Document generated on 07/13/2025 11:59 p.m.

Revue hybride de l'éducation

Les apports et limites d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture aux yeux d'enseignantes d'élèves ayant une déficience intellectuelle

Rebeca Aldama, Catherine Turcotte and Céline Chatenoud

Volume 7, Number 1, Summer 2023

Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1101745ar
DOI: https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1316

See table of contents

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Aldama, R., Turcotte, C. & Chatenoud, C. (2023). Les apports et limites d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture aux yeux d'enseignantes d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue hybride de l'éducation*, *7*(1), 267–294. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1316

Article abstract

Nombre de tests de compréhension en lecture utilisés dans les écoles manquent de sensibilité, proposent des tâches peu authentiques et reposent rarement sur des modèles théoriques récents. Ces lacunes sont plus problématiques auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle (DI), qui ont besoin du développement d'approches adaptées à leur profil cognitif et motivationnel. Les évaluations dynamiques (ÉD) pourraient s'avérer utiles, car elles incluent l'interaction et la médiation durant la passation pour mieux comprendre ce qui favorise les apprentissages des élèves. La présente recherche qualitative explore la perception de quatre enseignantes sur les apports et limites d'une ÉD en compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI.

© Université du Québec à Chicoutimi, 2023

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Les apports et limites d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture aux yeux d'enseignantes d'élèves ayant une déficience intellectuelle

Auteures
Rebeca Aldama, doctorante, Université du Québec à Montréal, Canada, aldama.rebeca@courrier.uqam.ca

Catherine Turcotte, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,
turcotte.catherine@uqam.ca

Céline Chatenoud, professeure, Université de Genève, Suisse, celine.chatenoud@unige.ch

Résumé

Nombre de tests de compréhension en lecture utilisés dans les écoles manquent de sensibilité, proposent des tâches peu authentiques et reposent rarement sur des modèles théoriques récents. Ces lacunes sont plus problématiques auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle (DI), qui ont besoin du développement d'approches adaptées à leur profil cognitif et motivationnel. Les évaluations dynamiques (ÉD) pourraient s'avérer utiles, car elles incluent l'interaction et la médiation durant la passation pour mieux comprendre ce qui favorise les apprentissages des élèves. La présente recherche qualitative explore la perception de quatre enseignantes sur les apports et limites d'une ÉD en compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI.

Mots-clés : déficience intellectuelle; évaluation des apprentissages; évaluation dynamique; compréhension en lecture

Contexte de réalisation de la recherche

Les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) ont des limitations du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui affectent très tôt leurs apprentissages scolaires (Schalock et al., 2021). Un des leviers de la réussite éducative pour ces apprenants est le développement des habiletés en littératie (Cèbe et Paour, 2012), qui réfèrent aux capacités à lire et à utiliser l'écrit pour bien fonctionner dans la société (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2019). L'enseignement auprès de ces élèves devrait ainsi accorder plus de place à la compréhension en lecture (Allor et al., 2014), car il s'agit de la compétence clé en littératie donnant accès à une plus grande participation sociale et citoyenne à l'âge adulte (OCDE, 2019).

La présente recherche se penche sur la problématique que rencontrent les enseignants face au manque d'outils didactiques et d'évaluation adaptés aux caractéristiques des élèves ayant une DI (Ruppar et al, 2011). Elle touche ainsi aux questions de l'accessibilité pédagogique et des savoirs (Assude et al., 2014). Elle entend contribuer à la réflexion sur les moyens de suivre et de soutenir les apprentissages en compréhension en lecture de ces apprenants (Chatenoud et al., 2021).

Problématique

À l'aube du 20e siècle, les scores des élèves aux tests de quotient intellectuel (QI) commençaient à être utilisés pour prédire leur réussite éducative (Dufort, 1998). Sous la base de leurs faibles scores de QI, des interventions étaient élaborées pour les élèves ayant une DI, visant surtout le développement d'habiletés fonctionnelles pour réaliser des activités du quotidien (Céleste, 2005). Ainsi, autour des années 1960, l'enseignement de la lecture fonctionnelle[1] leur était dispensé sous prétexte qu'ils n'avaient pas les capacités cognitives nécessaires à un apprentissage plus complet en lecture (Browder et al, 2006). S'ils pouvaient désormais reconnaitre des mots associés à des activités du quotidien, ces élèves n'avaient pas les habiletés nécessaires pour décoder et pour accéder à une autonomie en lecture (National Reading Panel [NRP], 2000). Cette autonomie s'acquiert en maitrisant le code, mais aussi en développant les processus de haut niveau en lecture pour aller au-delà de la compréhension littérale et en traitant l'implicite, soit ce qui n'est pas à la surface du texte (van den Broek et Espin, 2012). Pour ce faire, le lecteur doit recourir à ses connaissances, à sa compréhension du monde, du système linguistique, de la structure du texte, etc. (Bianco, 2015) Or, puisque peu d'évaluations proposaient des modalités permettant de contourner les défis imposés par le décodage, les capacités de ces élèves à activer ces stratégies dites « de haut niveau » demeuraient pratiquement impossibles à examiner. Les élèves ayant une

[1] La lecture fonctionnelle est associée à un entrainement dans la reconnaissance de mots de la vie quotidienne lus globalement (Allor et al., 2014).

DI étaient donc perçus comme ayant des limites qui s'étendaient à tous les processus en lecture, surtout en compréhension (Katims, 2000).

Néanmoins, depuis près d'une dizaine d'années, des efforts ont été entrepris dans les communautés scientifique et scolaire pour permettre à ces élèves d'avoir accès à un enseignement plus riche et stimulant relatif à un ensemble de composantes en lecture (Allor et al., 2010; Chatenoud et al., 2021). Ces initiatives tiennent compte du fait que tôt dans leur scolarité, ces élèves manifestent des difficultés à acquérir les stratégies de base en littératie (Katims, 2000; van Tilborg et al., 2014). Leur motivation et estime de soi en écopent grandement lorsqu'ils grandissent, car leurs retards en lecture affectent les autres apprentissages scolaires (Linder et al., 2020; Normand-Guérette, 2012). De plus, un fossé se creuse chaque année entre leurs acquis en lecture et ceux de leurs pairs sans DI, ce qui peut amener les enseignants à maintenir des attentes moins élevées à leur égard (Linder et al., 2020; Reichenberg et Löfgren, 2013). Plusieurs de ces obstacles restent donc à surmonter, en plus de celui rattaché à la difficulté d'arrimer un enseignement riche au respect du rythme d'apprentissage de ces élèves (Linder et al., 2020).

Ces obstacles s'avèrent encore plus importants vers la fin du primaire et le début du secondaire, car le développement de la compétence à lire chez nombre de ces élèves semble plafonner à l'étape de l'automatisation des stratégies de base en lecture, alors que les textes à lire dans toutes les disciplines nécessitent une compréhension approfondie (Cartier, 2007; Chatenoud et al., 2018). Assurer la progression en lecture devient alors un défi de taille pour les enseignants, car leur matériel et leurs outils d'évaluation semblent peu adaptés pour ces élèves (Aldama, 2022; Linder et al., 2020).

