

L'évaluation dynamique en littératie : collaborer pour soutenir la formation des personnes étudiantes en orthopédagogie en contexte clinique

Emilie Desjardins, Élisabeth Boily et Marie-Pierre Baron

Volume 9, numéro 1, 2025

Collaborer pour soutenir les apprentissages en littératie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1116220ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1748>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Desjardins, E., Boily, É. & Baron, M.-P. (2025). L'évaluation dynamique en littératie : collaborer pour soutenir la formation des personnes étudiantes en orthopédagogie en contexte clinique. *Revue hybride de l'éducation*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1748>

Résumé de l'article

Face aux défis engendrés par le nombre grandissant d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MEQ, 2023) et la complexité des difficultés en lecture (Ukrainetz, 2015), il apparaît essentiel de revoir les méthodes d'évaluation en orthopédagogie. L'évaluation dynamique en littératie offre une approche novatrice pour soutenir la formation des personnes étudiantes en contexte clinique. La présente recherche explore son importance pour l'évaluation orthopédagogique, soulignant ses avantages dans la compréhension des capacités d'apprentissage des élèves (Aldama, 2022). Cette recherche vise à souligner son potentiel pour enrichir les pratiques orthopédagogiques et favoriser la réussite en littératie des élèves en difficulté.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'évaluation dynamique en littératie : collaborer pour soutenir la formation des personnes étudiantes en orthopédagogie en contexte clinique

Auteurs

Emilie Desjardins, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
edesjardi@etu.uqac.ca

Élisabeth Boily, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
e3boily@uqac.ca

Marie-Pierre Baron, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
mpbaron@uqac.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Face aux défis engendrés par le nombre grandissant d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MEQ, 2023) et la complexité des difficultés en lecture (Ukrainetz, 2015), il apparaît essentiel de revoir les méthodes d'évaluation en orthopédagogie. L'évaluation dynamique en littératie offre une approche novatrice pour soutenir la formation des personnes étudiantes en contexte clinique. La présente recherche explore son importance pour l'évaluation orthopédagogique, soulignant ses avantages dans la compréhension des capacités d'apprentissage des élèves (Aldama, 2022). Cette recherche vise à souligner son potentiel pour enrichir les pratiques orthopédagogiques et favoriser la réussite en littératie des élèves en difficulté.

Mots-clés : évaluation dynamique; collaboration; pratiques orthopédagogiques; littératie; clinique universitaire



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

L'augmentation du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les écoles au Québec est corrélée à une hausse des difficultés en lecture (Beaulieu et Langevin, 2014; Hawken, 2009) et au rendement scolaire (Mathurin, 2018). Ces enjeux soulignent l'importance cruciale des interventions en orthopédagogie pour remédier à ces défis. Ainsi, un accompagnement efficace des élèves en difficulté nécessite un processus d'évaluation et d'intervention qui prend en considération leurs besoins particuliers (Prud'homme, 2018). Toutefois, les évaluations normalisées utilisées pour évaluer les difficultés en lecture présentent des lacunes pour ce qui est de guider les orthopédagogues sur les interventions à déployer auprès des élèves (Godin et Berthiaume, 2022).

La présente recherche se penche sur les problématiques actuelles entourant la complexité des difficultés en lecture (Ukrainetz, 2015) et l'utilisation d'outils d'évaluations standardisées et normalisées moins adaptés pour orienter les interventions en orthopédagogie (Godin et Berthiaume, 2022). Elle témoigne de la richesse de l'évaluation dynamique (Aldama, 2017, 2022; Navarro et Mora, 2012) afin de combler les manques en contexte d'évaluation et d'intervention orthopédagogiques en littératie. Elle propose aussi le contexte de clinique universitaire comme moyen pour soutenir la formation initiale des personnes étudiantes en orthopédagogie, et ainsi développer leurs compétences à évaluer les difficultés qui font obstacle aux apprentissages des élèves (Association des Orthopédagogues du Québec [ADOQ], 2018).

Contexte de réalisation de l'étude

Le métier d'orthopédagogue occupe une place centrale dans le soutien des élèves en difficulté. À travers une formation initiale reposant sur un équilibre entre théorie et pratique, les personnes étudiantes développent des compétences essentielles pour évaluer des élèves en difficulté et intervenir auprès d'eux de manière ciblée, notamment grâce à l'intégration d'expériences en clinique universitaire. Cette section permettra donc de contextualiser successivement le métier d'orthopédagogue, la formation nécessaire pour le devenir tout comme le contexte clinique qui peut faire partie du programme de formation universitaire des personnes étudiantes.

Le métier d'orthopédagogue : rôles et fonctions de l'orthopédagogue

L'orthopédagogue est amené à évaluer des élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage, principalement en lecture, en écriture et en mathématiques, incluant les troubles d'apprentissage, puis à intervenir auprès d'eux (ADOQ, 2018). Parmi les nombreuses tâches que son rôle le pousse à assumer, celles de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'évaluation, de l'intervention et de la collaboration sont des compétences au cœur de la pratique orthopédagogique (ADOQ, 2018; Brodeur et al., 2015; Granger et al., 2021; Office des professions du Québec [OPQ], 2014). Lors de l'évaluation, l'orthopédagogue cherche à établir un portrait global initial de l'apprenant, c'est-à-dire ses forces, ses difficultés, son profil motivationnel (ADOQ, 2018), mais aussi l'ensemble des facteurs pouvant jouer un rôle dans la progression des apprentissages de l'élève (Brodeur et al., 2015). L'évaluation étant au service de l'intervention, l'orthopédagogue peut ainsi planifier et ajuster ses interventions orthopédagogiques (Granger et al., 2021) afin d'évaluer la réponse à l'intervention de l'élève (OPQ, 2014). L'orthopédagogue est ensuite en mesure de donner aux personnes enseignantes des recommandations d'interventions pédagogiques qui tiennent compte des besoins et des capacités de l'élève et qui visent le transfert des apprentissages en classe (OPQ, 2014). La collaboration avec les autres personnes professionnelles entourant l'élève est de mise afin d'assurer une complémentarité du soutien lui étant octroyé (OPQ, 2014).

