la question 6 pour laquelle il fallait faire un peu d'inférences à partir des éléments du texte. Enfin, pour la question 7 portant sur les inférences anaphoriques, Mme Delphine a dû rappeler à l'élève que le pronom « Ils » était au pluriel, donc ne rappelait pas juste « Barack Obama », mais aussi sa femme.

A.4.2. Compte rendu sur les résultats de Karina à l'épreuve dynamique

Comme l'enseignante Delphine m'avait suggéré de lire le texte à voix haute pour l'élève, je n'ai pas demandé à Karina de le lire. Je lui ai lu et je lui ai demandé de suivre le texte avec ses yeux. Je lui ai ensuite demandé de rappeler le texte. En relisant des phrases du texte par elle-même (elle pointait du doigt en lisant), Karina a rappelé 5 informations dans ses mots : « ça parle de Justin Trudeau, il est le président du Québec, ça parle de sa famille, il était premier ministre après son père, il a été à l'école ».

Le tableau A.8 est un résumé du rapport dynamique de Karina. Les cercles colorés indiquent le niveau de soutien dont elle a eu besoin pour parvenir à la réponse attendue : **blanc**=la tâche est trop difficile pour l'élève; **gris pâle**= l'élève a besoin de beaucoup de soutien; **gris foncé**= l'élève a besoin d'un peu de soutien; **noir** = l'élève réalise la tâche sans soutien.

Tableau A.8. Réponses de Karina à l'épreuve « Qui est Justin Trudeau? »

<i>Stratégies</i>	Questions	Réponses de Karina
<i>Comprendre un mot difficile</i>	(Q1) Que veut dire le mot « électeurs » ...	● <i>(R1) Répond « des personnes ». L'évaluatrice l'amène à développer sa réponse par le questionnement. L'élève donne comme réponse finale « des personnes qui votent, qui choisissent un premier ministre ».</i>
	(Q2) Choisis un mot de même famille qu'«exercer »...	○ <i>(R2) Répond « examen ». Elle ne semble pas savoir ce qu'est un mot de même famille. Après l'exercice de pratique, elle applique la stratégie travaillée et identifie le mot « exercice » comme étant de la même famille qu'« exercer ».</i>
<i>Mots-clés du paragraphe.</i>	Quel serait le meilleur mot ou groupe de mots pour dire de quoi parle le :	● <i>(R3) Elle pointe le sous-titre du 2^e paragraphe. Après l'exercice pratique, elle dit que le paragraphe parle de son père et est en mesure de faire des liens entre les phrases pour expliquer sa réponse.</i>
	(Q3) le 2 ^e paragraphe? (Q4) le 5 ^e paragraphe?	● <i>(Q4) Répond « étudiant », puis est en mesure de faire des liens entre les phrases pour expliquer sa réponse.</i>
<i>Repérage</i>	(Q5) Trouve dans le texte en quelle année est né Justin Trudeau.	● <i>(R5) Répond « 1971 » et est en mesure d'expliquer sa réponse en se référant à une phrase du texte contenant la réponse.</i>
<i>Inférence logique</i>	(Q6) Quelles langues Justin Trudeau parle-t-il?	● <i>(R6) Répond « Français ». Lorsque l'évaluatrice attire l'attention de l'élève sur la question dont langues est au</i>

		<i>pluriel, Karina ajoute qu'il parle aussi anglais et explique sa réponse en s'appuyant sur le texte et ses connaissances sur le Canada.</i>
<i>Inférence anaphorique</i>	<p>Pour chaque pronom souligné... de qui parle-t-on?</p> <p>(Q7) En tout, <u>elle</u> a eu cinq enfants...</p> <p>(Q8) Ce diplôme <u>lui</u> a permis d'enseigner ...</p>	<p>● (R7) Répond « c'est sa mère, Margaret Trudeau » et est en mesure d'expliquer sa réponse en se référant au 3^e paragraphe.</p> <p>● (R8) Répond « Justin Trudeau » en expliquant que Justin avait été enseignant avant d'être président.</p>

Pour la question 1, Karina a répondu « des personnes » : sa réponse était donc incomplète. En lui demandant d'expliquer et d'étayer sa réponse toutefois, elle a su démontrer qu'elle comprenait bien la question et des concepts clés s'y rattachant : voter, élections et électeurs. Lorsque je lui ai enfin demandé ce qu'elle écrirait comme réponse finale, elle a dit « des personnes qui votent et choisissent un premier ministre », ce qui est une réponse complète. À la question 2, Karina ne répondait pas adéquatement à la question. Elle semblait comprendre qu'il fallait choisir un mot parmi les 4 choix de réponses. Toutefois, elle ne parvenait pas à saisir que des mots de même famille sont semblables à l'écrit (la racine du mot). En faisant l'exercice de pratique, elle a pris conscience que les mots de même famille ont un petit mot caché en commun, et que cela peut servir à dégager le sens d'un mot nouveau (p.ex. Travailler/ travailleur; fasciner/fascination). Lors du retour à la question 2, elle s'est servi de la stratégie travaillée lors de l'exercice de pratique (p. ex. encercler la racine du mot) pour identifier qu'« exercice » était le mot de même famille qu'« exercer ».

À l'item 3, Karina ne semblait pas trop comprendre comment s'y prendre pour répondre à la question malgré les aides fournies. Lors de l'exercice de pratique, elle est parvenue à faire des liens entre les phrases et à dégager un mot pour résumer le

paragraphe. Au retour à la question 3, elle en a ressorti que le paragraphe parlait du père de Justin Trudeau. Elle semblait aussi avoir développé une stratégie pour trouver un mot clé du paragraphe, qu'elle s'est ensuite servie pour répondre à la question 4. En effet, Karina a pu ressortir que le paragraphe 5 parlait des études de Justin Trudeau en faisant des liens entre les phrases pour expliquer son raisonnement.

Pour ce qui est de la question 5, Karina a su repérer dans le texte la bonne année, puis expliquer sa réponse en faisant des liens dans le texte avec la date de naissance de Justin Trudeau. Pour la question 6, elle a d'abord donné une réponse incomplète, en l'expliquant à l'aide d'éléments explicatifs du texte. Comme la question lui était posée à l'oral, il était donc possible que l'élève n'eût pas compris qu'il fallait trouver plus d'une langue. Je lui ai donc montré la question en lui faisant remarquer le pluriel des mots suivants « Quelles langues s ». Elle a pu ensuite trouver un indice dans le texte qui indique que Justin Trudeau parle anglais.

En ce qui a trait aux deux questions sur les inférences anaphoriques, Karina a trouvé la bonne réponse dès le départ et a été en mesure d'expliquer sa réponse en faisant des liens entre les pronoms de reprise et leurs référents.

En somme, Karina a eu besoin de soutien pour parvenir à trouver les réponses aux questions de vocabulaire, de macrostructure (mot-clé) et d'élaboration d'inférences. Il s'agit de stratégies un peu plus exigeantes sur le plan cognitif qui nécessitent de faire des liens entre les connaissances qu'a l'élève sur le texte, sur le code linguistique et sur le monde (connaissance générale). Avec du modelage et de la pratique guidée, elle a su toutefois démontrer qu'elle pouvait réinvestir efficacement les stratégies travaillées à d'autres items. De plus, en lui demandant de développer sa pensée ou d'expliquer comment elle faisait pour vérifier sa réponse, Karina faisait montre d'une bonne gestion de ses stratégies de compréhension en ayant recours à différentes stratégies métacognitives (p.ex. relire le texte, relire la question, faire des liens entre des éléments de la question et du texte, identifier ses pertes de compréhension).

