

# L'évaluation des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire

Roch Chouinard

*Commission des écoles catholiques de Montréal*

Nadia Pion

*Université du Québec à Montréal*

## Résumé

Le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage n'a pas cessé d'augmenter au cours des dernières années. La loi oblige maintenant les écoles du Québec à mettre en place des plans d'intervention personnalisés pour ces élèves. L'élaboration de ces plans fait nécessairement appel à des méthodes efficaces d'évaluation. Le texte qui suit propose une approche multimodale de l'évaluation des difficultés d'apprentissage. On y fait la description de différents tests normatifs et critères utilisés en milieu scolaire ainsi que de plusieurs types d'entrevue et de méthodes d'observation. Certains problèmes reliés à l'évaluation des difficultés d'apprentissage sont aussi soulignés.

Le Québec a connu pendant les années soixante une réforme en profondeur de son système scolaire. Cette réforme a rendu la fréquentation scolaire obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de 16 ans et a obligé les commissions scolaires à assurer la gratuité des services pour la totalité de leurs élèves. En même temps, et dans le but de se conformer à leurs obligations, les commissions scolaires ont commencé à offrir des services particuliers aux élèves en difficulté (Archambault, 1992). Depuis ce temps, la plupart des commissions scolaires du Québec se sont dotées de politiques précisant leurs orientations et leurs

normes d'organisation locales concernant les services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

La nouvelle Loi sur l'instruction publique, adoptée en 1989, oblige maintenant les directions d'école à établir un plan d'intervention pour chaque élève identifié en difficulté d'apprentissage. Le plan d'intervention est un outil de planification et de concertation devant favoriser la mise en place des services et des interventions. Il devrait inclure les objectifs d'apprentissage, les stratégies d'intervention ainsi que les mécanismes d'évaluation des apprentissages et des interventions (Goupil, 1991). De plus, l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique indique aux commissions scolaires qu'elles doivent adopter un règlement relatif à l'organisation des services éducatifs à l'intention des EHDAA et que ce règlement doit notamment prévoir les modalités d'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 1990). Il apparaît donc clairement que l'évaluation des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire est désormais un processus obligatoire, prescrit par des articles de loi spécifiques.

#### Définitions

Les difficultés d'apprentissage peuvent se manifester dans différentes matières et habiletés scolaires: lecture, écriture, mathématique, activités manuelles, raisonnement, etc. (Goupil, 1990). Au plan clinique, l'élève en difficulté d'apprentissage peut présenter plusieurs comportements problématiques: lenteur dans l'exécution des tâches scolaires, utilisation de stratégies d'apprentissage inadéquates, difficulté à comprendre les consignes, déficience des méthodes et des techniques de travail, déficit de l'attention, faible persistance face aux difficultés, manque d'implication dans les tâches, distraction, etc.

Le ministère de l'Éducation du Québec publie annuellement, à l'intention des commissions scolaires, une Instruction contenant des définitions relatives aux différentes catégories d'élèves EHDAA. Les élèves en difficulté d'apprentissage y sont définis comme des «...jeunes ayant des difficultés apparemment diverses... ne présentant pas de déficience persistante et significative aux plans intellectuel, physique ou sensoriel» (ministère de l'Éducation, 1992, p. 32). Au secondaire, le principal critère d'identification est le retard de plus d'un an en langue d'enseignement et en mathématique. Ce retard s'évalue «... compte tenu des capacités de l'élève et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge à la commission scolaire» (ministère de l'Éducation, 1992, p. 32). Cette évaluation s'effectue soit à partir des évaluations pédagogiques de type sommatif, fondée sur les programmes d'études, soit, pour les cas plus lourds, à l'aide d'une observation prolongée effectuée par un personnel qualifié.

Cette définition du ministère reconnaît la diversité des difficultés d'apprentissage mais elle les limite en excluant les déficiences intellectuelles, physiques et sensorielles. De plus, elle met l'accent sur l'évaluation pédagogique de la difficulté. Cependant, cette définition provoque plusieurs problèmes: elle

convient pour plusieurs types de difficultés, elle laisse place à l'interprétation, elle implique l'utilisation d'instruments d'évaluation non-standardisés et elle adopte une position normative de l'évaluation où l'élève est comparé aux autres élèves du même âge plutôt qu'à des critères basés sur le curriculum.

#### Approches et buts de l'évaluation

Tous les agents d'éducation reconnaissent l'importance de l'évaluation dans le processus d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage. Ces agents d'éducation sont bien sûr les enseignants mais aussi des professionnels comme les psycho-éducateurs et les psychologues. Toutes ces personnes sont généralement impliquées dans le processus d'évaluation bien que ce soit l'enseignant qui est habituellement à l'origine de la démarche.

Actuellement, deux approches s'appuyant sur des orientations théoriques différentes influencent l'évaluation des construits psychologiques: l'évaluation traditionnelle, portée sur le diagnostic du déficit, et l'évaluation comportementale, plus orientée vers une description détaillée du problème et l'élaboration de stratégies d'intervention.