Sachant que l'évaluation des apprentissages peut orienter l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2018), des auteurs ont largement mis en exergue la portée d'évaluations dynamiques (ÉD) pour mieux soutenir ces élèves. Il s'agit d'une forme d'évaluation qui s'adapte à chaque élève et qui permet de traiter la compréhension en lecture dans toute sa complexité, et cela, en examinant comment l'élève apprend en interaction lors de la réalisation de tâches authentiques (Gruhn, et al., 2020). Malgré les avancées scientifiques démontrant la pertinence de recourir aux ÉD pour évaluer la compréhension en lecture auprès de différents apprenants, un défi demeure : leur implantation dans les écoles. En vue de favoriser cette implantation, il parait d'abord essentiel de questionner les principaux acteurs concernés par cette proposition d'usage des ÉD afin d'identifier des facteurs pouvant freiner ou contribuer à leur appropriation dans leur classe (Gardner et Galanouli, 2016).

Cadre conceptuel

Pour introduire les objectifs de recherche, le cadre conceptuel aborde d'abord la complexité de la compréhension en lecture et les défis

de son évaluation. Une description théorique du concept ÉD suivra, pour terminer avec la perception des enseignants en s'appuyant sur des écrits antérieurs.

La complexité de la compréhension en lecture

Des recherches récentes ont permis de décrire la complexité de la compréhension en lecture en abordant la dynamique entre plusieurs variables en interaction (Pearson et Cervetti, 2015). De manière plus englobante, la compréhension en lecture renvoie à l'interaction entre trois catégories de facteurs se rapportant aux caractéristiques du (1) *contexte de lecture* (lieu, moment…), (2) *texte* (thème, structure…) et (3) *lecteur* (motivation, capacités cognitives…) (Giasson, 2008; Pearson et Cervetti, 2015; RAND Reading Study Group [RRSG], 2002).

À l'intérieur de la catégorie *lecteur*, le modèle connexionniste d'Irwin (2007) décrit cinq processus cognitifs en interaction. Les *microprocessus* (1) permettent l'identification des mots dans la phrase, alors que les *processus d'intégration* (2) mènent au traitement des phrases et aux liens qui les unissent. Les *macroprocessus* (3) adressent la compréhension du texte en son entier, pour se développer ensuite une représentation du texte et pour réfléchir sur ce texte en engageant les *processus d'élaboration* (4). Quant aux *processus métacognitifs* (5), ils subordonnent la compréhension pour la prise de conscience des stratégies, des bris de compréhension et des succès en lecture (Irwin, 2007).

Van den Broek et Espin (2012) classent ces processus en deux catégories : les processus automatisés et les processus de compréhension. Les premiers sont engagés sans trop d'effort cognitif. Par exemple, l'automatisation des microprocessus permet d'identifier les mots d'un texte rapidement pour mettre ensuite l'énergie sur les processus de haut niveau en lecture, soit les processus de compréhension. Ces derniers peuvent nécessiter un plus grand effort intellectuel, même chez le lecteur expert. En effet, ils font appel aux connaissances sur le code écrit, sur la structure du texte, sur le thème, sur des sujets connexes… Ils exigent également de mettre en lien toutes ces connaissances pour se construire une représentation cohérente du texte (Bianco, 2015).

L'évaluation de la compréhension en lecture devrait tenir compte de cette complexité et de la dynamique entre tous ces processus en interaction lors d'une activité authentique de lecture (Gruhn et al., 2020). Pourtant, bon nombre d'instruments conçus pour son évaluation tiennent peu compte de cette complexité (Sabatini et O'Reilly, 2013). Influencée par les travaux de Benjamin Bloom (1968) et par l'importance mise sur la méthode *criterion-referenced assessment* aux États-Unis (Pearson et Hamm, 2005), une conception de l'évaluation par atteinte d'objectifs a longtemps été priorisée pour traiter les habiletés en lecture séparément (Pearson et Cervetti, 2017). Cette démarche porte à concevoir la compréhension en lecture comme un assemblage d'habiletés, plutôt qu'un

ensemble de composantes interdépendantes en interaction (Pearson et Hamm, 2005; Valencia et Pearson, 1986).

En adoptant cette démarche, les tâches proposées aux élèves ciblent également l'apprentissage et l'évaluation d'habiletés isolément (Pearson et Hamm, 2005). Toutefois, ces tâches décontextualisées, qui constituent bon nombre de tests en lecture, permettent difficilement de prédire les résultats futurs en compréhension, car elles accusent d'un manque de sensibilité pour détecter les changements dans les apprentissages des élèves en difficulté (Sabatini et O'Reilly, 2013). En évaluant séparément chaque habileté, il est difficile de comprendre comment l'élève articule ses connaissances, stratégies et processus lorsqu'il lit et traite un texte en son entier (Sabatini et al., 2020; Valencia et Pearson, 1986; van den Broek, 2012).

Compte tenu des lacunes des tests statiques conventionnels, des auteurs ont mis en exergue les ÉD, qui auraient les attributs nécessaires pour traiter la compréhension en lecture dans son caractère dynamique et multidimensionnel (Gruhn et al., 2020; Navarro et al., 2014).

Les évaluations dynamiques

Selon l'approche socioconstructiviste, les apprentissages chez l'enfant émergent des interactions sociales pour être ensuite dirigés vers les fonctions mentales au travers d'un *processus d'internalisation*[2] (Poehner et Lantolf, 2005). En adoptant la perspective vygotskienne, les ÉD entendent situer la *zone proximale de développement* (ZPD)[3] de l'apprenant en réalisant collaborativement une activité pour coconstruire avec lui durant l'épreuve et pour observer comment il passe de la *régulation par autrui* à l'*autorégulation*.

La médiation durant l'ÉD permet d'offrir de la rétroaction, des aides graduées, du modelage et de l'enseignement pour dégager les processus d'apprentissage de l'élève (Sternberg et Grigorenko, 2002). Cette démarche vise à mieux évaluer le potentiel d'apprentissage de l'élève par rapport à son propre développement cognitivo-émotionnel, et non en fonction d'une norme (ibid., 2002). La figure 1 ci-dessous présente les trois concepts clés du métier de l'enseignement (c.-à-d. l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation) en interaction avec d'autres associés à l'approche vygotskienne pour illustrer l'approche d'ÉD. La thèse d'Aldama (2022) propose une description plus détaillée de ce modèle.

[2] L'*internalisation* est 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 (Poehner et Lantolf, 2005).
[3] La ZPD est la différence entre ce que l'élève peut faire seul et ce qu'il parvient à faire avec de l'assistance durant la passation (Vygotsky, 1978).