RÉFÉRENCES

- AAIDD. (2011). *Déficiência intellectuelle : Définition, classification et système de soutien*. [Washington, D.C.] : AAIDD (2010): Trois-Rivières : Traduction sous la direction de Diane Morin, publiée par Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS).
- Abdulla, N. (2019). *Effectiveness of Assessment for Learning: Teachers Perception*. (Master of Education) Maldives National University.
- Adelson, J. L., Dickinson, E. R. et Cunningham, B. C. (2016). A multigrade, multiyear statewide examination of reading achievement: Examining variability between districts, schools, and students. *Educational Researcher*, 45(4), 258-262.
- Adlof, S. M., Perfetti, C. A. et Catts, H. W. (2011). Developmental changes in reading comprehension: Implications for assessment and instruction. In S. J. Samuels et A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction (4th edition)*. (pp. 186-214). Newark, DE: International Reading Association.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109.
- Ajideh, P. et Nourdad, N. (2012). The effect of dynamic assessment on EFL reading comprehension in different proficiency levels. *Language Testing in Asia*, 2(4), 101-121.
- Aldama, R. (2017). *Portrait du potentiel en lecture d'élèves de la fin primaire et du début secondaire ayant une déficience intellectuelle légère*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal.
- Aldama, R., Chatenoud, C. et Turcotte, C. (2019). Mieux évaluer les jeunes ayant une déficience intellectuelle pour orienter les pratiques en classe. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée (Littératie et numératie)*, 15-22.
- Aldama, R., Chatenoud, C., Turcotte, C. et Denaes, C. (2016). Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec Déficience intellectuelle légère (DIL) à l'aide d'une

- méthode d'évaluation dynamique et innovante. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 101-122.
- Alfassi, M., Weiss, I. et Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. . *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 291-305.
- Aljaafreh, A. et Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: Conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet, et P. Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 130–145). Berne: Peter Lang.
- Allal, L., et Ducrey, G. P. (2000). Assessment of - or in - the zone of proximal development. *Learn Instr.*, 10(2), 137-152.
- Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning; A review of publications in French. Dans *Formative assessment - improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). OECD Publication.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287-306.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), 445-466. doi:10.1002/pits.20482.
- Alloway, T. P. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. . *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), 448-456.
- Amirian, M. R., Davoudi, M. et Ramazanian, M. (2014). The Effect of Dynamic Assessment on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(3), 191-194.
- Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*(5), 26-37.

- Andrianopoulos, L. (2001). *The perceived utility of traditional and dynamic psychoeducational assessment recommendations by teachers of the deaf*.
- American Psychiatric Association - APA (2013a). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association - APA (2013b). Understanding psychological testing and assessment. Récupéré de <https://www.apa.org/>.
- Arcand, M.-S., Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Barrette, A., Gagnon, V., Caron, P.-O., et Fuchs, D. (2014). Segmenting Texts Into Meaningful Word Groups: Beginning Readers' Prosody and Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(3), 208-223. doi:10.1080/10888438.2013.864658
- Armstrong, F., Armstrong, D., et Barton, L. (2016). *Inclusive education : policy, contexts and comparative perspectives*. London; New York (NY): Routledge.
- Arthur, G. (1947). *A point scale of performance tests*. New York: Psychological Corporation.
- Arung, F. (2013). Testing Reading. *Language Testing et Evaluation*, 1-18.
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J. et Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en didactique des mathématiques*, 34(1), 33-47.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Baby, A. (1992). À travers le chaos épistémologique ou comment la théorie des deux sacs permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 6, 9-20.
- Bakhoda, I., et Shabani, K. (2019). Enhancing L2 learners' ZPD modification through computerized-group dynamic assessment of reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1), 31-44. doi:10.1080/17501229.2017.1286350
- Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique: étape marquante dans l'analyse des données *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 396-423.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données: Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives, Hors série*(2), 98-114.

- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. (Doctorat en Éducation), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- 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.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I., et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75. doi:10.7202/1010146ar.
- Bélair, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans Bélair, L.M. Laveault, D. et Lebel, C. (dir.). *Les compétences professionnelles en enseignement et en évaluation*. Ottawa : PUO (181-191).
- Best, R. M., Floyd, R. G., et McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164.
- Bhat, A. M., et Sharma, S. (2014). Remediation of response inhibition deficits in intellectual disability through cognitive training: A single case study. *Indian Journal of health and Wellbeing*, 5, 1407-1413.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Binet, A. et Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'année psychologique*, 11, 191-244.
- Birjandi, P., Estaji, M. et Deyhim, T. (2013). The Impact of Dynamic Assessment on Reading Comprehension and Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use in Iranian High School Learners. *Iranian Journal of Language Testing*, 3 (2), 60-77.
- Bliem, C. L. et Davinroy, K. H. (1997). *Teachers' Beliefs about Assessment and Instruction in Literacy*. CSE Technical Report 421. CRESST, Graduate

School of Education & Information Studies, University of California.
Récupéré de <https://www.cse.ucla.edu/products/reports/TECH421.pdf>

- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Évaluation Comment*, 2(2), 1-12.
- Blouet, N., et Marin, B. (2010). Des effets d'une pédagogie explicite sur l'élaboration d'inférences par des élèves faibles lecteurs. *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4 (52), 36-46.
- Bodrova, E., et Leong, D. J. (1995). Sociocultural Theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 127-134.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition in language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Bosma, T., Hessels, M. G. P. et Resing, W. C. M. (2012). Teachers' preferences for educational planning: Dynamic testing, teaching experience and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 28, 560-567.
- Bosma, T. et Resing, W. C. M. (2010). Teacher's Appraisal of Dynamic Assessment Outcomes: Recommendations for Weak Mathematics-Performers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(2), 91-115.
- 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.
- Boucher, J. (2016). Éliminons le bulletin chiffré au primaire. *La Presse+*. Récupéré de https://plus.lapresse.ca/screens/7d687dfe-02c6-4ab8-9685-c450837d2670__7C__0.html
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. In I. Carignan, M.-C. Beaudry, & F. Larose (Eds.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (pp. 6-20). Sherbrooke: Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.