Essentiellement, l'approche traditionnelle se base sur la présomption qu'il est possible d'identifier des traits persistants décrivant le fonctionnement de l'individu. Ainsi, le comportement observable ne représente pour cette approche qu'un indice des processus intrapsychiques. Au contraire, l'évaluation comportementale n'établit pas de présomption relativement à la stabilité temporelle des comportements et soutient que ceux-ci sont spécifiques à des variables situationnelles plutôt qu'à des traits de personnalité stables (Shapiro & Browder, 1990).

Ces distinctions entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation comportementale sont utiles dans le cadre de l'évaluation des problèmes de personnalité ou de comportement. Cependant, des distinctions similaires sont aussi pertinentes dans l'évaluation des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire. Ainsi, une faible performance en mathématique pourrait être attribuée à un problème de représentation de l'information numérique dans la perspective de l'évaluation traditionnelle. Ce problème serait probablement considéré indépendamment de variables comme les stratégies d'enseignement et les autres contingences de la classe. Au contraire, une approche comportementale n'entretient pas les mêmes présomptions relativement aux processus d'apprentissage de l'élève. Dans cette perspective, l'évaluation devrait comprendre entre autres une analyse des méthodes d'enseignement, des stratégies cognitives et métacognitives utilisées par l'élève ainsi qu'une prise en compte des autres éléments entourant son comportement scolaire comme sa motivation, l'état de ses connaissances, etc. Il s'agit donc d'analyser les facteurs se rapportant non seulement à l'élève mais aussi ceux se rapportant à son environnement.

D'autre part, le processus d'évaluation est une composante essentielle de l'élaboration, de la mise en place et de l'évaluation de l'efficacité du plan

d'intervention. Ce dernier impose à l'évaluation des difficultés d'apprentissage les cinq buts suivants:

- l'identification:
  - identifier quels élèves peuvent avoir accès aux services prévus pour les élèves en difficulté;
  - déterminer le type de service le plus approprié aux besoins de l'élève (classe spéciale, école spéciale, classe-ressource, orthopédagogie, etc.);
- la planification de l'intervention:
  - élaborer un programme d'intervention visant la diminution des difficultés de l'élève;
- l'évaluation de l'intervention:
  - obtenir des données concernant l'efficacité d'un programme d'intervention;
- l'évaluation des progrès de l'élève:
  - déterminer jusqu'à quel point l'élève atteint les objectifs d'apprentissage prévus pour lui.

Afin d'atteindre ces cinq buts, l'évaluation des difficultés d'apprentissage doit être multimodale puisque les méthodes qui sont efficaces et appropriées à l'atteinte d'un but particulier peuvent être inefficaces pour un but différent. Les principales méthodes évaluatives habituellement utilisées sont l'évaluation par les tests, les entrevues et les méthodes d'observation.

#### L'évaluation par les tests

L'évaluation des comportements scolaires au moyen de tests implique, de façon traditionnelle, deux types d'instruments différents: les tests normatifs et les tests critériés.

#### Les tests normatifs

Ces instruments de mesure sont dits normatifs parce qu'ils font référence à une norme permettant de situer le niveau de compétence de l'élève par rapport aux élèves du même âge. Ces tests peuvent être divisés en trois catégories: les tests d'intelligence, les tests d'habiletés scolaires générales et les tests de rendement scolaire normatifs.

#### Les tests d'intelligence

La fonction d'un test d'intelligence est l'évaluation des aspects globaux de l'intelligence, habituellement à des fins d'identification ou de classification (Lerner, 1988). Il existe un grand nombre de tests d'intelligence; certains instruments très populaires sont le *Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised*

(WISC-R), le *Stanford-Binet Intelligence Scale*, le *Otis-Lennon*, le *Barbeau-Pinard*, le *Slosson Intelligence Test (SIT)* et les *Tests d'aptitudes informatisés*.

Le WISC-R produit un quotient intellectuel verbal et un quotient intellectuel de performance en plus d'un quotient global. Il peut être administré individuellement à des élèves âgés de 6 à 16 ans. Il est constitué de dix sous-tests (5 verbaux - 5 de performance) et de deux sous-tests facultatifs. Le WISC-R est un instrument très utilisé, possédant de grandes qualités psychométriques. Cependant, il est sensible aux biais culturels. Il existe depuis 1991 une nouvelle version du WISC, le WISC-III. Le matériel a été modernisé, les normes ont été révisées et les procédures d'administration simplifiées. De plus, un sous-test facultatif a été ajouté. Cette version est disponible en français et des procédures de validation en milieu francophone sont pour l'instant en cours.

Le *Stanford-Binet* est un test individuel qui comprend 15 sous-échelles regroupées en quatre domaines: raisonnement verbal, raisonnement quantitatif, raisonnement abstrait/visuel et mémoire à court terme. Un score est obtenu pour chacun des domaines ainsi qu'un score général de l'intelligence. Le *Stanford-Binet* a d'excellentes propriétés psychométriques mais il est sensible, lui aussi, aux biais culturels.