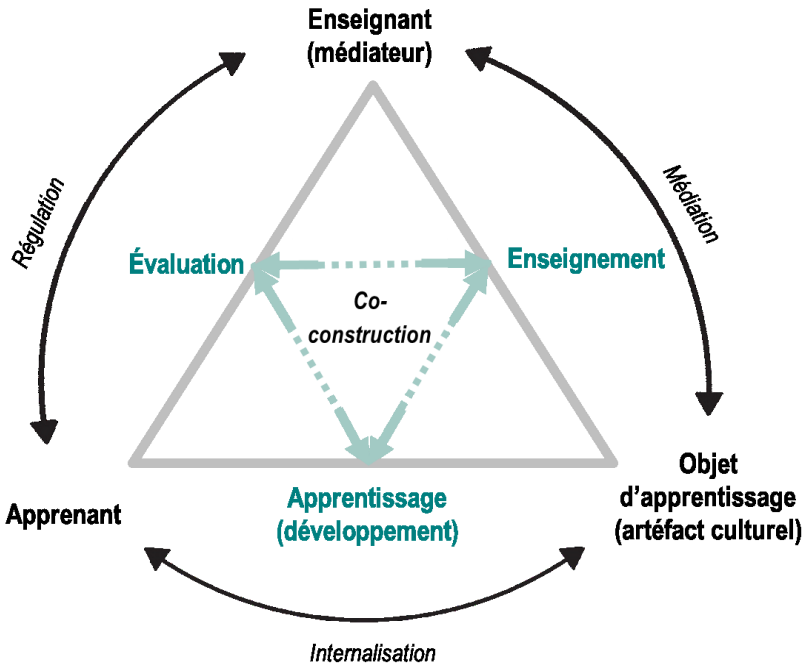

Figure 1 : Schéma de l'approche d'évaluation dynamique

(Aldama, 2022, p. 46)

La recension des écrits sur les évaluations dynamiques

Durant les deux dernières décennies, une vingtaine de recherches scientifiques ont été publiées sur les ÉD et la compréhension en lecture[4], dont une demi-dizaine d'articles comprenaient une population d'élèves du primaire ou du secondaire. La thèse de Duvall (2008) dévoile, par exemple, que la passation dynamique d'un test ministériel révèle des progrès en lecture plus nuancés, car il fournit le niveau d'aide dont les quatre participants en difficulté d'apprentissage au primaire avaient eu besoin pour réaliser chaque tâche. Bien que les renseignements des tests statiques mandatés par l'État ne soient pas négligeables, l'auteure remet en question la validité des inférences faites à partir des résultats de ces tests ainsi que leur pertinence pour guider les enseignements en classe (Duvall, 2008).

La thèse d'Elleman (2009) a permis quant à elle de vérifier la validité d'une ÉD en compréhension en lecture, plus précisément sur les stratégies d'inférence, auprès d'une centaine d'élèves du primaire. La

[4] La recension regroupait une centaine d'écrits scientifiques (2000-2020) abordant les ÉD et la lecture, dont une vingtaine portaient plus spécifiquement sur la compréhension en lecture. Voir Aldama (2022) pour plus de détails.

recherche de Navarro et Mora (2012), menée auprès de quarante élèves du primaire et du secondaire en difficulté en lecture, dont six présentaient une DI, révèle qu'il est possible de dégager et de stimuler les habiletés d'autorégulation et de métacognition des élèves durant une séance d'ÉD. Davin et al. (2014) ont, pour leur part, exploré l'implantation d'une méthode d'ÉD de groupe en classe d'espagnol langue seconde visant à améliorer les habiletés en compréhension de texte de 15 élèves de 4e et 5e année du primaire. En plus de dévoiler des effets positifs sur la performance en lecture des élèves, leur étude démontre comment calibrer l'intervention aux besoins des élèves grâce à un système de quantification de leur ZPD. Plus récemment, l'étude de Gruhn et al. (2020) a démontré l'efficacité d'un test dynamique informatisé pour mieux dégager les profils en compréhension en lecture auprès de 275 élèves du primaire de 8 à 11 ans. Les résultats de leur étude dévoilent que les réponses des élèves s'améliorent grâce aux rétroactions systématiques fournies durant l'épreuve, et ce, pour chaque habileté en lecture.

Si ces études précisent la pertinence d'employer des ÉD pour évaluer la compréhension en lecture auprès de divers apprenants, aucune recherche, à notre connaissance, ne portait sur la perception d'enseignants sur les apports et limites d'ÉD auprès d'élèves ayant une DI. Étudier la perception des enseignants pour vérifier si ce type d'évaluation leur semble pertinent et accessible dans leur contexte de classe apparait pourtant essentiel (Gardner et Galanouli, 2016).

Du reste, quelques recherches en psychologie décrivent des résultats comparables sur la perception d'enseignants au sujet d'ÉD pour guider l'élaboration de plans d'intervention, et ce, comparativement à l'usage de tests d'intelligence statiques (Bosma et al., 2012; Bosma et Resing, 2010; Delclos et al., 1987; Delclos et al., 1993; Hulburt, 1995). Elles font notamment ressortir que les enseignants ont une perception plutôt positive des ÉD, car ces outils fournissent des informations détaillées sur les élèves en plus de mettre de l'avant des interventions favorisant leur développement

En s'inspirant des méthodes employées par ces études, la présente recherche vise à explorer la contribution d'une méthode d'ÉD en compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI, en ciblant les objectifs spécifiques suivants :

1) Décrire les apports et limites des résultats de deux épreuves, l'une dynamique et l'autre non dynamique, pour situer la ZPD en compréhension en lecture d'élèves ayant une DI.

2) Décrire la perception d'enseignants sur les apports, les limites et l'accessibilité d'une épreuve dynamique en compréhension auprès d'élèves ayant une DI pour : (a) situer la ZPD de leurs élèves et (b) favoriser l'articulation entre leurs pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Méthodologie

Cette recherche qualitative emploie une approche méthodologique interprétative et interactionniste (Denzin, 2000) pour donner la parole aux enseignants. De fait, les pratiques déclarées des participants donnent un sens à leurs expériences (Marcel, 2004). La méthodologie est de type descriptif et exploratoire (Fortin et Gagnon, 2015), car il s'agit de développer de nouvelles connaissances scientifiques sur un phénomène peu exploré jusqu'ici.

Participants

a. Enseignant(e)s

Le principal critère de sélection des participants est qu'ils/elles enseignent auprès d'élèves ayant une DI à la fin du primaire ou au début du secondaire. Le recrutement s'est fait par courriel et par téléphone en communiquant d'abord avec les Centres de services scolaires de la grande région de Montréal[5]. Par la suite, l'équipe de recherche a communiqué directement avec les enseignants intéressés (n=6), dont quatre ont accepté de participer sur une base volontaire à la recherche. Le tableau 1 ci-dessous présente le nom fictif des enseignantes, leur expérience et formation ainsi que les caractéristiques de leurs élèves.