- Boyer, T. (2013). L'Observateur - Littératie, inclusion et accessibilité universelle: un choix pour mieux s'outiller et construire une société inclusive. Des leçons à tirer. *CNRIS*, 4(2), 9-11.
- Brandon, S. et Hessels, M. G. P. (2015). Améliorer la compréhension en lecture chez les adultes avec une déficience intellectuelle : une intervention ciblée sur les processus cognitifs et métacognitifs et les stratégies d'apprentissage. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 139, 565-572.
- Browder, D. H., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. et Algozzine, B. (2006). Research on Reading Instruction for Individuals With Significant Cognitive Disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J.-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*: L'Harmattan.
- Brualdi, A. (1996). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2), 1-20.
- Buckingham, B. R. (1921). Intelligence and its measurement : A symposium. *Journal of Educational Psychology*, 12, 83-94.
- Budoff, M. (1972). Measuring Learning Potential: An Alternative to the Traditional Intelligence Test. *Studies in Learning Potential*, 3 (39), 1-35.
- Budoff, M. (1987). Measures for assessing learning potential. Dans C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactive approach to evaluating learning potential* (pp. 173-195). New York: : Guilford.
- Burns, M.S. (1985). *Alternative assessments of handicapped children: Comparison of "graduated prompt" and "mediational" dynamic assessment and static assessment with young children*. John F. Kennedy Center for Research on Education and Human Development, Vanderbilt University.
- Burns, M.S., Delclos, V.R., et Vye, N.J. (1986). *Alternative assessments of handicapped children: Brief mediated assessment with young children: Principles and scripts*. John F. Kennedy Center for Research on Education and Human Development, Vanderbilt University.
- Caffrey, E., Fuchs, D. et Fuchs, L. (2008). The predictive validity of dynamic assessment: A review. *Journal of Special Education*, 41, 254-270.

- Cain, K. et Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697–708.
- Cain, K., Oakhill, J. et Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability : Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-41.
- Calkins, L., Hartman, A. et Ryder White, Z. (2018). *Les entretiens: L'art de converser avec de jeunes auteurs*: Chenelière Éducation.
- Campione, J. C. (1989). Assisted Assessment: A Taxonomy of Approaches and an Outline of Strengths and Weaknesses. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (3), 151-165.
- Campione, J. C. et Brown, A. L. (1985). *Dynamic assessment: One approach and some initial data*. Massachusetts: Cambridge.
- Carlier, M. et Ayoun, C. (2007). *Déficiences intellectuelles et intégration sociale*. Wavre Mardaga. .
- Carlisle, J. F. et Rice, M. S. (2002). *Improving reading comprehension : Research-based principles and practices*. Timonium, Maryland: York Press Inc.
- Carlson, J. S. et Wiedl, K. H. (1978). Use of testing-the limits procedures in the assessment of intellectual capabilities in children with learning difficulties. *American Journal of Mental Deficiency*, 82, 559-564.
- Carlson, J. S. et Wiedl, K. H. (2000). The validity of dynamic assessment. . In C. S. L. J. G. Elliott (Ed.), *Dynamic assessment: Prevailing models and applications* (Vol. 6, pp. 681–712). Oxford: Elsevier.
- Carlson, J. S. et Wiedl, K. H. (2013). Cognitive Education: Constructivist Perspectives on Schooling, Assessment, and Clinical Applications. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12 (1), 6-25.
- Carpentier, M.-È. et Ouimet-Savard, T. (2016). *Compte-rendu de la Consultation jeunesse du 22 et 23 novembre 2016. Écho de la voix des jeunes «La réussite éducative, ça me concerne!»*, Montréal, Coalition Interjeunes: https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiB9ty89MjaAhUlmeAKHSXXABAQFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.rocld.org%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2014%2F10%2FCONSULTATION-COALITION%2FINTERJEUNES.pdf&usg=AOvVaw1aH-69ND_jyorm_ejGN_zS.

- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou: Anjou : Éditions CEC.
- Catts, H. W. (2009). The narrow view of reading promotes a broad view of comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*.
- Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41. doi:10.3917/lfa.177.0041
- Cervetti, G. N. et Wright, T. S. (2020). The role of knowledge in understanding and learning from text. *Handbook of Reading Research, Volume V*. London: Routledge, Taylor & Francis.
- Chatenoud, C., Turcotte, C. et Aldama, R. (2020). Effects of three combined reading instruction devices on the reading achievement of adolescents with mild intellectual disability. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 55(4), 409-423.
- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R. et Codio, S. (2018). Communauté d'apprentissage mobilisée pour rehausser le niveau en lecture des jeunes ayant une déficience intellectuelle. Dans S. B.-D. e. C. Turcotte (Ed.), *De la recherche en lecture-écriture à la pratique*. Paris: ISTE Éditions.
- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R. et Codio, S. (2019). Communauté d'apprentissage mobilisée pour rehausser le niveau en lecture des jeunes ayant une déficience intellectuelle. Dans S. B.-D. e. C. Turcotte (Ed.), *De la recherche en lecture-écriture à la pratique*. Paris: ISTE Éditions.
- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R. et Godbout, M.-J. (2017). *Guide pédagogique: enseignement de la compréhension en lecture auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle*. Montréal: ©chatenoud.celine@uqam.ca
- Chiss, J.-L. et David, J. (2011). La règle orthographique : représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage. *Le français aujourd'hui, Hors série*(5), 185-200.
- Cho, E., Compton, D., Fuchs, D., Fuchs, L. et Bouton, B. (2014). Examining the Predictive Validity of a Dynamic Assessment of Decoding to Forecast Response to Tier 2 Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 409.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C. et Snowling, M. J. (2014). *Developing Reading Comprehension*. UK, West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, 2(1), 1-7.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire - Cnesco (2014). *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE*. Cnesco: Paris. Récupéré en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2014/12/Comparaison-internationale-sur-1%C3%A9valuation_Cnesco_091214.pdf
- Combs, A. W. (1999). *Being and becoming: A field approach to psychology*. New York, NY: Springer Publishing.
- Connor, C. M., Alberto, P. A., Compton, D. L. et O'Connor, R. E. (2014). *Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for Reading Disabilities: A Synthesis of the Contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers*. Washington, DC: National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *État de l'apprentissage au Canada: pas le temps de s'illusionner*. Récupéré en ligne : www.ccl-cca.ca
- Conseil supérieur de l'éducation - CSÉ (2018). Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018. CSÉ, Gouvernement du Québec.
- Coppola, S. (2014). Building Background Knowledge. *The Reading Teacher*, 68(2), 145–148.
- Corby, K. (2007). *Technology and Quality in Educational Scholarly Communication*. Paper presented at the Paper presented at the Society for Information Technology in Teacher Education Conference, San Antonio, Texas.
- Cough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Coventry, W. L. (2011). Dynamic and Static Assessment of Phonological Awareness in Preschool: A Behavior-Genetic Study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 322-329.
- Cowley, P. et Labrie, Y. (2019). *Bulletin des écoles secondaires du Québec*. Récupéré en ligne: www.compareschoolrankings.org

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., et Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory and Practice in Language Studies*, 39(3), 124-130.
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656-669.
- Daniel, M. H. (1997). Intelligence testing: Status and trends. *American Psychologist*, 52(10), 1038-1045.
- David, F. J., Baranek, G. T., Giuliani, C. A., Mercer, V. S., Poe, M. D. et Thorpe, D. E. (2009). A pilot study: coordination of precision grip in children and adolescents with high functioning autism. *Pediatric Physical Therapy*, 21, 205. doi:10.1097/PEP.0b013e3181a3afc2
- 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.
- Davin, K. J., Troyan, F. J. et Hellmann, A. L. (2014). Classroom Dynamic Assessment of Reading Comprehension with Second Language Learner. *Language and sociocultural theory*, 1 (1).
- De Boer, A., Pijl, S. J. et Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Dearborn, W. F. (1921). Intelligence and its measurement. *Journal of Educational Psychology*, 12, 210-212.
- Delclos, V. R., Burns, M. S. et Kulewicz, S. J. (1987). Effects of Dynamic Assessment on Teachers' Expectations of Handicapped Children. *American Educational Research Journal*, 24(3), 325-336.
- Delclos, V. R., Burns, M. S. et Vye, N. J. (1993). A Comparison of Teachers' Responses to Dynamic and Traditional Assessment Reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11(1), 46-55.
- Den Ouden, M., Keuning, J. et Eggen, T. (2019). Fine-grained assessment of children's text comprehension skills. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01313>.