Le *Slosson Intelligence Test (SIT)* est conçu pour estimer le potentiel intellectuel des enfants et des adultes. Il est administré individuellement et verbalement. Il a l'avantage, contrairement au WISC-R et au *Stanford-Binet*, de ne pas nécessiter une formation spéciale de l'examineur. De plus le SIT a démontré des qualités psychométriques semblables à celles des autres tests d'intelligence standardisés (Lovitt, 1989).

Les *Tests d'aptitudes informatisés* sont des instruments publiés en français récemment. Ils possèdent des normes québécoises et de bonnes qualités psychométriques. De plus, ils documentent certaines variables reliées à la recherche en psychologie cognitive (perception, mémoire, automaticité). Une version du test s'adresse aux enfants de 5 à 12 ans et contient neuf sous-tests. L'autre, destinée aux adolescents de 12 ans et plus ainsi qu'aux adultes, comporte onze sous-tests.

Les tests d'intelligence permettent de recueillir des données initiales donnant un aperçu des habiletés intellectuelles de l'élève. En ce qui concerne les élèves en difficulté d'apprentissage, ils produisent de précieuses indications sur leur fonctionnement cognitif général, permettent des comparaisons avec les enfants du même âge et ont une valeur prédictive certaine. Ils sont utiles aussi afin de déterminer si les difficultés de l'enfant se situent au niveau verbal, au niveau non-verbal ou aux deux niveaux. De plus, une analyse des résultats aux différents sous-tests permet une évaluation différenciée des facultés cognitives.

Cependant, si les tests d'intelligence rendent compte des apprentissages antérieurs réalisés par l'enfant, ils ne procurent pas nécessairement un indice sensible du potentiel d'amélioration des niveaux de performance, ni du niveau optimal dont il est capable. Ce niveau optimal est pourtant d'un intérêt considérable lorsqu'il s'agit d'organiser des services pédagogiques destinés aux élè-

ves en difficulté d'apprentissage. De plus, on a démontré depuis plusieurs années que les procédures standardisées d'administration n'éliminaient pas complètement les biais reliés aux interactions entre l'examineur et l'enfant (Brown & Ferrara, 1985). Finalement, les tests d'intelligence sont sensibles aux biais culturels, ce qui représente un inconvénient majeur dans un milieu scolaire pluriethnique.

La nature générale des tests d'intelligence et les difficultés qui leur sont associées leur confèrent donc une utilité limitée lorsqu'il s'agit d'identifier les difficultés d'apprentissage de façon spécifique ou de prévoir le type d'intervention à mettre en place. Par ailleurs, ils sont souvent compliqués à administrer et ils ne peuvent être interprétés, en milieu scolaire, que par les psychologues et les conseillers en orientation scolaire et professionnelle. Finalement, les traductions utilisées en milieu scolaire francophone ne sont pas toujours validées. Les tests d'intelligence sont donc utiles, mais en autant qu'ils font partie d'une démarche d'évaluation multimodale des difficultés de l'enfant.

#### *Les tests d'habiletés scolaires générales*

Compte tenu des limites des tests d'intelligence, certains tests permettent une évaluation plus spécifique des habiletés académiques générales. Les principaux tests de cette catégorie sont le *Wide Range Achievement Test (WRAT)*, le *Peabody Individual Achievement Test (PIAT)*, le *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery* et le *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*. Bien qu'il n'existe ni traduction officielle, ni normes francophones pour ces tests, plusieurs sous-tests peuvent quand même être utilisés en milieu scolaire québécois. Il faudra cependant être très prudent dans l'interprétation des résultats et tenir compte de l'incertitude des traductions et de l'absence de normes québécoises.

Le *Wide Range Achievement Test (WRAT)* se divise en deux niveaux: le premier pour les jeunes de 5 ans à 11 ans, 11 mois et un second pour les plus vieux. Trois sous-échelles composent ce questionnaire administré individuellement: lecture (habileté à nommer des lettres et des mots), épellation (habileté à écrire des mots dictés), arithmétique (habileté à compter et à résoudre des problèmes).

L'examen des propriétés psychométriques du WRAT révèle des limites quant à son utilisation dans la prise de décisions diagnostiques. Ces limites sont causées par une procédure d'échantillonnage inadéquate, une fiabilité test-retest déficiente et un manque de validité de contenu qui rendent très hasardeuses les conclusions basées sur ce seul instrument (Shapiro & Lentz, 1986).

Le *Peabody Individual Achievement Test (PIAT)* est un questionnaire semblable au WRAT mais il présente de plus grands avantages. Premièrement, il contient une sous-échelle de compréhension en lecture. Deuxièmement, ses qualités psychométriques sont supérieures à celles du WRAT: son échantillonnage est

plus représentatif et sa fiabilité test-retest est acceptable ce qui en fait un bon instrument d'identification. Cependant, sa pauvre consistance interne ne permet pas de l'utiliser dans une perspective diagnostique (Shapiro & Lentz, 1986).