Tableau 1 : Description des enseignantes participantes

	Primaire		Secondaire	
	Maryse	Pascale	Diane	Delphine
Expérience et formation	28 ans d'enseignement en DI Bac en enfance inadaptée	7 ans d'enseignement en DI Bac en adaptation scolaire	7 ans d'enseignement en secteur spécialisé Bac en adaptation scolaire	4 ans d'enseignement en DI Bac en enseignement des arts visuels
Classe	9 élèves entre 11 et 12 ans ayant une DI	9 élèves entre 10 et 11 ans ayant une DI	17 élèves entre 12 et 15 ans ayant une DI	6 élèves entre 12 et 14 ans ayant une DI

[5] Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM), Centre de services scolaire Marie-Victorin, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Ile et Centre Francois-Michelle.

b. Élèves

Les élèves choisi(e)s devaient présenter : (1) un diagnostic de DI basé sur l'évaluation antérieure d'un psychologue scolaire; (2) un niveau en lecture suffisant pour lire un texte de niveau 1er ou 2e cycle du primaire; et (3) manifester des difficultés sur le plan de la compréhension en lecture selon leur enseignante. Le tableau 2 présente le nom fictif des quatre élèves participantes, leur âge au moment de l'étude ainsi que leur niveau d'équivalence en lecture d'après leur enseignante.

Tableau 2 : Caractéristiques des élèves participantes

	Primaire		Secondaire	
	Sabrina	Marianne	Anita	Karina
Enseignante	Maryse	Pascale	Diane	Delphine
Âge	12 ans	10 ans	14 ans	13 ans
Niveau d'équivalence en lecture	2e année primaire	2e année primaire	3e année primaire	2e année primaire

Instruments et matériel de recueil des données

Des outils de recherche qualitatifs ont été empruntés pour collecter des données auprès des élèves et des enseignantes.

Auprès des élèves

a. Épreuves de compréhension en lecture

Deux épreuves de compréhension en lecture similaires ont été empruntées de l'étude de Chatenoud et al. (2021). Elles comportent deux textes informatifs, le premier sur Barack Obama et le second sur Justin Trudeau. Les textes et les items des deux épreuves ont été construits en se basant sur le modèle théorique d'Irwin (2007) et ont été testés auprès d'élèves ayant une DI et d'autres du primaire sans DI (Chatenoud et al., 2021). Ils sont également basés sur les travaux de Turcotte et Talbot (2017) qui proposent un modèle d'épreuve axé sur une validité théorique utile pour interpréter les conduites des élèves durant une tâche de compréhension en lecture. Pour répondre au cadre de cette étude, huit questions ont été retenues des 15 items de chacune des épreuves en ciblant les cinq stratégies suivantes : (1) faire des inférences lexicales (items 1-2); (2) identifier un mot ou un groupe de mots pour résumer le paragraphe (items

3 et 4); (3) repérer une information dans le texte (item 5); (4) faire des inférences logiques (item 5) et (6) anaphoriques (items 7 et 8).

b. Dispositif d'évaluation dynamique

Le modèle d'assistance graduée (figure 2) décrit des interventions hiérarchisées employées auprès des élèves.

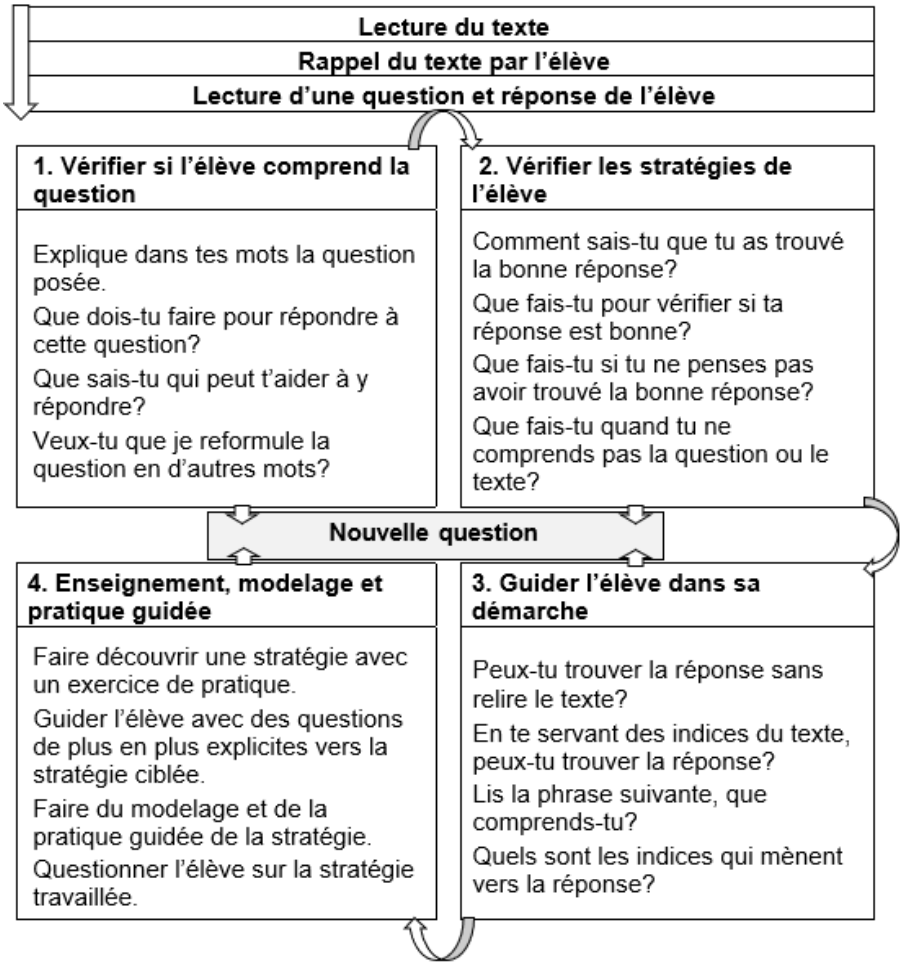

Figure 2 : Modèle d'assistance graduée employé

c. Enregistrement vidéo de l'épreuve dynamique

Les passations de l'ÉD auprès de chaque élève ont été filmées pour créer les montages vidéos et les rapports d'ÉD.

Auprès des enseignantes

a. Informations démographiques

Des questions tirées d'un questionnaire d'une recherche collaborative (Chatenoud et al., 2018) ont permis de récolter des informations démographiques auprès des enseignantes lors d'un appel téléphonique en début de projet.

b. Journaux de bord des enseignant(e)s

Les enseignantes pouvaient écrire dans leur journal de bord leurs réflexions à cinq étapes de la recherche.

c. Entretiens semi-dirigés

Deux entretiens semi-dirigés ont été menés en individuel auprès des enseignantes. Les deux protocoles d'entretien comprenaient une dizaine de questions ouvertes. Les questions du premier entretien amenaient les enseignantes (1) à décrire leur contexte d'enseignement de la lecture (matériel employé, vision de l'enseignement, de l'évaluation, etc.) et (2) à donner leur rétroaction sur *l'épreuve non dynamique*. Les questions du deuxième entretien amenaient les enseignantes (1) à donner leur rétroaction sur *l'épreuve dynamique* et (2) à comparer ensuite les deux épreuves.

d. Matériel d'exploration de l'évaluation dynamique

En s'inspirant de Delclos et al. (1987), le matériel suivant a permis aux enseignantes de découvrir la méthode d'ÉD avant le 2e entretien :

(*1) Document sur les ÉD :* Texte théorique sur les ÉD et présentation du modèle d'assistance graduée.