- Denaes, C., Chatenoud, C., Turcotte, C. et Aldama, R. (2015). Utilisation d'analogies pour comprendre le potentiel d'élèves faibles lecteurs présentant une déficience intellectuelle légère. Dans S. Briquet-Duhazé, C. Ouellet, & N. Lavoie (Eds.), *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire*. Paris: L'Harmattan.
- Denzin, D. (2000). The practices and politics of interpretation. In N. D. Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 897-922). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deslauriers, J.-P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 145-152.
- Despins, J., Roy, V., Tremblay, I., Couture, C. et Dubois, M. (2018). *ABC avec Majesté : savoirs et activités : 1er cycle du primaire* (2e édition. ed.). Montréal, Québec, Canada: Chenelière Éducation.
- DeWeerd, E. H. (1927). A study of the improbability of fifth grade school children in certain mental functions. *Journal of Educational Psychology*, 18, 547-557.
- Dignard, H. (2015). Lire pour apprendre, comprendre et agir. *Publication en ligne de l'ICÉA*. <https://icea.qc.ca/fr/lire-pour-apprendre-comprendre-et-agir>.
- Dionne, C., Langevin, J., Paour, J.-L. et Rocque, S. (1999). Le retard du développement intellectuel. Dans L. S. É. E. Habimana, D. Petot et M. Tousignant (Ed.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent: Approche intégrative* (pp. 317-348). Montréal: Gaëtan Morin Editeur.
- Dorfler, T., Golke, S. et Artelt, C. (2009). Dynamic Assessment and Its Potential for the Assessment of Reading Competence. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 77-73), p.77-82. doi:10.1016/j.stueduc.2009.10.005
- Duchesne, J., Rouette, C., Rocque, S. et Langevin, J. (2002). L'alphabétisation des adultes qui présentent des incapacités intellectuelles: Un état de la situation. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13(1), 13-26.
- Dufort, J.-Y. (1998). *La déficience intellectuelle au Québec entre 1867 à 1921 : de l'idiotie à l'arriération mentale*. Québec.
- Dunn, L. et Dunn, L. (1981). *The Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M. et Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody: Adaptation française du Peabody picture vocabulary Test-Revised*. Toronto, Ontario: Pearson Canada Assessment, Inc.
- Dupont, A. (2018). *Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants*. (Thèse de doctorat en Éducation) Université de Sherbrooke.
- Durand, M.-J. et Loye, N. (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : La boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Montréal : Marcel Didier inc.
- Duvall, E. (2008). No secrets to conceal: Dynamic assessment and a state mandated, standardized 3rd grade reading test for children with learning disabilities. Dans P. W. Shannon (Ed.): ProQuest Dissertations Publishing.
- Ebadi, S. et Saedian, A. (2016). Exploring transcendence in EFL learners' reading comprehension through computerized dynamic assessment. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4 (1), 27-45.
- El Chourbagui, S. et Langevin, J. (2005). Identification d'habiletés alphabétiques nécessaires à l'autonomie. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16 (1-2), 5-22.
- Elleman, A. M. (2009). *Exploring dynamic assessment as a means of identifying children at-risk of developing comprehension difficulties*. Vanderbilt University.
- 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. doi:10.1177/0022219411407865
- Elliott, J. (2003). Dynamic assessment in educational settings: Realising potential. *Educational Review*, 55(1), 15-32.
- Facon, B., Facon-Bollengier, T. et Grubar, J.-C. (2002). Chronological age, receptive vocabulary, and syntax comprehension in children and adolescents with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 107(2), 91-98.
- Fajardo, I., Avila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gomez, M. et Hernandez, A. (2014). Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 212-225.

- Fani, T. et Rashtchi, M. (2015). Dynamic Assessment of Reading Comprehension Ability: Group or Individualized. *Education Journal*, 4 (6), 325-331.
- Farrall, M. L. (2012). *Reading assessment: Linking language, literacy, and cognition*. New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., Tzuriel, D. et Hoffman, D. B. (1986). Learning to learn: Mediated learning experiences and instrumental enrichment. *Journal for Special Services in Schools*, 3, 49-82.
- Feuerstein, R., Rans, Y., et Rynders, E. J. (1988). *Don't accept me as I am: Helping "Retarded" people to excel*. Springer science+Business Media, LLC.
- Fives, H. et Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: what are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham and T. Urda (eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Individual Differences and Cultural and contextual Factors*. Washington: American Psychological Association.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec: Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas P. (2010) *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec: PUL.
- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bouton, B. et Caffrey, E. (2011). The Construct and Predictive Validity of a Dynamic Assessment of Young Children Learning to Read: Implications for RTI Frameworks. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 339-347. doi:10.1177/0022219411407864
- Gardner, H. (1992). Assessment in context: The Alternative to standardized testing. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 77-121). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gardner, J. et Galanouli, D. (2016). Teachers' Perceptions of Assessment. In L. H. D. Wyse, & J. Pandya (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (Vol. 2, pp. 710-724). London: Sage.
- Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*(122-123), 143-165.
- George, F., & Pech-Georgel, C. (2008). *BELO Batterie d'évaluation de lecture et d'orthographe*. Editions Solal.

- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. et Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture. 3e édition.* de Boeck Supérieur.
- Gohier, C. (2004). De la démarche entre critères d'ordre scientifiques et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goswami, U., Gombert, J. E. et Barrera, L. F. d. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Non-sense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.
- Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., Bélanger, J., & Christenson, S. L. (2020). Understanding the dynamic interinfluences of implementation processes: An illustration by multiple case studies. *Evaluation and Program Planning*, 80. doi:10.1016/j.evalprogplan.2020.101798
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 5e édition:* Chenelière Éducation.
- Gough, P. B., et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, S. et Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Grimshaw, J. M., Thomas, R. E., MacLennan, G., Fraser, C., Ramsey, C. R., Vale, L. et al., e. (2004). Effectiveness and efficiency of guideline dissemination and implementation strategies. *Health Technology Assessment*, 8(6), 1-84.
- Grindle, C. F., Cianfaglione, R., Corbel, L., Wormald, E. V., Brown, F. J., Hastings, R. P. et Carl Hughes, J. (2017). Teaching handwriting skills to children with intellectual disabilities using an adapted handwriting program. *Support for Learning*, 32(4), 313–336. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12178>
- Groen, M. A. (2006). A case of exceptional reading accuracy in a child with Down syndrome : Underlying skills and the relation to reading comprehension. *Cognitive neuropsychology (Print)*, 23(8).