Le *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery for Children* est prévu pour les individus entre 3 et 80 ans. Il est formé de trois parties principales et de nombreuses sous-échelles reliées aux habiletés cognitives, aux aptitudes scolaires, à la maîtrise académique et aux intérêts. Ce questionnaire peut être administré par les enseignants et permet l'analyse des écarts entre les aptitudes et le rendement (Lerner, 1988).

Le *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)* est administré individuellement pour évaluer l'intelligence et les acquis scolaires d'enfants entre 2,5 ans et 12,5 ans. D'inspiration cognitive et neuropsychologique, le K-ABC est décrit par ses auteurs comme un instrument clinique (Lerner, 1988). Il possède deux échelles concernant l'intelligence (traitement séquentiel et traitement simultané), une échelle de maîtrise académique et une échelle non-verbale. Le K-ABC contient 16 sous-échelles mais, à cause des limites imposées par l'âge, aucun élève n'en complète plus de 13. Ce test peut être utilisé par différents professionnels non-enseignants, il corrèle bien avec le WISC-R mais sa valeur psychométrique est faible pour les principaux éléments qu'il veut évaluer: le traitement séquentiel et le traitement simultané.

Les tests normatifs sont conçus pour indiquer les habiletés et les difficultés générales de l'élève. Ils peuvent être utiles pour situer l'élève par rapport aux autres enfants du même âge. De plus, les tests d'habiletés scolaires permettent de se faire une idée générale du niveau scolaire de l'élève et ce, pour plusieurs des disciplines du curriculum.

Cependant, l'évaluation des difficultés d'apprentissage à partir des seuls tests normatifs serait au mieux incomplète et au pire erronée. En effet, de nombreuses limites viennent diminuer la valeur de cette méthode d'évaluation: la plupart des instruments sont peu sensibles aux améliorations de la performance suite aux interventions pédagogiques, ce qui est testé est souvent distinct de ce qui est enseigné en classe, les tâches des tests diffèrent souvent de celles auxquelles l'élève est habitué en classe, certains instruments ont une faible valeur psychométrique, plusieurs ne tiennent pas compte de la rapidité d'exécution des tâches, aucun ne permet d'identifier directement les stratégies d'apprentissage utilisées par l'élève.

Ainsi, les tests normatifs donnent des indications générales sur le potentiel intellectuel et les acquis de l'élève mais il serait abusif de se servir de ces seuls instruments afin d'établir un plan d'intervention et même pour déterminer si l'élève est éligible aux services prévus pour les élèves en difficulté. D'autres méthodes doivent compléter le processus d'évaluation.

### Les tests de rendement scolaire normatifs

Très souvent, les enseignants ont recours à des évaluations formelles sous forme de tests ou d'examens (Goupil, 1990). Ces instruments sont produits par les institutions scolaires ou par le ministère de l'Éducation. Ils sont parfois regroupés par des sociétés privées à l'intérieur de banques, informatisées ou non, disponibles dans le milieu scolaire. Il peut s'agir d'instruments de différents types: examens de fin de cours (sommatifs), bilan des acquis, tests de classement, etc.

Ces instruments d'évaluation ont des avantages certains. Ils sont spécifiques à une discipline (français, mathématique, histoire, etc.) ou à un aspect d'une discipline (lecture, géométrie, etc.), ils correspondent au contenu des programmes d'études en vigueur au Québec, ils proposent des tâches semblables à celles contenues dans le matériel didactique utilisé dans les écoles. Plusieurs font partie de banques d'instruments de mesure et sont facilement accessibles et adaptables par les utilisateurs. De plus, ils sont faciles à administrer et à corriger.

Ils possèdent toutefois plusieurs défauts qui limitent leur utilité. Ces instruments sont rarement standardisés donc leur validité et leur fiabilité sont, au mieux, incertaines. La plupart d'entre eux signalent les difficultés de l'élève, mais ne permettent pas de bien identifier la nature de ces difficultés ni d'évaluer la qualité des stratégies d'apprentissage que l'élève utilise.

### Les tests critériés

Les tests critériés se distinguent des tests normatifs en ce qu'ils situent l'élève non pas par rapport aux autres élèves de son âge, mais par rapport à un seuil de performance représentant des critères de maîtrise préalablement établis (Goupil, 1990). Ce type de test sert donc à évaluer le degré d'acquisition par l'élève des différents objectifs faisant partie des programmes d'études enseignés à l'école. Ils sont formatifs en ce qu'ils visent à identifier les difficultés de l'élève pour y remédier par la suite. La plupart ont aussi une fonction diagnostique, c'est-à-dire qu'ils proposent des pistes permettant d'intervenir auprès de l'élève afin de l'aider à surmonter ses difficultés. Dans le monde anglophone, deux instruments sont représentatifs des tests critériés: le *Key Math Diagnostic Arithmetic Test* et les *Brigance Diagnostic Inventories* (Shapiro & Lentz, 1986). Il existe des traductions françaises de certains de ces instruments, mais aucune n'est validée. Ici encore, la prudence s'impose (particulièrement en ce qui concerne l'utilisation des critères proposés par les auteurs).