La formation initiale en enseignement en adaptation scolaire

Pour devenir orthopédagogues, les personnes étudiantes doivent être inscrites au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS). Cette formation porte sur le développement des compétences professionnelles de l'enseignant, au même titre que tous les autres programmes d'enseignement, mais avec une plus forte concentration de cours portant sur les EHDAA (OPQ, 2014).

Lors de la quatrième année du baccalauréat, spécifiquement à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), la formation des personnes étudiantes se spécialise en orthopédagogie. Ces dernières sont amenées à se détacher partiellement de leur identité d'enseignante en adaptation scolaire (et sociale) pour développer une posture d'orthopédagogue (Baron et al., 2019). Selon Baron et ses collaboratrices (2019), cette nouvelle posture exige aux étudiants et étudiantes de découvrir les responsabilités d'évaluation et d'intervention orthopédagogiques se rattachant à la profession, de même que les enjeux liés à la collaboration. Pour développer ces compétences, les personnes étudiantes passent par quatre dispositifs de formation : les cours de clinique, les groupes de codéveloppement, l'insertion en milieu de stage en orthopédagogie et finalement la clinique universitaire d'orthopédagogie (CUO). C'est lors des séances à la CUO que les personnes étudiantes sont conduites à évaluer les difficultés qui font obstacle à l'apprentissage de l'élève et à intervenir en vue de consolider ou de rééduquer les apprentissages déficitaires.

Le contexte de clinique universitaire d'orthopédagogie

Pour Baron et ses collaboratrices (2019), la CUO est le principal moyen, parmi les dispositifs mis en place lors de la quatrième année, permettant aux personnes étudiantes de faire face aux besoins réels de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'élève. Grâce au contexte concret que fournit la CUO, les étudiants et étudiantes peuvent évoluer dans une approche expérientielle qui favorise la rétention et la contextualisation des apprentissages (Baron et al., 2023). Dans le cadre de cette clinique, les personnes étudiantes doivent déployer un service orthopédagogique rigoureux auprès d'élèves en difficulté. Elles doivent ainsi assumer des tâches d'évaluation et d'intervention orthopédagogique, de même que des responsabilités au regard de la collaboration. Dans le cadre de la CUO de l'UQAC, cette collaboration est multisectorielle. Effectivement, dans l'accompagnement de la personne apprenante, les étudiants et étudiantes collaborent avec les acteurs et actrices du milieu de l'élève, comme les personnes enseignantes et les autres spécialistes l'entourant. Par ailleurs, les personnes étudiantes doivent aussi se tourner vers les personnes-ressources de la clinique, soit les responsables de la formation, les orthopédagogues-conseils et même les autres personnes étudiantes dans le cadre des activités de codéveloppement professionnel (Baron et al., 2019). Ainsi, la participation à la CUO amène les étudiants et étudiantes à réfléchir aux meilleures méthodes d'évaluation et d'intervention à déployer pour soutenir le développement des compétences de la personne apprenante et favoriser sa réussite dans plusieurs domaines, dont la littératie (Baron et al., 2019).

Problématique

Comme les difficultés d'apprentissage en littératie représentent un défi complexe, il devient crucial de repenser les modalités d'évaluation orthopédagogique. La formation initiale des orthopédagogues en matière d'évaluation pourrait être renforcée afin de leur permettre de mettre en place des interventions ciblées et adaptées et de soutenir efficacement les élèves concernés.

Les difficultés d'apprentissage en littératie : un enjeu complexe

Le nombre d'EHDAAs présents sur les bancs d'école au Québec a considérablement augmenté ces dernières années. Selon un rapport du Protecteur du citoyen (2022) portant sur la situation de ces élèves dans le secteur primaire du réseau public, ces derniers représentaient 18,2 % de l'effectif total au primaire en 2019-2020. Dans ce même rapport, 830 parents d'élèves HDAA ont été interrogés sur les origines des difficultés scolaires de leur enfant. Parmi ces enfants, 82 % rencontraient des difficultés scolaires dès la première année du primaire.

Un contexte d'augmentation des difficultés

Parmi les difficultés observées, plusieurs élèves rencontrent des obstacles en lecture. À ce sujet, des recherches mentionnent que les élèves ayant des difficultés dans cette discipline dès la première année du primaire sont plus susceptibles d'échouer (Giguère et al., 2016) et de décrocher (Janosz et al., 2013). En effet, la lecture constitue une compétence transversale indispensable à toute discipline et ses



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

performances sont corrélées au rendement scolaire (Mathurin, 2018), qui correspond à la « qualité et la quantité des apprentissages [...] par rapport aux objectifs des programmes de formation et à l'intérieur d'une période déterminée » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004, section définition). Ainsi, de faibles compétences en lecture entraînent des répercussions négatives à long terme, notamment sur le statut social, la santé et l'accès aux services sociaux (Dubé et al., 2016), de même que le taux d'emploi et les revenus (Desrosiers et Tétreault, 2012).