- Gruhn, S., Segers, E., Keuning, J. et Verhoeven, L. (2020). Profiling children's reading comprehension: A dynamic approach. *Learning and Individual Differences*, 82, 101923. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101923>
- Guihard-Lepetit, S. (2015). Apprentissage de la lecture chez les enfants présentant une déficience intellectuelle. Dans In S. Briquet-Duhazé, C. Ouellet et N. Lavoie (Eds.), *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire*. Paris: L'Harmattan.
- Guthke, J. (1992). Learning tests: The concept, main research findings, problems and trends. *Learning & Individual Differences*, 4(2), 137-151.
- Hamers, J. H. M., Hessels, M. G. P. et Pennings, A. H. (1996). Learning Potential in Ethnic Minority Children. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 183-192. doi:10.1027/1015-5759.12.3.183
- Haney, W. (1985). Making testing more educational. *Educational Leadership*, 43, 443.
- Hayes, D. J. (2012). *Assessing vocabulary in context using graduated prompting*. (72(12b) Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering), University of Cincinnati.
- Haywood, H. C. (1997). Interactive assessment. In R. L. Taylor (Ed.), *Assessment of individuals with mental retardation* (pp. 103-129). San Diego, CA: Singular.
- Haywood, H. C. (2012). Dynamic Assessment: A History of Fundamental Ideas. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 11 (3), 217-229.
- Haywood, H. C. et Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. New York: Cambridge University Press.
- Haywood, H. C. et Tzuriel, D. (1992). *Interactive Assessment. Disorders of Human Learning, Behavior and Communication*. New York: Springer-Verlag.
- Haywood, H. C. et Tzuriel, D. (2002). Applications and Challenges in Dynamic Assessment. *Contemporary Issues in Psychological and Educational Assessment. Peabody Journal of Education*, 77(2), 40-63.
- Heath, C., Hindmarsh, J. et Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research: Analyzing Social Interaction in Everyday Life*. Los Angeles/ London/ New Oaks/ Singapore/ New Delhi: Sage.

- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010). *Littérature et inclusion : outils et pratiques pédagogiques*. Québec: Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hessels-Schlatter, C. et Hessels, M. G. P. (2009). Clarifying Some Issues in Dynamic Assessment: Comments on Karpov and Tzurriel. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8(3), 246-251.
- Hessels, M. G. P. et Hamers, J. H. M. (1993). The learning potential test for ethnic minorities. Dans J. H. M. Hamers, K. Sijsma, & A. J. J. M. Rujissenaars (Eds.), *Learning potential assessment: theoretical, methodological and practical issues* (pp. 285-311). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hessels, M. G. P. et Hessels-Schlatter, C. (2010). *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés*. Berne: Peter Lang SA.
- Hessels, M. G. P. et Tiekstra, M. (2010). Évaluation des capacités de raisonnement et prédiction des apprentissages dans un domaine scolaire nouveau chez des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. Dans É. s. internationales (Ed.), *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* (pp. 36-50). Berne: Peter Lang SA.
- Hessels, M. G. P., Vanderlinden, K. et Rojas, H. (2011). Training effects in dynamic assessment: A pilot study of eye movement as indicator of problem solving behavior before and after training. *Educational & Child Psychology*, 28, 101-113.
- Hidalgo, J. J. N. et Roche, J. M. (2012). Un enfoque dinámico en la evaluación de metaconocimientos sobre la comprensión de textos. *A dynamic approach in the assessment of metaknowledge about reading comprehension*, 10(2), 591-622.
- Hua, Y., Woods-Groves, S., Ford, J. W. et Nobles, K. A. (2014). Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability. *Education and Training and Developmental Disabilities*, 49(3), 429-439.
- Huberman, M. A. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hulburt, J. G. (1995). *A comparison of the usefulness of dynamic assessment reports, standard psychological reports and curriculum-based assessment reports to preschool teachers in designing instruction for young children with disabilities*. (Thèse doctorale) Cleveland State University.

- INSERM (2016). *Déficiences intellectuelles. Synthèse et recommandations. Expertise collective*. Paris: Les éditions INSERM.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes, 3e edition*. Boston, MA: Pearson Allyn and Baconl.
- Israel, S. E. (2017). *Handwook of Research on Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Ivana, V., Ana, A.-D. et Zorana, J.-M. (2014). Teachers' ratings of the informativeness and usefulness of cognitive assessment reports: Does dynamic assessment make a difference? *Zbornik: Institut za Pedagoška Istraživanja*, 46(1), 118-144.
- Jacobi, D. (2018). *Culture et éducation non formelle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jacquier-Roux, M. (2002). *Odédys : outil de dépistage des dyslexies*. Grenoble: Grenoble : Laboratoire Cogni-Sciences, Laboratoire de Psychologie et Neurocognition.
- Jia, Y., Eslami, Z. R., et Burlbaw, L. M. (2006). ESL Teachers' Perceptions and Factors Influencing Their Use of Classroom-Based Reading Assessment. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 407-430.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Jolicoeur, E. et Julien-Gauthier, F. (2019). Méthodes d'enseignement de la lecture pour les personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 197-221.
- Karimi, M. et Shafiee, Z. (2014). Iranian EFL Teachers' Perceptions of Dynamic Assessment: Exploring the Role of Education and Length of Service. *Australian Journal of Teacher Education*, 39. doi:10.14221/ajte.2014v39n8.10
- Karpov, Y. (2008). Do All Dynamic Assessment Techniques Assess Learning Potential? *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 7(3), 411-418.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: Étapes et approches, 3e édition*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du Nouveau Pédagogique Inc., 2011.

- Karvonen, M., Wakeman, S., Flowers, Cl., et Moody, S. (2013). The relationship of teachers' instructional decisions and beliefs about alternate assessments to student achievement. *Exceptionality*, 21(4), 238-252.
- Katims, D. S. (2000). *The quest for literacy : curriculum and instructional procedures for teaching reading and writing to students with mental retardation and developmental disabilities*. Reston, VA: Reston, VA : Division on Mental Retardation and Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S. et Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 281-300.
- Kelley, H. M., Siwatu, K. O., Tost, J. R. et Martinez, J. (2015). Culturally familiar tasks on reading performance and self-efficacy of culturally and linguistically diverse students. *Educational Psychology in Practice*, 31(3), 293-313. doi:10.1080/02667363.2015.1033616
- Kim, E. S. et Willson, V. L. (2010). Evaluating pretest effects in pre-post studies. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 744-759.
- Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. Dans J. P. Sabatini, E. R. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (pp. 21–38). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Kintsch, W. et Rawson, K. A. (2005). Comprehension. Dans M. J. S. C. Hulme (Ed.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Klauer, K. J. (1993). Learning potential testing: The effect of retesting. Dans K. S. J. H. M. Hamers, & A. J. J. M. Ruijssenaars (Ed.), *Learning potential assessment: Theoretical, methodological and practical issues* (pp. 135–152). Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.
- Kozulin, A. et Garb, E. (2002). Dynamic Assessment of EFL Text Comprehension. *School Psychology International*, 23(1), 112-127. doi:10.1177/0143034302023001733
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Langevin, J., Dionne, C. et Rocque, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy: Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lantolf, J. P. et Johnson, K. E. (2007). Extending Firth and Wagner's (1997) ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education. *Modern Language Journal*, 91, 877-892.
- Lantolf, J. P. et Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 49-72.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. et Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. In B. v. P. J. Williams (Ed.), *Theories in second language acquisition* (pp. 207-226). New York: Routledge.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M.-J. Berger & A. Desrochers (Eds.), *L'évaluation de la littératie*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Larsen, J. A. et Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 201.
- LaRusso, M., Kim, H. Y., Selman, R., Uccelli, P., Dawson, T., Jones, S., Donovan, S., et Snow, C. (2016). Contributions of academic language, perspective taking, and complex reasoning to deep reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(2), 201-222.
- Lavallée, M. (1986). *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Le Corff, Y. et Yergeau, E. (2017). Psychométrie à l'Université de Sherbrooke: Validité de construit. Récupéré de <https://psychometrie.espaceweb.usherbrooke.ca/validite-theorique-2>
- Leach, J. M., Scarborough, H. S. et Rescorla, L. (2003). Late-Emerging Reading Disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211-224.
- Lequette, C., Pouget, G. et Zorman, M. (2008). Évaluation de la Lecture en Fluence : E.L.FE. Dans *Cogni-Sciences*. France. Grenoble: Laboratoire des sciences de l'éducation. Université Pierre Mendès (UPMF).