Le *Key Math Diagnostic Arithmetic Test* contient 14 sous-échelles évaluant différentes habiletés reliées aux mathématiques. Il est standardisé mais sa valeur psychométrique est faible. Son intérêt réside dans sa capacité à identifier le champ mathématique requérant une intervention. Cependant, le nombre limité d'items pour chacun des sous-champs ne permet pas de tirer de conclusions

certaines quant à l'intervention à effectuer, ni de réutiliser le même instrument pour évaluer l'efficacité de cette dernière.

Les *Brigance Diagnostic Inventories* sont formés de trois ensembles: le *Diagnostic Inventory of Early Development*, utile avec des enfants d'âge préscolaire, le *Diagnostic Inventory of Basic Skills*, correspondant au niveau primaire et le *Diagnostic Inventory of Essential Skills*, utilisable au secondaire. Les deux ensembles s'adressant aux enfants d'âge scolaire évaluent des habiletés spécifiques reliées à la lecture, à la mathématique et aux arts. Chacun de ces champs de compétence est subdivisé en plusieurs sous-champs. Les différents inventaires permettent de situer les compétences développées par l'élève parmi les différents niveaux des cours primaire et secondaire. Les qualités psychométriques de cet instrument sont bonnes, cependant il contient un petit nombre d'items (Shapiro & Lentz, 1986).

Au Québec, les institutions scolaires ont produit de nombreux instruments critériés depuis l'arrivée des programmes d'études par objectifs et le développement de l'évaluation formative, axée sur l'identification des difficultés d'apprentissage. Plusieurs de ces instruments ont une portée franchement diagnostique en ce qu'ils permettent non seulement d'identifier les difficultés de l'élève mais aussi d'envisager des moyens destinés à lui venir en aide. Tous ces instruments possèdent l'avantage de correspondre aux programmes d'études en vigueur chez nous. Il n'est pas possible d'énumérer ici ces instruments, mais les commissions scolaires et certaines sociétés commerciales, comme la Grips, proposent des banques d'instruments de mesure constituées à partir des productions des institutions scolaires.

Les tests critériés ont plusieurs avantages. Ils permettent d'identifier plus précisément que les tests normatifs le champ des difficultés de l'élève; certains possèdent des références normatives et peuvent être utilisés à des fins d'identification et de décision diagnostique; la présence de plusieurs sous-échelles permet d'évaluer une vaste quantité d'habiletés; certains permettent, dans une certaine mesure, de déduire les stratégies utilisées par l'élève; le score basé sur le concept de maîtrise permet un inventaire des forces et des difficultés de l'élève par rapport au curriculum plutôt que par comparaison aux autres élèves. Cependant, les tests critériés possèdent aussi des inconvénients. La valeur psychométrique de plusieurs instruments est inconnue; souvent, peu d'attention est accordée à la fiabilité lors de la conception de l'instrument; le nombre limité des items dans chacun des champs rend parfois difficile le choix des critères d'intervention et limite la possibilité de réutiliser l'instrument suite à l'intervention; la plupart du temps, ils donnent peu d'information sur les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par l'élève et, finalement, les productions faisant partie des banques d'instruments de mesure sont de valeurs inégales (Shapiro & Lentz, 1986).

## Les entretiens

*L'entrevue avec l'enseignant*

Lorsqu'il s'agit d'évaluer les difficultés d'apprentissage de l'élève, la rencontre avec l'enseignant concerné est une méthode importante pour aller chercher de l'information. L'enseignant est la plupart du temps celui qui signale le cas problème et il est l'agent d'éducation qui connaît le mieux l'élève au plan scolaire. Par conséquent, la rencontre avec ce dernier constitue une étape essentielle de l'évaluation des problèmes d'apprentissage de l'élève par un tiers (Shapiro, 1987). Cette méthode d'évaluation peut être utilisée par un autre enseignant (tuteur, titulaire, responsable du suivi personnalisé ou du plan d'intervention) ou par un professionnel non-enseignant (conseiller pédagogique, psychologue scolaire, etc.).

Cette rencontre vise à déterminer la nature des difficultés rencontrées par l'élève en les situant dans le contexte d'apprentissage où elles se manifestent. Ce contexte est défini globalement par la matière enseignée, le niveau scolaire, les méthodes d'enseignement, le matériel didactique utilisé ainsi que le type de soutien offert aux élèves. La rencontre doit servir à identifier les comportements insatisfaisants mais aussi les comportements appropriés de l'élève par rapport à la matière en cause, les moyens entrepris par l'enseignant pour remédier aux problèmes de l'élève ainsi que leurs effets. Le tableau 1 indique des éléments à considérer lors de la rencontre avec l'enseignant. Certains de ces éléments se rapportent à l'environnement pédagogique alors que d'autres concernent l'élève de façon plus spécifique.

*L'entrevue avec les parents*

La rencontre avec les parents vise à obtenir des informations sur des facteurs qui, bien qu'en dehors du milieu scolaire proprement dit, peuvent influencer le rendement de l'élève. Ces facteurs peuvent être liés tant à l'enfant qu'aux parents.