(2) *Montages vidéos* : Un montage vidéo (≈45 minutes) a été réalisé pour chaque passation d'ÉD avec des élèves (n=4). Ils comprenaient des sous-titres indiquant les étapes de l'évaluation pour faciliter les liens avec le rapport d'ÉD.

(3) *Rapports d'ÉD :* Les résultats de l'ÉD y sont présentés à l'aide d'une légende de couleur qui situe le niveau d'aide dont l'élève a eu besoin pour réaliser chaque item. Un tableau résume les interventions de la chercheuse d'un côté et les réponses de l'élève de l'autre.

Procédure

Avant de procéder à la collecte de données, un certificat d'éthique a été obtenu par l'institution d'attache des auteurs. En novembre 2018, une expérience pilote a permis de tester le matériel d'ÉD auprès de deux élèves de la fin du primaire ayant une DI et de réajuster le matériel en fonction des observations. En mars 2019, les enseignantes participantes ont reçu les deux épreuves de compréhension en lecture, leur journal de bord et les questions des entretiens. Elles ont ensuite fait passer l'épreuve *Qui est Barack Obama?* à leurs élèves, comme elles font généralement passer les examens en classe.

Vers la mi-mars, les premiers entretiens ont été menés auprès des enseignantes. Puisque l'introduction des ÉD dans les écoles est relativement récente (Haywood et Lidz, 2007) et que les enseignantes n'avaient pas reçu de formations initiales et continues pour mettre elles-mêmes en pratique une telle méthode, la chercheuse principale a fait passer l'épreuve dynamique *Qui est Justin Trudeau ?* aux quatre élèves en individuel. Deux semaines plus tard, le matériel d'appropriation de l'ÉD a été transmis aux enseignantes. Elles ont eu deux à trois semaines pour le consulter avant d'entamer les deuxièmes entretiens. Elles ont eu ensuite jusqu'à un mois pour terminer leur journal de bord.

Plan d'analyse

Une analyse de contenu a permis de traiter les données des entretiens, questionnaires et journaux de bord (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) en suivant les trois étapes décrites par Wanlin (2007). (1) La *préanalyse* a permis d'opérationnaliser les idées et de faire un plan d'analyse. Une *transcription* des données des entretiens en verbatim a été effectuée pour faciliter le *codage*. (2) Lors de l'étape d'*exploitation du matériel*, un *codage mixte* sur NVivo a permis de traiter l'ensemble des données en traitant d'abord chaque corpus dans son intégralité (coupe horizontale) et en faisant ensuite un croisement des données des différents outils de collecte (coupe transversale). Puis, (3) l'*étape d'interprétation et d'inférence* a permis de ressortir des significations et de développer des connaissances nouvelles (Wanlin, 2007), qui sont présentées dans la prochaine section de cet article.

Résultats et discussion

Cette section débute par une présentation et une interprétation des résultats relatifs au premier objectif, pour ensuite aborder le deuxième objectif de recherche.

Présentation et interprétation des résultats des élèves

Le premier objectif de cette étude est de décrire les apports et limites des résultats de deux épreuves (*non dynamique* et *dynamique*), pour situer la ZPD en compréhension en lecture d'élèves ayant une DI. Le tableau 3 rapporte les résultats des élèves aux deux épreuves selon les stratégies en lecture ciblées pour chaque item.

Tableau 3 : Synthèse des résultats des élèves aux deux épreuves

	Primaire				Secondaire			
	Sabrina		Marianne		Anita		Karina	
	Obama	*Trudeau*	Obama	Trudeau	Obama	Trudeau	Obama	Trudeau
Sens des mots	(Q1) ⊗	(Q1) 🟡	(Q1) ⊗	(Q1) 🟡	(Q1) ✓	(Q1) 🟢	(Q1) ✓	(Q1) 🟡
	(Q2) ✓	(Q2) 🟢	(Q2) ✓	(Q2) 🟠	(Q2) ✓	(Q2) 🟢	(Q2) ✓	(Q2) 🟠
Mots-clés	(Q3) ✓	(Q3) 🟡	(Q3) ✓	(Q3) 🔴	(Q3) ⊗	(Q3) 🟡	(Q3) ✓	(Q3) 🟡
	(Q4) ✓	(Q4) 🟢	(Q4) ✓	(Q4) 🟡	(Q4) ⊗	(Q4) 🟠	(Q4) ✓	(Q4) 🟢
Repérage	(Q5) ✓	(Q5) 🟢	(Q5) ⊗	(Q5) 🟠	(Q5) ✓	(Q5) 🟢	(Q5) ✓	(Q5) 🟢
Inférence	(Q6) ✓	(Q6) 🟡	(Q6) ⊗	(Q6) 🟢	(Q6) ⊗	(Q6) 🟡	(Q6) ✓	(Q6) 🟡
Anaphores	(Q7) ✓	(Q7) 🟡	(Q7) ✓	(Q7) 🟢	(Q7) ✓	(Q7) 🟢	(Q7) ✓	(Q7) 🟢
	(Q8) ✓	(Q8) 🟢	(Q8) ✓	(Q8) 🟢	(Q8) ✓	(Q8) 🟢	(Q8) ✓	(Q8) 🟢

Légende du tableau 3

Obama (non dynamique) : Les réponses réussies sont notées par un crochet et celles manquées par un « x ».

Trudeau (dynamique) : Les cercles colorés indiquent le niveau de soutien: **rouge** = la tâche est trop difficile pour l'élève malgré beaucoup de soutien; **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.

Épreuve non dynamique : résultats et interprétation

Les résultats des élèves à l'épreuve non dynamique (Obama) ont été analysés en empruntant une méthode de notation associée aux mesures quantitatives statiques (Wiggings, 1993, 1998), c'est-à-dire en calculant le nombre de bonnes réponses écrites sur le nombre total de réponses attendues. Ils permettent globalement d'en dégager que les élèves ont eu très peu d'erreurs (entre zéro et trois erreurs).

L'interprétation qui en découle est que les quatre élèves ont une bonne compréhension du texte et qu'elles semblent maitriser la plupart des stratégies ciblées. Toutefois, ces résultats ne dévoilent ni leurs stratégies ni leur raisonnement (Pearson et Hamm, 2005). De plus, l'interaction entre les élèves et les enseignantes et le soutien que ces dernières leur ont fourni avant ou pendant l'épreuve ne sont pas dévoilés sur les copies des élèves

(CSÉ, 2018). Par conséquent, il est difficile de situer leur ZPD en compréhension en lecture.