- Leslie, L. et Caldwell, J. S. (2017). Assessments of Reading Comprehension: Challenges and Directions. Dans S. E. Israel (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York:: The Guilford Press.
- Leu, D. J., Everett-Cacopardo, H., Zawilinski, L., Mc Verry, G. et O'Byrne, W. I. (2012). *New literacies of online reading comprehension*: Blackwell Publishing Ltd.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. et Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education and Learning*, 197(2), 1-18.
- Leung, C. (2007). Dynamic assessment: Assessment for and as teaching? *Language assessment quarterly*, 4(3), 257-278.
- Lidz, C. (2009). Dynamic Assessment, Progress, Problems, and Prospects: A Commentary on Karpov and Tzuriel. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8(3), 238-241. doi:10.1891/1945-8959.8.3.238
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Linder, A.-L., Martini-Willemin, B.-M., Sermier Dessemontet, R., Chatenoud, C. & Martinet, C. (2020). Apprendre à lire aux élèves présentant une déficience intellectuelle, quel défi ! *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 30, 1–14. <https://doi.org/10.7202/1075380ar>
- Linn, R. (1985). *Standards and expectations: The role of testing (Summary)*. *Proceedings of a National Forum on Educational Reform*. New York: The College Board.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. et Voegtler, K. H. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Lopez, L. M., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Lopez, L. M. et Tessaro, W. (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne: Peter Lang.
- Lundberg, I. et Reichenberg, M. (2011). Developing Reading Comprehension Among Students With Mild Intellectual Disabilities: An Intervention Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100.

- Lundberg, I. et Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100.
- Madaus, G. F. (1985). Test scores as administrative mechanisms in educational policy. *Phi Delta Kappan*, 64, 611-618.
- Mardani, M. et Tavakoli, M. (2011). Beyond Reading Comprehension: The Effect of Adding a Dynamic Assessment Component on EFL Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 688-696. doi:10.4304/jltr.2.3.688-696
- Marissal, J. (2009). Les conceptions du handicap : du modèle médical au modèle social et réciproquement. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 256(HS), 19-28.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(3), 193-205. doi:10.1016/j.alter.2013.04.001
- Martini-Willemin, B.-M. et Chatelanat, G. (2002). Accès à l'écrit et déficience mentale. Attentes et pratiques. *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, 69-88.
- Massonnié, J., Bianco, M., Lima, L. et Bressoux, P. (2018). Longitudinal predictors of reading comprehension in French at first grade: Unpacking the oral comprehension component of the simple view. *Learning and Instruction*, 1-14.
- McArthur, G. et Castles, A. (2017). Helping children with reading difficulties: Some things we have learned so far. *npj Science of Learning*, 2(1), 1-4.
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? . *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELs. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire, école primaire-secondaire. L'école, j'y tiens!* Gouvernement du Québec.
- Meltzer, B. N. (2003). Mind. In L. T. Reynolds et N. J. Herman-Kinney (Eds.), *Handbook of symbolic interactionism*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

- Mertens, D. M. (2006). *Research and Evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. London: Sage.
- Ministère de l'Éducation - MEQ (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation - MÉQ (2021). *Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives (2e éd.)*. Paris: De Boeck.
- Minick, N. (1987). Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford.
- Moni, K. B. (2000). Building a Community of Literacy Practice with Young Adults with Intellectual Disabilities. *International Reading Association's World Reading Congress, 18*, 2-9.
- Moni, K. B. (2001). Reading-related Literacy Learning of Young Adults with Down Syndrome: findings from a three-year teaching and research program. *International Journal of Disability, Development & Education, 48*(4), 377-394.
- Morrisette, J. (2009). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative : vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation, 32*(2), 1-27.
- Morrisette, J., & Legendre, M.-F. (2012). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education sciences and society, 2*(2), 120-132.
- Moss, P., Pullin, D. C., Gee, J., Haertel, E. H., & Young, L. J. (2008). *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn*: Frontmatter.
- Murphy, R. (2011). *Dynamic Assessment, Intelligence and Measurement*. R.-U.: Wiley-Blackwell.
- Myara, N. (2018). L'évaluation dynamique : utilité et importance. *Revue Vivre le primaire, automne*, 85-89.

- Naeini, J. (2015). A Comparative Study of the Effects of Two Approaches of Dynamic Assessment on the Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 54-67.
- Naeini, J. et Duvall, E. (2012). Dynamic assessment and the impact on English language learners' reading comprehension performance. *Language Testing in Asia*, 2(2), 1-22.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Bakar, K. A. et Puteh, S. N. (2010). Teachers' Perception on Alternative Assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 37-42.
- Nation, K. et Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.
- Navarro, J.-J. (2009). Predictive value of the dynamic assessment of processes involved in reading tasks on school performance and progress of learning disabilities children. *International Conference of Education, Research and Innovation, Volume: Conference Proceedings CD*.
- 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.
- Navarro, J.-J. et Mora, J. (2003). Evaluacion de metaconocimientos sobre la comprension de textos: analisis de un instrumento de medida en un estudio descriptivo. *Apuntes de Psicologia*, 21(2), 193-209.
- Navarro, J.-J. et Mora, J. (2012a). Un enfoque dinámico en la evaluación de metaconocimientos sobre la comprensión de textos. *A dynamic approach in the assessment of metaknowledge about reading comprehension*, 10(2), 591-622.
- Navarro, J.-J. et Mora, J. (2012b). Dynamic Assessment of Reading Difficulties. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 27.
- Navarro, J.-J., Mora, J., Lama, H. et Molina, Á. (2014). *Evaluación Dinámica de Procesos Lectores*. Espagne: Editorial EOS.