Les facteurs liés à l'enfant concernent les habitudes de travail scolaire à la maison, tel que le temps investi dans les travaux scolaires et la qualité de son engagement. Ce sont aussi les opinions ou les sentiments exprimés par l'enfant vis-à-vis l'école, ses problèmes scolaires et ses relations avec ses enseignants et ses pairs. Les facteurs liés aux parents incluent, par exemple, la nature, la quantité et la qualité du support qu'ils fournissent à l'enfant, l'importance que revêtent pour eux le rendement scolaire, la pression qu'ils peuvent exercer sur leur enfant ainsi que leurs réactions et leurs attentes par rapport aux difficultés d'apprentissage de ce dernier.

Cette entrevue permet également d'identifier la présence de facteurs plus ponctuels pouvant influencer la performance académique de l'enfant comme une maladie, un événement difficile ou des rapports tendus dans la famille. Finalement, l'ajout de détails par les parents sur l'histoire scolaire de leur

Tableau 1  
*Protocole d'entrevue avec l'enseignant*

Nom de l'enseignant:	_____
Nom de l'élève:	_____
<i>Contexte d'apprentissage</i>	_____
Matière et niveau scolaires	_____
Matériel didactique utilisé	_____
Méthodes d'enseignement	_____
Attentes générales signalées aux élèves	_____
Type de soutien offert aux élèves	_____
Présentation aux élèves des objectifs et des tâches	_____
<i>Renseignements spécifiques</i>	_____
Aspects de la matière qui présentent des difficultés	_____
Comportements insatisfaisants	_____
Comportements appropriés	_____
Motivation de l'élève	_____
Moyens utilisés pour aider l'élève	_____
Résultats obtenus	_____
Attentes de l'enseignant face à l'élève	_____

enfant (types de classes et d'écoles fréquentées, déménagements, problèmes scolaires antérieurs, etc.) peut aussi faciliter la compréhension de la situation actuelle (Goupil, 1990).

*L'entrevue avec l'élève*

Cette rencontre permet d'aborder tous les sujets déjà discutés avec les parents mais vise en plus l'exploration en profondeur d'importants facteurs

cognitifs-affectifs impliqués dans la performance scolaire. Selon Wong (1991), ces facteurs incluent: les buts poursuivis par l'élève (la performance ou l'apprentissage), sa motivation générale face à l'école et face à la matière en difficulté, sa perception de l'utilité des tâches scolaires, son sentiment de compétence face à l'école et face aux différentes matières et ses attributions causales relativement au succès et à l'échec (contrôlabilité et stabilité de la situation, place de l'effort dans la réussite, etc.).

Ces facteurs sont liés entre eux et influencent grandement le pronostic de l'intervention. En effet, ils déterminent en grande partie le type de stratégies cognitives (moyens orientés vers un but) et métacognitives (stratégies de contrôle et d'exécution) utilisées par l'élève, ainsi que leur orientation: réussir les tâches scolaires ou éviter de les échouer. L'évaluation de ces facteurs est un élément majeur puisqu'ils constituent un déterminant important de la réussite académique (Wong, 1991). Un élève peut en effet avoir un déficit au niveau des stratégies dont il dispose mais il peut aussi avoir un répertoire adéquat de stratégies et ne pas les considérer utiles pour réussir ou se servir de stratégies destinées à minimiser l'impact négatif de l'échec plutôt que d'utiliser des stratégies visant la réussite des tâches scolaires.

Lors de cette rencontre avec l'élève, il est également pertinent d'utiliser des tâches reliées aux programmes d'études et de regarder comment il les résout en lui posant des questions sur les stratégies cognitives et métacognitives utilisées. Ces questions doivent concerner le quoi, le comment, le quand et le pourquoi des stratégies déployées par l'élève. De la même façon, il est utile d'explorer les facteurs affectifs liés à la performance scolaire à partir de ces mêmes référents concrets: les croyances et les attentes de l'élève relativement à l'utilisation des stratégies (Chouinard, 1992).

Le tableau 2 donne des exemples de questions portant sur des stratégies métacognitives et qui pourraient être posées à un élève présentant des difficultés de compréhension en lecture. Les questions sont tirées d'un questionnaire élaboré par Jacobs et Paris (1987), cité dans Wong (1991).

L'entrevue est d'une grande utilité clinique en permettant l'établissement d'une relation positive entre les personnes concernées mais aussi dans la mesure où les données recueillies peuvent guider la démarche évaluative subséquente. Il s'agit d'une méthode d'évaluation qui permet d'aller chercher des informations inaccessibles par d'autres moyens, notamment en ce qui concerne les données recueillies auprès de l'élève et de ses parents. Néanmoins, certaines informations recueillies auprès de l'enseignant, par rapport aux forces et aux faiblesses scolaires de l'élève ainsi que sur les caractéristiques de l'environnement pédagogique, doivent être vérifiées et précisées à l'aide de méthodes directes d'évaluation (Shapiro & Derr, 1990). Plusieurs protocoles, grilles et questionnaires sont disponibles et peuvent faciliter la tenue des entrevues avec les parents, l'élève et les enseignants.