Épreuve dynamique : résultats et interprétation

L'analyse des résultats des élèves à l'épreuve dynamique (Trudeau) permet d'identifier le niveau de soutien dont elles ont eu besoin pour réaliser chaque tâche. Grâce au code de couleur, il est ainsi possible d'identifier les stratégies en voie de développement (en jaune ou orange) ou celles qui semblent solidement ancrées (en vert). Ces résultats permettent également de cibler les stratégies plus difficiles pour les élèves (en orange et rouge) : (1) le recouvrement au sens d'un mot nouveau; (2) l'identification d'un mot ou groupe de mots pour représenter le paragraphe; et (3) l'élaboration d'inférences.

Comme le souligne Beaulieu et Langevin (2014), ces tâches, qui sont difficiles pour tous les élèves, peuvent représenter un plus grand défi pour ceux ayant une DI. Puisque ces stratégies de haut niveau en lecture nécessitent un traitement de l'information complexe, les capacités attentionnelles des élèves pourraient être moins disponibles pour l'articulation des différents processus cognitifs et actions à mettre en place pour parvenir à accomplir la tâche (Brandon et Hessels, 2015).

Néanmoins, les informations fournies grâce à l'ÉD dévoilent que les quatre élèves sont près de réussir ces tâches seules et qu'elles sont en mesure de réinvestir les stratégies enseignées. Elles dévoilent ainsi des résultats qui s'apparentent à ceux d'élèves sans DI : les stratégies de repérage sont généralement mieux réussies que celles portant sur les processus d'élaboration et d'intégration (Turcotte et Talbot, 2017). Ceci renvoie aux propos d'auteurs suggérant que les élèves ayant une DI peuvent développer l'ensemble des stratégies en lecture lorsqu'un enseignement adéquat leur est dispensé (Browder et al., 2006; Chatenoud et al., 2021).

Présentation et interprétation des résultats de la perception des enseignantes

Le deuxième objectif était d'explorer la perception des quatre enseignantes sur les apports, les limites et l'accessibilité de l'ÉD. Les résultats dévoilent que les enseignantes perçoivent la méthode d'ÉD comme très efficace pour (1) situer la ZPD de leurs élèves et pour (2) planifier les enseignements subséquents. Ils permettent également de mieux comprendre (3) l'accessibilité de l'ÉD selon les quatre participantes.

Situer la Zone proximale de développement des élèves

Tout d'abord, les quatre participantes expliquent que la richesse des informations de l'ÉD permet de dégager les forces et défis des élèves sur les plans cognitif et métacognitif grâce au type de questions leur faisant verbaliser leur pensée. Ces constats corroborent ceux de Delclos et al. (1987), de Bosma et Resing (2012) ainsi que d'Hulburt (1995), qui

suggèrent que l'ÉD permettrait aux enseignants de développer une vision plus complète de la ZPD des apprenants en influençant également leurs attentes et attitudes vis-à-vis ces derniers. « Karina a démontré un très bon potentiel dans son raisonnement, elle a dépassé mes attentes. » (Journal de bord de Delphine)

En l'occurrence, l'ÉD offre une plus grande sensibilité pour détecter les changements dans les apprentissages en lecture des élèves, comme en témoigne cet extrait de Pascale :

> 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. (Entretien 2 avec Pascale)

Ceci rejoint certains constats de Bosma et Resing (2012) et Bosma et al. (2012) où les enseignants de leurs études appréciaient l'apport des informations issues de l'ÉD, rendant accessibles les processus d'apprentissage des élèves ayant une DI (p. ex. la quantité, l'intensité et le type d'enseignement). De plus, l'ÉD favorise le développement de stratégies métacognitives et d'autorégulation pour mettre en lumière la ZPD de chaque élève en lecture, peu importe leurs difficultés (Navarro et Lara, 2017), comme en témoigne Pascale dans l'extrait suivant :

> 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 a été retrouver 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. (Entretien 2 avec Pascale)

En somme, les enseignantes parvenaient à mieux appréhender la ZPD de leur élève en lecture grâce à la médiation offerte par la chercheuse durant l'ÉD qui permettait de contourner des défis liés aux caractéristiques du *contexte* (p.ex. situation d'évaluation), du *texte* (p. ex. mots difficiles) et du *lecteur* (p.ex. défi de concentration).

Régulation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

Tout d'abord, la présente étude permet de préciser que l'ÉD s'arrime bien avec la vision qu'ont les enseignantes de la progression des élèves en lecture. Selon elles, il est primordial de croire en leur potentiel d'apprentissage et de viser l'autonomie par l'acquisition de l'ensemble des stratégies de compréhension en lecture. L'ÉD offre ainsi un soutien et des

interventions graduées qui s'adaptent à chacun (Haywood et Lidz, 2007). En voulant mieux appréhender la ZPD des apprenants, elle propose aussi des défis sur mesure à l'élève (Rutland et Campbell, 1996; Vygotsky, 1978).

> 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. (Journal de bord de Delphine)

Ensuite, les quatre enseignantes estiment que l'ÉD favorise l'articulation entre leurs pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, comme en témoigne cet extrait de Maryse :

> 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 décortiquions beaucoup les textes et les questions avec nos élèves, je pense que l'ÉD pousse l'expérience un peu plus loin. (Journal de bord de Maryse)

Grâce à l'enseignement et aux items de pratique, il leur était possible de découvrir les stratégies de leurs élèves et de vérifier si elles pouvaient réinvestir leurs apprentissages durant l'épreuve même, des éléments ayant d'ailleurs été mis en lumière dans des études auprès d'autres populations d'apprenants (Elleman et al., 2011; Haywood et Lidz, 2007; Navarro et Mora, 2012). L'extrait de l'entrevue de Diane ci-dessous en est un bon exemple :

> Ce qui m'a étonnée, 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 avec Diane)

Ainsi, selon les quatre enseignantes, les items de pratique représentent un moyen concret d'intégrer l'enseignement et l'apprentissage dans l'évaluation, comme le proposent des auteurs dans le domaine des ÉD (Myara, 2018; Poehner, 2008).

Cette méthode les interpelle non seulement dans la manière de faire passer l'épreuve, mais aussi dans la présentation des résultats. Le code en quatre couleurs, employé pour indiquer le niveau de soutien, leur

permet de savoir rapidement où en est l'élève dans son acquisition d'une stratégie ou d'une connaissance. De plus, le tableau descriptif des interventions et des réponses de leur élève pour chaque item leur semble très utile pour mieux identifier les blocages et la démarche de leur élève pour chacune des stratégies.

Ces propos rejoignent les propositions de parents dans l'enquête de la *Fédération des comités de parents du Québec* (FCPQ, 2017), qui souhaitent modifier le bulletin scolaire en intégrant des graphiques avec des codes de couleurs ou symboles pour représenter la progression de leur enfant ainsi que des commentaires pour renseigner sur l'aide offerte en lien avec ses forces et défis dans les apprentissages.