Bien que les connaissances en matière de difficultés en littératie se raffinent, il est ardu de cibler la cause exacte des difficultés de la personne apprenante dans ce domaine. Pour Écalle et Magnan (2021), la lecture repose sur deux composantes : l'identification des mots écrits et la compréhension de phrases et de textes. Parmi les profils d'élèves ayant des difficultés en lecture, il y a notamment les « faibles comprennent », caractérisés par un niveau de compréhension en lecture significativement en deçà de la capacité à lire (Cain et Oakhill, 2012). Autrement dit, les sources des difficultés de ces élèves sont multiples, mais ne peuvent être expliquées par des difficultés d'identification de mots (Écalle et Magnan, 2021). Par exemple, en décrivant les compétences nécessaires pour la sphère de la compréhension, le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* indique s'intéresser non seulement à la capacité d'identification des mots, mais aussi à la capacité à « connaître et [à] utiliser des stratégies cognitives et métacognitives variées pour comprendre des textes variés [...] » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2012, p.57). À cet égard, Bianco (2016) met l'accent sur les déficits quant aux capacités métacognitives des élèves en difficulté. Ces élèves échouent régulièrement à reconnaître leur perte de compréhension et à gérer les problèmes rencontrés. Or, Dalpé et al. (2011) soulignent l'apport important des compétences métacognitives dans la capacité à mobiliser les différents mécanismes nécessaires à la compréhension en lecture.

L'évaluation des difficultés en littératie

Même en s'intéressant uniquement à l'aspect de la compréhension, l'évaluation des difficultés en lecture demeure complexe. D'abord, il est difficile de se retrouver au sein des écrits scientifiques en l'absence d'un consensus quant aux termes à employer pour la définir. En effet, les différentes composantes de la compréhension en lecture sont parfois décrites comme des habiletés (Cain et Oakhill, 2012; Shanahan et Shanahan, 2008), des compétences (Dalpé et al., 2011; Shanahan et Shanahan, 2008), des connaissances (Cain et Oakhill, 2012; Clinton et Van den Broek, 2012), des déterminants (Écalle et Magnan, 2021) ou encore des processus (Écalle et Magnan, 2021; Irwin, 2007), pour n'en nommer que quelques-unes. Ensuite, la compréhension en lecture est difficile à évaluer puisqu'elle est multidimensionnelle (Turcotte et al., 2015). Pour parvenir à une compréhension du texte, la personne apprenante doit déployer simultanément plusieurs composantes d'ordre langagier, cognitif et métacognitif (Cain et Oakhill, 2012; Dalpé et al., 2011; Écalle et Magnan,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2021). Ainsi, l'activation de ces composantes fait appel à des processus de haut niveau (Dalpé et al., 2011) qui exigent de la personne lectrice une grande mobilisation d'énergie.

Concernant les épreuves actuelles d'évaluation de la compréhension en lecture, Oakhill (2023) souligne que les résultats de ces évaluations fournissent peu d'informations sur la nature des difficultés et sur les interventions possibles pour améliorer la compréhension. En effet, ces évaluations se concentrent sur le produit de la compréhension, c'est-à-dire la qualité de la représentation mentale du texte. Or, pour identifier les causes d'une mauvaise compréhension, il est essentiel de se focaliser sur le processus qui la sous-tend, en examinant les composantes qui participent à l'élaboration d'une représentation mentale adéquate (Oakhill, 2023). Ainsi, les multiples causes des difficultés de compréhension en lecture rappellent l'importance pour l'orthopédagogue de disposer de modalités d'évaluation adaptées dans l'optique de mieux identifier et de comprendre davantage les obstacles spécifiques rencontrés par les élèves.

L'importance de revoir les modalités d'évaluation orthopédagogiques

Dans l'accompagnement des élèves vers la réussite scolaire, l'évaluation et l'intervention représentent des compétences au cœur de la pratique orthopédagogique (ADOQ, 2018; Brodeur et al., 2015). Déployées en parallèle, ces compétences permettent à l'orthopédagogue de déterminer les capacités et le profil motivationnel de la personne apprenante, de prendre en compte les diverses dimensions pouvant faire obstacle à la réussite de cette dernière (OPQ, 2014) et de constater la réponse qu'elle montre aux interventions dans le but de réguler celles-ci (ADOQ, 2018). Pour ce faire, l'orthopédagogue a la possibilité d'utiliser divers outils, tels que l'entrevue métacognitive (Laplante, 2011), l'observation en classe (Marcoux, 2013), l'entretien d'explicitation (Vianin, 2009) et l'évaluation standardisée ou normalisée (Bouchard et al., 2009). Les évaluations standardisées ou normalisées se définissent comme des outils permettant de comparer les performances de l'élève à celles d'un échantillon représentatif de la population, et donc de les situer selon une norme (Bouchard et al., 2009). Lors de ces évaluations, le comportement de l'orthopédagogue est strictement encadré par des directives précises sur la façon de présenter les items ainsi que sur le moment et la manière de fournir la rétroaction à l'élève (Desrochers et al., 2011). De plus, le système de notation, c'est-à-dire le classement des réponses de l'élève, est également rigide. L'orthopédagogue doit suivre à la lettre les directions afin d'interpréter correctement les résultats. Ces caractéristiques forment une passation dite « statique », où l'interaction entre l'élève et l'orthopédagogue est unidirectionnelle. L'élève se retrouve seul face à la tâche (Delage et al., 2021), tandis que l'orthopédagogue doit se contenter de la réponse fournie, sans possibilité d'explorer le raisonnement de l'élève ou de lui offrir de l'assistance. Pour Aldama (2022), ces évaluations proposent peu de pistes explicatives concernant les erreurs des élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Toutefois, Gruhn et ses collaborateurs (2020) font valoir que l'évaluation dynamique, une méthode d'évaluation alternative, apparaît comme une solution plus adaptée pour évaluer les diverses facettes de la compréhension en lecture.