Tableau 2

*Exemples de questions tirées du Index of Reading Awareness (Jacobs & Paris, 1987; cité dans Wong, 1991)*

#### *Évaluation*

Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile dans la lecture?

- Lire les mots plus difficiles.
- Quand tu ne comprends pas l'histoire.
- Rien n'est difficile pour toi dans la lecture.

#### *Planification*

Avant de commencer à lire, quel genre de plan fais-tu pour t'aider à mieux lire?

- Tu ne fais pas de plan. Tu commences tout de suite à lire.
- Tu trouves un endroit confortable.
- Tu penses à pourquoi tu lis.

#### *Régulation*

Pour quelles raisons retournes-tu en arrière pour relire le texte?

- Parce que c'est une bonne chose à faire.
- Parce que tu n'as pas compris la première fois.
- Parce que tu as oublié des mots.

#### *Savoir conditionnel*

Si tu es en train de lire pour un examen, qu'est-ce qui t'aidera le plus?

- Relire le texte autant de fois que possible.
- En parler avec quelqu'un pour t'assurer que tu le comprends.
- Dire les phrases de façon répétitive.

#### *Les méthodes d'observation*

##### *L'observation directe dans la classe*

Cette méthode vise l'identification et la description précises des comportements de l'élève ainsi que des caractéristiques de l'environnement pédagogique pouvant constituer des déterminants importants des difficultés de l'élève. L'observation en classe peut être utilisée par les enseignants ou par les professionnels non-enseignants. En ce qui concerne l'évaluation de l'environnement



pédagogique, il importe de s'intéresser à la qualité de l'intervention pédagogique et d'évaluer jusqu'à quel point elle est adaptée aux besoins des élèves. Le tableau 3 présente une grille permettant d'observer si certains éléments caractérisant une intervention pédagogique de qualité sont présents dans l'environnement de l'élève. D'autres éléments de l'environnement pédagogique doivent aussi être considérés: le type de feedback fourni par l'enseignant suite à la performance des élèves, le temps réel alloué à l'apprentissage, la durée des interventions de l'enseignant, etc.

Il existe aussi des grilles standardisées pour l'observation des comportements de l'élève en classe (Shapiro, 1987), mais la plupart de ces outils sont conçus dans une perspective d'évaluation des troubles de la conduite. Dans ce contexte, les personnes en charge de l'évaluation doivent souvent développer leur propre code d'observation à partir de ce qui est habituellement considéré, chez l'élève, comme d'importants déterminants de sa performance scolaire:

- l'engagement dans le travail scolaire;
- la persistance à la tâche;
- les comportements de demande d'aide à l'enseignant ou aux autres élèves;
- l'attention de l'élève lorsque l'enseignant explique;
- l'utilisation du matériel de support (dictionnaire, grammaire, calculatrice, etc.);
- la façon dont l'élève organise son espace de travail;
- la présence du matériel didactique sur son bureau;
- etc.

Ce sont principalement les buts poursuivis par l'évaluation qui déterminent le type d'observation, libre ou systématique, qui sera effectué. En effet, si les évaluateurs désirent seulement avoir une idée générale des comportements de l'élève et des caractéristiques de l'environnement pédagogique, une période d'observation libre peut être suffisante. Toutefois, s'ils désirent utiliser les données de l'observation de façon à pouvoir établir le niveau de base de certains comportements problématiques et vérifier par la suite l'effet des interventions, une observation plus systématique doit être considérée. Dans ce cas, c'est la nature des comportements cibles qui détermine le type de mesure qui sera utilisé (mesure de la durée, de la fréquence, observation par intervalle, etc.). Il existe des canevass pour effectuer une observation systématique, selon le type de mesure utilisé, dans lesquels on peut insérer les comportements et les éléments d'intérêt (Goupil, 1985).

D'autre part, il est utile que les périodes d'observation en classe s'effectuent non seulement dans les matières où l'élève présente des difficultés mais aussi dans celles où il affiche une meilleure performance. La comparaison des données recueillies dans ces deux contextes peut fournir des éléments de compréhension des déterminants des difficultés de l'élève et, conséquemment, sur les cibles d'intervention à envisager (Shapiro & Lentz, 1986).

L'observation directe en classe présente toutefois certains inconvénients. Par exemple, la présence de l'observateur peut provoquer de la réactivité. De plus,

Tableau 3

*Grille d'observation en classe de la qualité des interventions pédagogiques*

Préparation	Réalisation	Intégration
Informar l'élève	Favoriser la formation de concepts	Favoriser le transfert
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectifs d'apprentissage</li> <li>• Démarche pédagogique</li> <li>• Sens et utilité des apprentissages</li> <li>• Démarche d'évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation des informations</li> <li>• Qualité des informations</li> <li>• Quantité d'information</li> <li>• Variété des sources</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application des connaissances à des situations nouvelles</li> <li>• Application des connaissances à des situations plus complexes</li> <li>Faire objectiver               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour sur les connaissances</li> <li>• Retour sur la démarche pédagogique et les stratégies</li> </ul> </li> </ul>
Faire appel aux connaissances antérieures	Favoriser le développement d'habiletés	Préparer à l'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoirs déclaratifs</li> <li>• Savoirs-faire et procédures</li> <li>• Connaissances conditionnelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modélisation des conduites</li> <li>• Pratique guidée et questionnement</li> <li>• Pratique autonome</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Précision de l'objet d'étude</li> <li>• Indications relatives à l'épreuve</li> <li>• Réflexion sur les stratégies d'étude</li> </ul>

L'observation se limite aux comportements observables préalablement ciblés et manifestés pendant la période d'observation et elle nécessite un investissement important en temps.