- Nazari, B. et Mansouri, S. (2014). Dynamic assessment versus static assessment: A study of reading comprehension ability in Iranian EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (2), 134-156.
- National Council for Curriculum and Assessment - NCCA (2007). *Assessment in the Primary School Curriculum : Guidelines for schools*. NCCA (Dublin): <https://ncca.ie/en/>
- Newman, F., & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. Taylor & Frances/Routledge.
- Nguyen, T., & Khairani, A. (2016). Reviewing the Challenges of Implementing Formative Assessment in Asia: The Need for a Professional Development Program. *Journal of Social Science Studies*, 4, 160. <https://doi.org/10.5296/jsss.v4i1.9728>
- Nguy en-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme: où en sommes-nous avec cette position? *Recherche qualitative, Hors Série* (5), 4-17.
- Normand-Gu erette, D. (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. : Presses de l'Université du Québec.
- Organisation de Coopération et de Développement  conomiques - OCDE (2002). *La lecture, moteur de changement : Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA, 2000*. Paris : OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement  conomiques - OCDE (2010). *Les clés de la réussite – Impact des connaissances et compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes Canadiens*. Paris: OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement  conomiques - OCDE (2019). *Résultats du PISA 2018: Savoirs et savoir-faire des élèves* (Vol. Volume 1). Paris:  ditions OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement  conomiques - OCDE - et Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris; Canada: OCDE; Statistique Canada.
- Organisation mondiale de la Santé - OMS (2017). *Définition: les déficiences intellectuelles*. Organisation mondiale de la Santé: Récupéré en ligne de : <http://www.euro.who.int/fr/health-topics/noncommunicable-diseases/mentalhealth/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability>.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paratore, J. R. et Indrisano, R. (1987). Intervention Assessment of Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 40(8), 778-783.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Pascale, C., Gilles, L., Agnès, P.-K. et Liliane, S.-C. (2010). *EVALEC: Batterie informatisée d'évaluation diagnostique des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture*: Ortho Edition.
- Pearson, P. et Hamm, D. N. (2005). The Assessment of Reading Comprehension: A Review of Practices-Past, Present, and Future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment*. Center for improvement of early reading achievement (CIERA): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pearson, P. et Linen, D. (2006). The progression of reading comprehension. Récupéré en ligne de <https://achievethecore.org/page/1195/the-progression-of-reading-comprehension>
- Pennington, R. C., Delano, M., & Scott, R. (2014). An intervention for improving resume writing skills of students with intellectual disabilities. *Journal of applied behavior analysis*, 47, 1-5.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Paris: DeBoeck Université.
- Pini, G., Teith, E., Weiss, L. et Bugniet, F. (2006). *Guide méthodologique pour l'évaluation et la mesure en éducation*. Genève: DIPCO.
- Pishghadam, R., Barabadi, E. et Kamrood, A. M. (2011). The Differing Effect of Computerized Dynamic Assessment of L2 Reading Comprehension on High and Low Achievers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (6), 1353-1358.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Boston: Springer.

- Poehner, M. E. et Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265. doi:10.1191/1362168805lr166oa
- Poehner, M. E. et Lantolf, J. P. (2013). Bringing the ZPD into the Equation: Capturing L2 Development during Computerized Dynamic Assessment (C-DA). *Language Teaching Research*, 17(3), 323-342.
- Poehner, M. E. et Van Compernelle, R. (2013). L2 development around tests: Learner response processes and dynamic assessment. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51, 353-377. doi:10.1515/iral-2013-0015
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016) *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques, 1^{re} Édition*. De Boeck Supérieur.
- Quansah, F. (2018). Traditional or Performance Assessment: What is the Right Way to Assessing Learners? *Research on Humanities and Social Sciences*, 8(1), 21-24.
- Richer, L., Lachance, L., Côté, A. et Guérin, A. (2012). Enjeux de l'évaluation de la déficience intellectuelle d'enfants dans un contexte d'accessibilité à des services. *Revue québécoise de psychologie*, 33(1), 117-138.
- Rizopoulos, L. A. et Wolpert, G. (2004). An overview of the techniques used to develop the literacy skills of adolescents with developmental delays. *Education*, 125 (1), 130-136.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire, 3e édition*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rumley, L. (2007) *Étude de la validité prédictive d'un test d'apprentissage: le HART*. (Mémoire de maîtrise), Université de Genève.
- Rutland, A. et Campbell, R. N. (1996). The relevance of Vygotsky's theory of the 'zone of proximal development' to the assessment of children with intellectual disabilities. *J. Intell. Disabil. Res.*, 40, 151-158.
- Sabatini, J. P., Halderman, L. K., O'Reilly, T. et Weeks, J. P. (2016). Assessing comprehension in kindergarten through third grade. *Topics in Language Disorders*, 36(4), 334-355.
- Sabatini, J. P. et O'Reilly, T. (2013). Rationale for new generation of reading assessments. . In B. Miller, L. E. Cutting, and P. McCardle (Eds.), *Unraveling*

Reading Comprehension : Behavioral, Neurobiological and Genetic Components (pp. 247-257). Baltimore, London/ Sydney: Brookes Publishing.

- Sabatini, J. P., O'Reilly, T., Halderman, L. K. et Bruce, K. (2014). Integrating scenariobased and component reading skill measures to understand the reading behavior of struggling readers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 36-43.
- Sabatini, J. P., O'Reilly, T., Weeks, J. et Wang, Z. (2020). Engineering a Twenty-First Century Reading Comprehension Assessment System Utilizing Scenario-Based Assessment Techniques. *International Journal of Testing*, 20(1), 1-23. doi:10.1080/15305058.2018.1551224
- Sadeghi, E., Afghari, A. et Zarei, G.-R. (2016). Shadow-Reading Effect on Reading Comprehension: Actualization of Interactive Reading Comprehension: (A Vygotskian View!). *English Language Teaching*, 9(3), 130-138.
- Saunders, K. J. (2007). Word-attack skills in individuals with mental retardation. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(1), 78-84.
- Savoie-Zajc, L. b. (1996). Triangulation (technique de validation par). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 122-151). Sherbrooke, Québec: éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schack, T. et Guthke, J. (2003). Dynamic testing. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 40-60.
- Schulte, A. c., Stevens, J. J., Elliott, S. N., Gerald, T. et Joseph, F. T. N. (2016). Achievement gaps for students with disabilities: Stable, widening, or narrowing on a state-wide reading comprehension test? *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 925-942.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research*. New York, NY: Teachers College Press.

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research (3e édition)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sermier-Dessemontet, R. (2012). Effects of Inclusion on the Academic Achievement and Adaptive Behavior of Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6).
- Sermier-Dessemontet, R. (2020). L'accès à une éducation inclusive pour les élèves ayant une déficience intellectuelle. In M. Masse, G. Piérart, F. Julien-Gauthier, & D. Wolf (Eds.), *Accessibilité et participation sociale. Vers une mise en oeuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Genève: IRES Éditions.
- Serry, S. et Tessaro, W. (2016). Construction d'instrument d'évaluation certificative à l'école primaire: discours et pratiques d'enseignants genevois. In L. M. Lopez & W. Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 25-50). Berne: Éditions scientifiques internationales.
- Shabani, K. (2012). Dynamic assessment of L2 learners' reading comprehension processes: A Vygotskian perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 321-328. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.047
- Sijtsma, K. (1993). Psychometric issues in learning potential assessment. In K. S. J. H. M. Hamers, & A. J. J. M. Ruijsenaars (Ed.), *Learning potential assessment: Theoretical, methodological and practical issues* (pp. 175–194). Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.
- Sireci, S. G., Scarpati, S. E. et Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, 75(4), 457-490.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S. et Johnson, T. S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, 105, 1399–1436.
- Smit, N., van de Grift, W., de Bot, K. et Jansen, E. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension. *System*, 65, 117-129. doi:10.1016/j.system.2016.12.014
- St-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine*. Montréal, Qc: Éditions de l'Homme.