Aldama (2022) s'appuie sur plusieurs écrits scientifiques pour affirmer que l'évaluation dynamique serait la solution dans ce contexte, puisqu'elle « accord[e] une place importante aux interactions durant la passation » (p.4) et étudie autant les réponses de l'élève que les actions de la personne évaluatrice, lesquelles influencent les réponses de la personne apprenante. Pour Huteau et Lautrey (2016), cette forme d'évaluation permettrait d'observer les processus d'apprentissage mobilisés par l'apprenant ou l'apprenante puis de détecter certaines capacités et incapacités, au lieu de se limiter à l'observation de la performance. Ils ajoutent qu'il serait possible de mieux prédire le succès scolaire et de mettre en place une transition plus directe vers des recommandations de remédiation cognitive visant à corriger les lacunes identifiées dans les processus d'apprentissage. Pour l'orthopédagogue cela implique qu'utiliser une évaluation dynamique faciliterait et soutiendrait le processus de réflexion qui lui permet de déterminer ses objectifs d'intervention dans le cadre de son service orthopédagogique.

L'importance de mieux former les orthopédagogues en matière d'évaluation

L'orthopédagogue peut influencer positivement la réussite des élèves (Boily et al., 2023). En effet, en se basant sur les conclusions de son évaluation, l'orthopédagogue intervient sur les difficultés qui font obstacle aux apprentissages, dans le but de prévenir, de consolider ou de rééduquer. En ce sens, il est primordial de choisir un outil d'évaluation adapté à l'objectif d'évaluation. Si le souhait est de situer l'élève selon une norme et de déterminer s'il atteint les cibles d'apprentissage attendues, l'évaluation normative plus statique s'avère être un outil efficace (Godin et Berthiaume, 2022). Toutefois, si le souhait est plutôt de cibler des objectifs d'intervention et de suivre la progression des apprentissages de l'élève, « il vaut mieux éviter de recourir aux outils normalisés » (Godin et Berthiaume, 2022, p. 7). Selon Gruhn et ses collaborateurs (2020), la complexité de la compréhension en lecture, engendrée par l'interaction simultanée de plusieurs habiletés de différents niveaux, nécessite d'utiliser une évaluation dynamique qui prend en compte l'ensemble de ces variables et leurs relations. De plus, ils affirment que pour mieux intervenir en compréhension en lecture, il est essentiel d'identifier les besoins des élèves en évaluant leurs forces et leurs faiblesses dans cette compétence. Encore une fois, la recherche identifie que l'évaluation dynamique est une méthode appropriée puisqu'elle offre une meilleure compréhension des besoins spécifiques des élèves et permet d'évaluer l'efficacité des interventions (Gruhn et al., 2020). Cependant, plusieurs obstacles se dressent sur le passage de l'orthopédagogue, ce qui rend difficile la capacité à faire un choix éclairé. Dans leur article visant à exposer les enjeux actuels de la pratique



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

orthopédagogique, Boily et ses collaboratrices (2023) soulignent que les orientations des milieux scolaires peuvent parfois limiter les pratiques d'évaluation et d'intervention de l'orthopédagogue. Par exemple, l'accent mis sur la recherche d'un diagnostic en vue de l'obtention d'un financement multiplie les tâches administratives de l'orthopédagogue au détriment d'autres activités, telles que l'évaluation et l'intervention. Par ailleurs, les exigences des milieux scolaires et les compétences de la personne qui occupe le poste d'orthopédagogue influencent aussi les modalités des services offerts. À ce sujet, le groupe de travail consulté dans le cadre du rapport de l'Office des professions du Québec sur la situation des orthopédagogues (OPQ, 2014) mentionne que les compétences des différents orthopédagogues dans les milieux peuvent varier. Cette disparité peut s'expliquer notamment par le parcours scolaire des individus : « [...] les compétences en évaluation acquises par les orthopédagogues qui détiennent uniquement un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (avant et après 2003) ne seraient pas suffisantes, car au 1^{er} cycle, les contenus de cours ne font qu'introduire à l'orthopédagogie » (OPQ, 2014, p. 97). En effet, depuis la dissolution du baccalauréat en orthopédagogie en 2003, remplacé par celui d'enseignement en adaptation scolaire et sociale (Brodeur et al., 2015), l'orthopédagogie est désormais abordée de manière différente d'un programme à l'autre (OPQ, 2014). Le groupe de travail suggère alors que les microprogrammes et les programmes de 2^e cycle sont les mieux adaptés pour perfectionner les compétences en évaluation, mais ils présentent aussi des contenus variables formant différemment les orthopédagogues. Par ailleurs, bien que les orthopédagogues suivent des formations complémentaires dans les milieux pour utiliser des outils standardisés, le contenu des formations est rarement suffisant pour administrer et interpréter correctement ces types d'épreuves. Cette situation soulève des préoccupations quant à la capacité des orthopédagogues qui entrent sur le marché du travail à mettre en pratique de manière efficace les compétences spécifiques en ce qui concerne l'évaluation orthopédagogique. Considérant que le nombre d'élèves en difficulté est en augmentation et que ces derniers sont sujets à présenter des difficultés en littératie, un domaine complexe à évaluer, il apparaît primordial de repenser les modalités d'évaluation en orthopédagogie pour soutenir adéquatement les élèves. Dans ce contexte, la formation initiale apparaît être une porte d'entrée pour initier les futurs orthopédagogues à l'évaluation dynamique et les outiller afin de soutenir leur réflexion quant au choix de l'instrument d'évaluation (Godin et Berthiaume, 2022).