L'accessibilité de la méthode dynamique

Les enseignantes soulèvent que certaines limites risqueraient de freiner la capacité d'implantation de l'ÉD dans leur classe. Ceci renvoie donc à l'accessibilité de l'ÉD (Poehner et Lantolf, 2005), c'est-à-dire à son caractère réalisable et à sa simplicité d'utilisation en classe.

Selon les quatre participantes, l'ÉD serait trop longue et exigeante pour évaluer chaque élève, sans oublier le temps nécessaire pour traiter et pour analyser les résultats. L'étude de Karimi et Shafiee (2014) avait d'ailleurs soulevé que la complexité de la méthode et le manque de temps avaient entrainé des enseignants à privilégier des méthodes plus conventionnelles, surtout en l'absence d'appui institutionnel. Toutefois, si tous les acteurs du milieu scolaire se mobilisent et partagent une même vision de l'évaluation, cela favoriserait de meilleurs résultats à long terme pour assurer la qualité d'implantation des ÉD dans les classes (Bélanger et al., 2012; Karimi et Shafiee, 2014).

Cela nécessiterait donc un leadership de la direction scolaire pour offrir aux enseignants un soutien dans l'appropriation d'une telle approche (Bélanger et al., 2012; Goulet et al., 2020; van der Veen et al., 2016). Maryse suggère que ce soutien pourrait se manifester en libérant les enseignantes de leur groupe-classe pour quelques périodes. Les autres participantes proposent qu'un spécialiste, comme un orthopédagogue, évalue et produise un rapport dynamique de chaque élève. Ce rapport suffirait, selon elles, à dresser un portrait de la ZPD de leurs élèves en lecture et à identifier des pratiques adaptées pour chacun.

De plus, il serait nécessaire, selon elles, de suivre une formation – théorique, mais aussi de mise en pratique – pour bien implanter les ÉD en classe. Des auteurs soulignent à ce propos que lorsque les enseignants sont peu familiers avec les pédagogies de médiation dialogique centrée sur les stratégies d'autorégulation ou de métacognition, cela peut complexifier l'implantation des ÉD dans les classes (Davin et al., 2017; van Compernolle et Henery, 2015). Néanmoins, des auteurs insistent sur l'importance d'adopter une approche socioculturelle et interactionniste (Morrissette, 2009, 2010; Moss et al., 2008) pour favoriser les apprentissages des élèves, et cela, en imbriquant l'évaluation dans l'enseignement et

l'apprentissage (Allal et Ducrey, 2000; Gordon et al., 2014; Leung et Mohan, 2004; Lopez et Allal, 2008; Morrissette, 2009; Moss et al., 2008; Poehner, 2008; Poehner et Lantolf, 2005). Il serait donc avant tout nécessaire de sensibiliser l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et scientifique pour s'orienter ensemble vers une approche davantage centrée sur l'élève afin de favoriser son développement, son inclusion et sa participation sociale.

Avancées et limites

La présente recherche a permis de démontrer la pertinence d'employer une ÉD pour mieux appréhender la ZPD en compréhension en lecture de quatre élèves ayant une DI et d'explorer la perception de leur enseignante sur les apports, les limites et l'accessibilité d'une telle méthode. Les résultats viendront alimenter des recherches ultérieures portant sur des stratégies d'implantation des ÉD dans les classes.

Cette recherche comprend quelques limites. Tout d'abord, le nombre restreint de participants et leurs caractéristiques restreignent la transférabilité des résultats à d'autres contextes. Ensuite, le protocole employé n'a pas permis aux enseignantes d'expérimenter elles-mêmes l'ÉD, ce qui influence peut-être leur perception des deux épreuves. Enfin, cette recherche n'a pas inclus la perception des élèves sur leur propre expérience d'évaluation, ce qui aurait permis de dégager comment les ÉD contribuent à mieux comprendre leur potentiel en lecture.

Références

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

Allal, L. et Ducrey, G. P. (2000). Assessment of - or in - the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, *10*(2), 137-152. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00025-0

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. https://doi.org/10.1002/pits.20482

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Otaiba, S. A. (2014). Is Scientifically Based Reading Instruction Effective for Students with Below-Average IQs? *Exceptional Children, 80*(3), 287-306. https://doi.org/10.1177/0014402914522208

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. https://revue-rdm.com/2014/accessibilite-didactique-et/

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*, 56. https://doi.org/10.7202/1010146ar

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Évaluation Comment*, 2(2), 1-12.

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. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.007

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. https://doi.org/10.1891/1945-8959.9.2.91

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

Browder, D. M., 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. https://doi.org/10.1177/001440290607200401

Marcel, J.-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. L'Harmattan.

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*. Éditions CEC.

Céleste, B. (2005). Notes d'histoire sur un concept et des pratiques : la déficience intellectuelle. *Contraste*, *22-23*, 81-97. https://doi.org/10.3917/cont.022.0081

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. et C. Turcotte (dir.), *De la recherche en lecture-écriture à la pratique (p. 67-76)*. ISTE Éditions.

Chatenoud, C., Turcotte, C. et Aldama, R. (2021). Effects of Three Combined Reading Instruction Devices on the Reading Achievement of Adolescents with Mild Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilitites*, *55*, 409-423.

Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018.* Le Conseil.

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

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)*, 1-23. https://doi.org/10.1558/lst.v1i1.1

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. https://doi.org/10.2307/1163113

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. https://doi.org/10.1177/073428299301100106

Denzin, D. (2000). The practices and politics of interpretation. Dans N. D. Y. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research (p. 897-922)*. Sage.

Dufort, J.-Y. (1998). *La déficience intellectuelle au Québec entre 1867 à 1921: de l'idiotie a l'arriération mental*. [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke] Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/2093

Duvall, E. D. (2008). *No secrets to conceal: Dynamic assessment and a state mandated, standardized 3rd grade reading test for children with learning disabilities* [thèse de doctorat, Pennsylvania State University]. Open Access. https://etda.libraries.psu.edu/catalog?f%5Bdegree_name_ssi%5D%5B%5D=PHD&f%5Bkeyword_ssim%5D%5B%5D=Vygotsky&f%5Bprogram_name_ssi%5D%5B%5D=Curriculum+and+Instruction&per_page=50&sort=title_ssi+asc%2C+year_isi+desc

Elleman, A. M. (2009). *Exploring dynamic assessment as a means of identifying children at-risk of developing comprehension difficulties*. (publication nº 3392517) [thèse de doctorat, Vanderbilt University]. ProQuest. https://www.proquest.com/openview/a56831702b697321e4184a2dd4e6857d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

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

Fédération des comités de parents du Québec. (2017). *Le suivi du cheminement scolaire et le bulletin des élèves : ce que les parents*

veulent savoir, Résultats de la consultation menée auprès des délégués des comités de parents du Québec lors du conseil général du 18 février 2017. Québec. La Fédération.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.