- Statistique-Canada. (2013). *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Ottawa: Ministre de l'Industrie.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J. et Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanson, H. L. (1995). Using the Cognitive Processing Test to assess ability : Development of dynamic measure. *School Psychology Review*, 24, 672-693.
- Swanson, H. L. (2011). Dynamic Testing, Working Memory, and Reading Comprehension Growth in Children With Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 358 –371.
- Swanson, H. L. et Howard, C. B. (2005). Children with Reading Disabilities: Does Dynamic Assessment Help in the Classification? *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 17-34. doi:10.2307/4126971
- Swanson, H. L. et Lussier, C. M. (2001). A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment. *Review of Educational Research*, 71 (2), 321-363.
- Sweet, A. P. (2005). Assessment of reading comprehension: The Rand reading study group vision. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 3-12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*(53), 4.
- Tarnopol, L. et Tarnopol, M. (1977). *Brain function and reading disabilities*. Baltimore, Maryland: University Park Press.
- Tavares, G., Fajardo, I., Avila, V. et Salmeron, L. (2015). Who do you refer to? How young students with mild intellectual disability confront anaphoric ambiguities in texts and sentences. *Res Dev Disabil*, 38, 108-124.
- Thorndike, E. L. (1924). *An introduction to the theory of mental and social measurement*. New York: Wiley.

- Thorne, L. e. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. v. Patten and J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thouësny, S. (2010). Assessing Second Language Learners' Written Texts: An Interventionist and Interactionist Approach to Dynamic Assessment. In *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED-MEDIA)*. Chesapeake, VA: AACE.
- Tiekstra, M., Hessels, M. G. P. et Minnaert, A. (2009). Learning capacity in adolescents with mild intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 105, 804-814.
- Tiekstra, M., Minnaert, A. et Hessels, M. G. P. (2016). A review scrutinizing the consequential validity of dynamic assessment. *Educational Psychology*, 36 (1), 112-137.
- 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. *Langage et Litteracy*, 17(1), 106-125.
- Turcotte, C. et Talbot, N. (2017). Élaboration d'une épreuve de compréhension en lecture en 6e année du primaire favorisant l'articulation enseignement-apprentissage-évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(3), 37-67.
- Tzuriel, D. (1995). *The CITMTest: instruction manual*. Israel: D. Tzuriel.
- Tzuriel, D. (1997). *The CMB: intervention and assessment instruction manual*. Israel: D. Tzuriel.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment test of young children*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Tzuriel, D. et Klein, P. S. (1990). *The CATMTest: instruction manual*. Israel: D. Tzuriel.
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Récupéré en ligne de: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive : un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, 66, 65-78

- Valencia, S. et Pearson, P. (1986). New Models for Reading Assessment. *Reading Education, 71*, 2-14.
- van Compernelle, R. A. (2010). Incidental microgenetic development in second-language teacher learner talk-in-interaction. *Classroom Discourse, 1*, 66–81.
- van Compernelle, R. A. et Henery, A. (2015). Learning to do concept-based pragmatics instruction: Teacher development and L2 pedagogical content knowledge. *Language Teaching Research, 19*, 351-372.
- van den Bos, K. P., Nakken, H., Nicolay, P. G. et van Houten, E. J. (2007). Adults with Mild Intellectual Disabilities: Can Their Reading Comprehension Ability Be Improved? *Journal of Intellectual Disability Research, 51(11)*, 835-849.
- van den Broek, P. (2012). Individual and developmental differences in reading comprehension: Assessing cognitive processes and outcomes. In J. P. Sabatini, E. R. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- van den Broek, P., & Espin, C. (2012). Connecting Cognitive Theory and Assessment: Measuring Individual Differences in Reading Comprehension. *School Psychology Review, 41*, 315-325.
- van der Veen, C., Dobber, M. et van Oers, B. (2016). Implementing Dynamic Assessment of Vocabulary Development as a Dialogical Learning Process: A Practice of Teacher Support in Primary Education Schools. *Language assessment quarterly, 13(4)*, 329-340.
- van Tilborg, A., Segers, E., van Balkom, H. et Verhoeven, L. (2014). Predictors of early literacy skills in children with intellectual disabilities: A clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities, 35(7)*, 1674-1685. doi:10.1016/j.ridd.2014.03.025
- van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H. et Verhoeven, L. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 35(11)*, 3139-3147. doi:10.1016/j.ridd.2014.07.054
- Veerbeek, J., Hessels, M. G. P., Vogelaar, S. et Resing, W. C. M. (2017). Pretest Versus No Pretest: An Investigation Into the Problem-Solving Processes in a Dynamic Testing Context. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 16(3)*, 260-280. doi:10.1891/1945-8959.16.3.260

- Verhoeven, L. (2006). Literacy Achievement of Children with Intellectual Disabilities and Differing Linguistic Backgrounds. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(10).
- Verret, C., Bergeron, G., & Duhamel, L. (2016). La différenciation pédagogique : une voie à privilégier pour répondre à la diversité des besoins des élèves en ÉPS. *Revue Propulsion*, 29, 38-41.
- Vilatte, J. C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. France, Avignon: Université d'Avignon.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Mental Functioning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. In I. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Vygotsky, L. (1994). Déficience et défectologie mentale. Dans K. Barisnikov & G. Petitpierre (Eds.), *Recueil de textes de base en psychologie*. Neuchâtel: Paris: Delachaux et Niestlé
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wakeman, S. Y., Pennington, R., Cerrato, B., Saunders, A., & Ahlgrim-Delzell, L. (2021). Parent perceptions regarding literacy instruction for students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(1), 86-98. <https://doi.org/10.1111/jir.12795>
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 243-272.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition*. San Antonio: PsychCorp, Harcourt Assessment.
- Wiedl, K. H., Schöttke, H., Green, M. F. et Nuechterlein, K. H. (2004). Dynamic testing in schizophrenia: Does training change the construct validity of a test? *Schizophrenia Bulletin*, 30(4), 703-711.
- Wiggings, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. *Education Leadership*, 46(7), 41-47.

- Wiggings, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggings, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21(6), 234–239.
- Wolter, J. A. et Pike, K. (2015). Dynamic Assessment of Morphological Awareness and Third-Grade Literacy Success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46(2), 112-126. doi:10.1044/2015_LSHSS-14-0037
- Woodcock, R., W. (1998). *Woodcock Reading Mastery Test –Revised/Normative Update*. Circle Pines, MN: AGS.
- World population Review (2020). *Quebec population 2020*. Walnut, CA: © World population review. Récupéré en ligne de: <https://worldpopulationreview.com/canadian-provinces/quebec-population>
- Wuang, Y. P., Wang, C. C., Huang, M. H. et Su, C. Y. (2008). Profiles and cognitive predictors of motor functions among early school-age children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 1048–1060.
- Yoder, P. J., Llyod, B. P. et Symons, F. J. (2018). *Observational measurement of behaviour. Second edition*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Zarinkamar, N. et Naeini, J. (2015). Dynamic assessment: An indication of diagnostic approach in reading comprehension of Iranian EFL learners. *ELT Voices-International Journal for Teachers of English*, 5(4), 66-74.