Cadre théorique

Afin de mieux comprendre comment de meilleures pratiques d'évaluation en orthopédagogie peuvent soutenir la réussite en littératie des élèves, l'évaluation dynamique sera décrite plus en profondeur. Dans un premier temps, la relation particulière entre la personne évaluatrice et l'élève lors de l'évaluation dynamique sera explicitée afin de mieux saisir comment se déroule une telle évaluation. Dans un deuxième temps, des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

bienfaits issus des recherches ayant utilisé l'évaluation dynamique en contexte d'évaluation de la littératie seront exposés.

L'évaluation dynamique : une « collaboration » entre la personne évaluatrice et l'élève

Ce qui distingue l'évaluation dynamique des autres méthodes est la relation unique qui émerge entre la personne évaluatrice et l'élève pendant le processus d'évaluation. Lors du *test dynamique*, qui fait partie de la procédure d'évaluation dynamique, il est possible pour la personne évaluatrice d'intégrer des interactions ou des rétroactions à même la passation. Haywood et Lidz (2007) établissent que les actions pouvant être posées sont de diverses natures. Par exemple, elles peuvent viser à porter l'attention de l'élève sur un aspect important, à inhiber les réponses impulsives et à stimuler la motivation intrinsèque à la tâche. Elles peuvent aussi viser à soutenir l'élève dans son raisonnement en lui posant des questions, à l'orienter ou à lui fournir des rétroactions sur sa performance. Il est aussi possible d'aider l'élève à identifier des règles ou des principes nécessaires à la réalisation d'un problème et de les lui enseigner. Ainsi, le test dynamique permet de révéler la nature des difficultés de l'élève en clarifiant les causes d'un échec (Aldama, 2017). Toutefois, l'évaluation dynamique ne consiste pas seulement en la passation d'un test dynamique (Aldama, 2017); c'est également recueillir des données issues d'autres instruments, comme des entrevues ou des réalisations antérieures de l'élève, et les combiner aux résultats du test dynamique afin d'examiner les liens entre les différentes variables pouvant jouer un rôle sur la capacité de la personne apprenante à réussir (Aldama, 2017). L'évaluation dynamique est donc une forme d'évaluation interactive qui analyse le contenu des échanges pour identifier les interventions qui amènent l'élève à optimiser ses apprentissages (Ohnouna, 2023).

Des retombées pour les performances en littératie

Des études soulignent la pertinence des évaluations dynamiques en littératie pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou en situation de handicap. Navarro et Mora (2012) ont étudié l'effet de l'implantation d'une évaluation dynamique auprès d'élèves en difficulté de lecture, selon le modèle *test-train-test*. Celui-ci offre l'aide nécessaire pour la réussite de l'élève, avec un « entraînement » (*train*) entre les deux phases d'évaluation (*test*). Dans cette recherche, l'aide offerte était sous forme de médiation portant sur les habiletés cognitives et métacognitives. Les résultats suggèrent que la médiation pourrait avoir facilité l'émergence de compétences et de stratégies de plus haut niveau en lien avec la lecture, mais aussi de stratégies métacognitives comme le contrôle et l'autorégulation. L'étude d'Aldama (2017) auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère éprouvant des difficultés en lecture a comparé la passation d'un test statique et d'un test dynamique. Dans cette étude, les élèves ont mieux performé au test dynamique, montrant des capacités plus avancées comparables à celles attendues chez des élèves



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

avec deux années scolaires en plus. En effet, il a été possible pour l'évaluatrice de contrer les difficultés en lecture en lien avec la fluidité et le décodage et de contrôler des comportements d'impulsivité et d'inattention. En outre, grâce aux interventions sur la tâche, il a été possible de comprendre le raisonnement des élèves et de déceler leur compréhension dans des questions initialement erronées lors de la passation statique. Une autre étude d'Aldama (2022) s'est intéressée cette fois-ci à la perception d'enseignantes de l'usage d'une évaluation dynamique en compréhension de lecture auprès d'élèves en déficience intellectuelle. Pour elles, l'évaluation dynamique « les informait clairement de la manière d'intervenir auprès de l'élève et du type d'interaction durant la passation. » (p. 213). Ces informations sont donc pertinentes puisqu'elles facilitent la compréhension des résultats des élèves et informent sur les difficultés et les forces de l'élève sur les plans cognitif et métacognitif. Les enseignantes soulignent que c'est grâce aux actions visant à faire verbaliser l'élève sur son raisonnement qu'il est possible de recueillir autant d'informations importantes sur ses capacités. Cet avantage nommé par les personnes enseignantes met bien de l'avant la particularité de l'évaluation dynamique qui pousse la personne évaluatrice et celle apprenante à travailler ensemble, par l'intermédiaire d'interactions, afin de développer une compréhension plus approfondie des capacités d'apprentissage de l'élève (Blais, 2023).