Gardner, J. et Galanouli, D. (2016). Teachers' Perceptions of Assessment. Dans L. H. D. Wyse et J. Pandya (dir.), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment (Vol. 2, p. 710-724)*. 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. https://doi.org/10.4000/jda.5397

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture* (3e éd.). de Boeck Superieur.

Gordon, E.W., V. McGill, M., Iceman Sands, D., M. Kalinich, K., W. Pellegrino, J. et Chatterji, M. (2014). Bringing formative classroom assessment to schools and making it count. *Quality Assurance in Education*, *22*(4), 339-352. https://doi.org/10.1108/QAE-07-2014-0034

Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., Bélanger, J. et Christenson, S. L. (2020). Understanding the dynamic interinfluences of implementation processes: An illustration by multiple case studies. *Evaluation and Program Planning*, *80,* 1-10. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101798

Gruhn, S., Segers, E., Keuning, J. et Verhoeven, L. (2020). Profiling children's reading comprehension: A dynamic approach. *Learning and Individual Differences*, *82*, 1-11. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101923

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

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* (publication no 9535862) [thèse de doctorat, Cleveland State University]. ProQuest. https://www.proquest.com/openview/f681127e2a8c88ad52dadd75e1b04ff6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

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

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*. https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.10

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (3e éd). Renouveau pédagogique inc.

Katims, D. S. (2000). Literacy Assessment of Students with Mental Retardation : An Exploratory Investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *36*(4), 363-372. https://www.jstor.org/stable/23879898

Leung, C. et Mohan, B. (2004). Teacher Formative Assessment and Talk in Classroom Contexts: Assessment as Discourse and Assessment of Discourse. *Language Testing*, *21*(3), 335-359. https://doi.org/10.1191/0265532204lt287oa

Linder, A.- L., Martini-Willemin, B. -M., Sermier Dessemontet, R., Chatenoud, C. et 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/https://doi.org/10.7202/1075380ar

Lopez, L. M. et 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. https://doi.org/10.25656/01:4229

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. https://doi.org/10.3917/retm.256.0019

Morrissette, 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. https://doi.org/10.7202/1024952ar

Morrissette, J. (2010). Une perspective interactionniste: un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*. OpenEdition Journals. https://doi.org/10.4000/sociologies.3028

Moss, P., Pullin, D. C., Gee, J., Haertel, E. H. et Young, L. J. (2008). *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn*. Frontmatter.

Myara, N. (2018). L'évaluation dynamique: utilité et importance. *Vivre le primaire.*

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development and U.S. Department of Education.

Navarro, J.-J. et Lara, L. (2017). Dynamic Assessment of Reading Difficulties: Predictive and Incremental Validity on Attitude toward Reading and the Use of Dialogue/Participation Strategies in Classroom Activities. *Frontiers in Psychology*, *8*(173), 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00173

Navarro, J.-J. et Mora, J. (2012). Un enfoque dinámico en la evaluación de metaconocimientos sobre la comprensión de textos. [A dynamic approach in the assessment of metaknowledge about reading comprehension]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(2), 591-622.

Navarro, J.-J., Mora, J., Lama, H. et Molina, Á. (2014). *Evaluación Dinámica de Procesos Lectores*. Editorial EOS.

Normand-Guérette, 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 économiques. (2002). *La lecture, moteur de changement : Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA, 2000.* OCDE.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). *Résultats du PISA 2018: Savoirs et savoir-faire des élèves (Vol. Volume 1)*. OCDE.

Pearson, P. D. et Cervetti, G. (2015). Fifty Years of Reading Comprehension Theory and Practice. Dans P. D. Pearson et E. H. Hiebert (dir.), *Research-Based Practices for Teaching Common Core Literacy*. Teachers College.

Pearson, P. D. et Cervetti, G. (2017). The roots of reading comprehension instruction. Dans S. E. Israel (dir.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2e éd., p. 57-83). The Guilford Press.

Pearson, P. D. et Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices – past, present, and future. Dans S. G. Paris et S. A. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment* (p. 13–69). Erlbaum.

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

Poehner, M. E. et Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, *9*(3), 233-265. https://doi.org/10.1191/1362168805lr166oa

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND.

Reichenberg, M. et Löfgren, K. (2013). The Social Practice of Reading and Writing Instruction in Schools for Intellectually Disabled Pupils. *Psychological and pedagogical survey*, *14*(3-4), 43-60. https://doi.org/10.2478/jser-2013-001010.2478

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.

Ruppar, A. L., Dymond, S. K. et Gaffney, J. S. (2011). Teachers' Perspectives on Literacy Instruction for Students With Severe Disabilities Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Research & Pratice for Persons with Severe Disabilities*, *36*(3-4), 100-111. https://doi.org/10.2511/027494811800824435

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. *Journal of Intellectual Disability Research*, *40*, 151-158. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.1996.741741.x

Sabatini, J. P. et O'Reilly, T. (2013). Rationale for new generation of reading assessments. Dans B. Miller, L. E. Cutting, et P. McCardle (dir.), *Unraveling Reading Comprehension: Behavioral, Neurobiological and Genetic Components*. Brookes Publishing.

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. https://doi.org/10.1080/15305058.2018.1551224

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 et D. Wolf (Eds.), *Accessibilité et participation sociale. Vers une mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées*. IES Éditions.

Sermier-Dessemontet, R. et Martinet, C. (2016). Lecture et déficience intellectuelle : clés de compréhension et d'intervention. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *3*, 40-47.

Schalock, R. L., Luckasson, R. et Tassé, M. J. (2021). *Intellectual Disability : Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supportsm 12th edition.* American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*, 360-406. https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1

Sternberg, R. J. et Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge University Press.

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. https://doi.org/10.1177/0022219411407866

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. https://doi.org/10.7202/1048910ar

Valencia, S. et Pearson, P. (1986). New Models for Reading Assessment. *Reading Education,* *71*, 2-14. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED281167.pdf

Van Compernolle, 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. https://doi.org/10.1177/1362168814541719

Van den Broek, P. (2012). Individual and developmental differences in reading comprehension: Assessing cognitive processes and outcomes. Dans J. P. Sabatini, E. R. Albro, et T. O'Reilly (dir.),

Measuring up: Advances in how to assess reading ability. Rowman et Littlefield Education.

Van den Broek, P. et Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review, 41*(3), 315-325. https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087512

Van der Veen, C., Dobber, M. et van Oers, B. (2016). Implementing Dynamic Assessment of Vocabulary Development as a Trialogical Learning Process: A Practice of Teacher Support in Primary Education Schools. *Language assessment quartely*, *13*(4), 329-340. https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1235577

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. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.025

Van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilitie*, *35*(11), 3139-3147. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.054

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Dans M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman (Eds), *L.S. Vygotsky: The Development of Higher Mental Functioning*. Harvard University Press.

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.

Wiggings, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass.

Wiggings, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessment to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation, 21(6)*, 234–239. https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.6.435