Ainsi, selon Gruhn et ses collaborateurs (2020), l'évolution de la perception de la compréhension en lecture et la nécessité d'individualiser les évaluations afin de répondre aux besoins spécifiques de l'élève ont conduit à des méthodes d'évaluation plus dynamiques. En effet, la compréhension en lecture dépend des relations entre ses composantes, mais aussi de leur interaction avec le contexte spécifique et leur sensibilité aux différences individuelles entre les personnes lectrices. De ce fait, l'usage d'une évaluation dynamique est pertinent puisqu'elle met en lumière les interactions entre les différentes variables (Aldama, 2022; Gruhn et al., 2020) et permet de constater la capacité de réponse à l'intervention de l'élève. Pour l'orthopédagogue, cela signifie qu'il lui est possible d'estimer l'intensité des interventions nécessaires pour favoriser la réussite de l'élève. Considérant sa pertinence pour évaluer la complexité des difficultés en compréhension en lecture et guider les interventions, il est important de s'assurer que les orthopédagogues sont en mesure d'utiliser efficacement l'évaluation dynamique. Pour ce faire, les orthopédagogues doivent être initiés le plus tôt possible à cette méthode alternative et se pencher sur son apport pour leur pratique.

Méthodologie envisagée

L'articulation entre l'évaluation dynamique et le contexte spécifique de l'orthopédagogie semble prometteuse pour soutenir les apprentissages en littérature. Le contexte de clinique universitaire apparaît comme le véhicule transportant d'importants changements dans les pratiques orthopédagogiques. Comme un certain manque d'informations portant sur



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

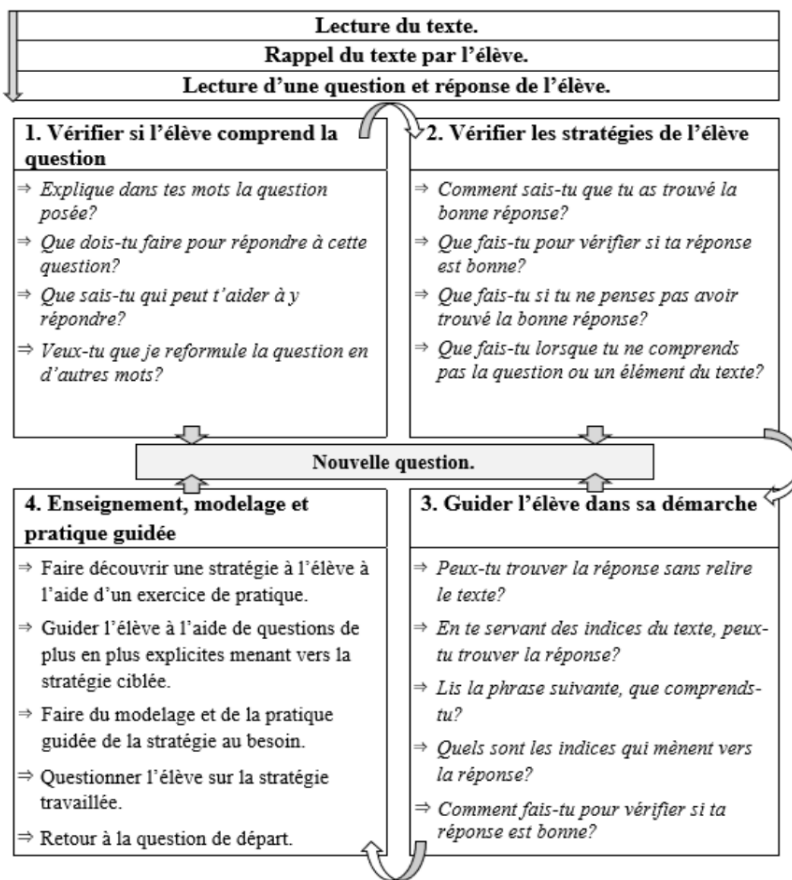
l'évaluation dynamique en contexte orthopédagogique est constaté, la présente recherche qualitative entend se pencher sur son implantation auprès des futurs orthopédagogues qui interviennent à la clinique universitaire d'orthopédagogie de l'UQAC (CUO).

En sondant les personnes enseignantes de son étude, Aldama (2022) constate que, pour une implantation réussie, ces dernières expriment le besoin d'une formation couvrant non seulement les bases théoriques, mais offrant aussi un accompagnement progressif. L'évaluation dynamique demande à la personne évaluatrice d'analyser les stratégies cognitives déployées par l'élève, d'en évaluer l'efficacité, d'intervenir en cas d'inefficacité, puis d'observer l'impact de l'intervention sur l'élève (Ohnouna, 2023). Or, les évaluations qui requièrent une telle médiation sont souvent méconnues des personnes enseignantes et difficiles à déployer (Davin et al., 2017). Donc, il est légitime de supposer que les orthopédagogues sont susceptibles de rencontrer des obstacles similaires.

Ainsi, étant donné la complexité de l'évaluation dynamique, les personnes étudiantes regroupées en dyade recevront d'abord une formation spécifique sur le sujet, offerte par la chercheuse et supervisée par la professeure responsable du cours associé à la CUO et directrice de ce projet de mémoire. Cette formation visera à sensibiliser les étudiants et étudiantes aux concepts sous-jacents à l'évaluation dynamique, de même qu'aux méthodes pour la mettre en œuvre de manière efficace auprès de l'élève. La formation présentera aussi un protocole de niveaux d'interventions pour la passation dynamique, s'inspirant de celui proposé par Aldama (2022) (figure 1). Le protocole d'aides graduées sera inclus à l'intérieur d'un outil d'évaluation de la compréhension en lecture déjà existant et sélectionné par les personnes étudiantes. Par la suite, ces dernières bénéficieront d'un accompagnement et de rétroactions lors du déploiement des évaluations dynamiques, puisqu'elles seront observées au regard de la passation du protocole d'aides graduées. En effet, elles seront notamment amenées à comprendre les actions posées en cours d'évaluation et leur impact sur le déroulement de la passation dans l'élaboration d'un portrait précis des difficultés de l'élève. C'est après avoir expérimenté l'évaluation dynamique que les étudiants et étudiantes seront en mesure de se pencher sur son apport et d'observer l'effet de cette collaboration entre la personne évaluatrice et l'élève, afin de conduire ce dernier à exploiter son plein potentiel. Leurs propos seront recueillis par l'entremise d'entretiens semi-dirigés réalisés auprès des dyades de personnes étudiantes intervenant auprès d'un élève inscrit à la CUO et analysés en fonction des composantes de la compétence professionnelle sur l'évaluation orthopédagogique du référentiel de l'ADOQ (2018).



Figure 1
Modèle d'assistance graduée d'Aldama (2022)



Par ailleurs, en considérant l'influence des facteurs émotionnels et affectifs sur le bon déroulement des tâches cognitives comme une évaluation (Navarro et Lara, 2017), la recherche vise à donner la parole aux élèves afin de recueillir leur ressenti vis-à-vis de l'évaluation dynamique, au regard de leur perception de leurs propres capacités en compréhension de lecture, de leurs aptitudes à mettre en pratique les stratégies enseignées, ainsi que de leur motivation. De plus, ce questionnement permettra de mettre en lumière la perception de l'élève concernant la collaboration de la personne évaluatrice dans cette démarche d'évaluation distincte.

Résultats escomptés

Les données recueillies dans cette recherche porteront, d'une part, sur la perception des personnes étudiantes face à l'usage et aux apports



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de l'évaluation dynamique pour l'évaluation orthopédagogique et, d'autre part, sur la perception des élèves au regard de la passation. Les informations provenant des entretiens avec les personnes étudiantes seront analysées en se basant sur les compétences à évaluer et à intervenir qui sont attendues de l'orthopédagogue (ADOQ, 2018). Ces éléments pourront être décortiqués selon les compétences spécifiques propres à l'évaluation. D'abord, les données recueillies de la recherche pourraient mettre en évidence l'apport de l'évaluation dynamique sur la capacité de l'orthopédagogue à faire l'état de la situation de l'élève et ainsi démontrer l'effet de cette collaboration dans l'identification des capacités, des défis et des besoins de l'élève. À ce sujet, dans l'étude d'Aldama (2017), l'usage d'un test dynamique en contexte de compréhension en lecture lui a permis de mieux déceler les forces et les difficultés des élèves, notamment grâce aux interventions sur la tâche et sur le vocabulaire. Aldama rapporte que le test dynamique rendrait possible une meilleure compréhension des raisons derrière l'échec d'un item. Ces informations sont cruciales pour l'orthopédagogue, puisque les données recueillies lors de l'évaluation orthopédagogique doivent ultimement permettre de guider les interventions (OPQ, 2014). Les résultats d'Ohnouna (2023) confirment d'ailleurs l'utilité d'une évaluation dynamique pour soutenir l'orthopédagogue : « un des avantages d'une [évaluation dynamique] est la richesse des données récoltées qui permettent d'orienter au mieux les interventions du médiateur [...] » (p. 112). Cette recherche pourrait aussi mettre en lumière la richesse des données recueillies pour l'élaboration de documents tels que le rapport d'évaluation et le plan d'intervention orthopédagogique, tant pour la qualité des informations que pour la présentation des données (Aldama, 2022). Le partage de ces informations pourrait faciliter la collaboration entre la multitude d'acteurs et d'actrices.

Les perceptions des élèves concernant leur passation seront examinées en lien avec les bienfaits de l'évaluation dynamique et leurs impacts sur les aspects motivationnels et émotionnels des élèves. Selon les résultats d'Aldama (2017) et d'Ohnouna (2023), la relation entre la personne évaluatrice et l'élève durant l'évaluation dynamique favoriserait un climat plus positif, renforçant confiance, concentration et motivation.

Avancées escomptées

Grâce à l'approfondissement des connaissances concernant les avantages de l'évaluation dynamique pour l'évaluation orthopédagogique, des avancées pour la pratique orthopédagogique sont attendues. La recherche espère mettre de l'avant l'espace de collaboration important que procure la CUO de l'UQAC. En effet, cette collaboration multidimensionnelle crée avant tout un pont entre l'université et les centres de services scolaires, ce qui parallèlement relie les personnes étudiantes aux acteurs et actrices des milieux. Elle lie aussi les étudiants et étudiantes aux élèves, de même qu'aux personnes formatrices qui les accompagnent dans le service à long terme. Finalement, la CUO renforce la cohésion des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

échanges entre les personnes étudiantes, notamment ceux autour du dispositif de codéveloppement qui vise l'amélioration du service octroyé aux élèves. Cette collaboration a le potentiel d'attester l'importance de s'allier pour favoriser le développement. Effectivement, le cadre d'apprentissage authentique octroyé par la clinique, grâce à la formation à l'évaluation dynamique et les occasions d'expérimentation, aura comme répercussion de soutenir le développement des compétences des personnes étudiantes. De plus, la clinique offre un soutien qui permet d'améliorer la pratique de ces dernières, afin qu'elle soit en meilleure adéquation avec les besoins des élèves. De ce fait, il est possible de supposer une contamination positive des pratiques des étudiants et étudiantes avec celles de leurs collègues dans les milieux de stage intégrés au courant de leur dernière session universitaire. Ainsi, dans le cadre de ce projet de maîtrise, c'est cette collaboration entre l'ensemble des acteurs et actrices qui permettra d'enclencher l'engrenage. Propulsée par la CUO, cette collaboration agit à titre de vecteur de changements et vise l'évolution des pratiques d'évaluation dans le but ultime de soutenir la réussite en littératie des élèves.

Références

- Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYptsjQ7USWTEKzc86iCbx4g/asset/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- Aldama, R. (2017). *Portrait du potentiel en lecture d'élèves de la fin primaire et du début du secondaire ayant une déficience intellectuelle légère* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/9543/1/M14793.pdf>
- 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]. <https://archipel.uqam.ca/15241/1/D4120.pdf>
- Baron, M-P., Côté, C. et Doucet, M. (2019). Le processus de construction de l'identité professionnelle d'étudiants adultes en formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation...pour devenir soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Baron, M-P., Sasseville, N., Vachon, C. (2023). Travailler en interprofessionnalité en contexte de clinique universitaire : l'exemple de la formation initiale en orthopédagogie et en travail social. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*. 46(3). 662-



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

686. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/5041/3489>

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

Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble. <https://www-cairn-info.sbioproxy.uqac.ca/du-langage-oral-a-la-comprehension-de-l-ecrit--9782706124334.htm>

Blais, S. (2023). *L'évaluation dynamique en mathématiques: des avantages et des limites de l'utilisation de cette approche auprès d'un élève du 2^e cycle du primaire en difficulté d'apprentissage* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://doi.org/1866/28355>

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

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

Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., et Moreau, A. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC256/F_11009_21672_Referentiel_compences_orthopedagogie_ADEREQ.pdf

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

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

Dalpé, V., Giroux, C., Lefebvre, P. et St-Pierre, M-C. (2011) Composantes de la lecture et de l'écriture. Dans M-C. St-Pierre, V. Dalpé, P.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Lefebvre et C. Giroux (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture : Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Presses de l'Université du Québec.

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>

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

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

Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Institut de la statistique du Québec.
https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01671FR_ReussiteEpreuve2012H00F00.pdf

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

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

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. 3^e édition. De Boeck Supérieur.

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

Godin, M.-P. et Berthiaume, R. (2022). Les outils normalisés : quand, pourquoi et comment les utiliser en contexte orthopédagogique? *Revue de l'ADOQ*, 13, 4-11.

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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gruhn, S., Segers, E., Keuning, J. et Verhoeven, L. (2020). Profiling children's reading comprehension: A dynamic approach. *Learning and Individual Differences*, 82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101923>
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/article3_hawkenjill_2009.pdf
- Haywood, H. C. et Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.
- Huteau, M. et Lautrey, J. (2016). *Évaluer l'intelligence*. Presses Universitaires de France. <https://www-cairn-info.sbiproxy.uqac.ca/evaluer-l-intelligence--9782130537243-page-249.htm>
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3^e éd.). Pearson Allyn and Bacon.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans* (vol. 7). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf>
- Kintsch, W. et Rawson, K. A. (2005). Comprehension. Dans M. J. S. C. Hulme (Ed.), *The science of reading: a Handbook* (p. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing
- Laplante, L. (2011) L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie*. Presses de l'université d'Ottawa. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/reader.action?docID=3276499#>
- Marcoux, D. (2013). *Le travail de l'orthopédagogue quant au dépistage, à la référence et à la prise en charge d'un trouble spécifique d'apprentissage en lecture* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10971/Marcoux_Dominique_2013_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Mathurin, E. (2018) *La compréhension en lecture dans un contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves du primaire venant d'un milieu défavorisé* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.ugam.ca/12611/1/M15541.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004) *Rendement scolaire*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8869859/rendement-scolaire>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022*. Gouvernement du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_id_en_tran=REPER1J869X1211326716837qQ4R&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_dmn=825&p_id_raprt=3606
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf
- Navarro, J.-J. et Lara, L. (2017). Dynamic assessment of reading difficulties: Predictive and incremental validity on attitude toward reading and the use of dialogue/participation strategies in classroom activities. *Frontiers in Psychology*, 8(173), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00173>
- Navarro, J.-J. et Mora, J. (2012). Dynamic assessment of reading difficulties. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 27.
- Oakhill, J. (2023). Children's text comprehension: From theory & research to support & intervention. *Pedagogical Linguistics*, 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.1075/pl.21015.oak>
- L'Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf
- Ohnouna, E. (2023). *L'utilisation de l'évaluation dynamique dans le cadre du modèle de la Ràl, au Secondaire, au Québec* [Mémoire de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

maîtrise, Université de Montréal].
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/28353/Ohnouna_Eva_2023_memoire.pdf?sequence=4

- Perfetti, C. A., Landi, N. et Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. Dans M. J. Snowling et C. Hulme (dir.), *The Science of reading: A handbook* (p. 227-247). Blackwell Publishing.
<https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Protecteur du citoyen. (2022). *L'élève avant tout : Pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*.
<https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2022-06/rapport-special-services-educatifs-adaptés.pdf>
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir? Les orthopédagogues et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Presses de l'Université du Québec
- Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents : Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review*, 78(1), p. 40-59.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Turcotte, C., Giguère, M-H. et Godbout, M-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and literacy*, 17(1), 106-125. <https://doi.org/10.20360/G2SW2B>
- Ukrainetz, T. A. (2015). *School-age language intervention: Evidence-based practices*. ERIC.
- 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 & Littlefield Education.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* (1^{re} éd.). De Boeck.