*L'analyse des produits permanents*

Les produits permanents de l'élève sont les travaux et les examens effectués en classe ou à la maison. Leur analyse a pour but l'identification des patrons spécifiques des difficultés que présente l'élève, patrons qui vont devenir des cibles d'intervention, mais aussi l'identification de ce que l'élève maîtrise bien.



Par conséquent, il est important de se pencher sur les productions les plus typiques de l'élève, c'est-à-dire sur celles illustrant les tâches les plus souvent exigées en classe, mais aussi celles étant les plus représentatives de sa performance (Shapiro, 1987). L'analyse des produits permanents porte principalement sur les éléments suivants: la vitesse d'exécution de la tâche; l'ordre des conduites dans l'exécution de celle-ci; la compréhension des consignes; l'adéquité des règles et des stratégies utilisées; l'organisation des données; la qualité de la calligraphie et de la présentation.

L'analyse des produits permanents présente l'avantage de cerner les forces et les faiblesses de l'élève directement à partir du matériel d'apprentissage. De plus, c'est une méthode d'évaluation non-intrusive, facilement utilisée par l'enseignant, pouvant être employée pour établir un niveau de base des performances de l'élève mais aussi, par une utilisation répétée, pour vérifier l'efficacité de l'intervention et les progrès de l'élève relativement aux objectifs d'apprentissage. Cependant, bien que la méthode puisse déceler des déficiences au niveau stratégique, elle ne permet que des inférences sur les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par l'élève et n'offre aucune indication sur les facteurs cognitifs-affectifs en lien avec la performance comme la motivation de l'élève.

#### L'auto-observation

Cette méthode fait référence à l'observation et à la consignation par l'élève de comportements prédéterminés avec l'aide d'un agent d'éducation. Elle peut être employée en classe ou à la maison et repose généralement sur l'utilisation de questionnaires auto-administrés ou de grilles de consignation.

L'utilisation de cette méthode dans l'évaluation des difficultés scolaires a surtout été limitée jusqu'à maintenant à l'observation et à l'enregistrement d'aspects plus quantitatifs des comportements tels que le temps d'engagement dans une tâche ou le nombre de problèmes complétés dans un temps donné (Kratohwill & Sheridan, 1990). Bien que peu mentionnée dans les écrits sur le sujet, une application intéressante de cette méthode serait l'observation et l'enregistrement par l'élève de facteurs plus qualitatifs tels que la motivation à effectuer les tâches ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives qu'il a utilisées.

L'auto-observation est utile dans l'établissement des niveaux de base des comportements d'intérêt et son usage répété permet l'évaluation de l'impact des interventions. À un niveau plus pratique, l'utilisation de cette méthode par l'élève diminue la nécessité de recourir à des observateurs externes. De plus, cette méthode peut permettre l'émergence d'une prise de conscience par l'élève de ses propres comportements scolaires. Cette prise de conscience, lorsqu'elle survient, est un élément favorisant l'amélioration de la situation (Shapiro, 1987). Toutefois, l'utilité de l'auto-observation peut être limitée par sa sensibilité à des biais tels que l'imprécision des données et la réactivité (altération du phénomène observé due à la méthode d'évaluation). Ceci peut nécessiter

Tableau 4

*Synthèse des méthodes d'évaluation des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire*

Méthode d'évaluation	Instrumentation	Utilisateurs	Utilité
Tests normatifs	- Tests d'intelligence - Tests d'habiletés académiques générales - Tests de classement - Bilans des acquis - Examen de fin de cours	Psychologues et conseillers en orientation Enseignants et professionnels non-enseignants	Donnent un aperçu général des habiletés intellectuelles de l'élève et de ses compétences académiques. Permettent de situer l'élève par rapport aux élèves du même âge et de se faire une idée générale de son niveau scolaire.
Tests critériés	- Épreuves d'évaluation formative - Tests diagnostiques	Enseignants et conseillers pédagogiques	Permettent d'identifier précisément les difficultés de l'élève et de le situer par rapport aux objectifs des programmes d'étude.
Entrevue	- Protocoles d'entrevue structurée - Questionnaires - Grilles - Bilans fonctionnels	Enseignants et professionnels non-enseignants	Permet l'établissement d'une relation positive entre les personnes concernées et de mieux cerner la motivation, les attentes, les habitudes de travail, les stratégies d'apprentissage et d'enseignement ainsi que plusieurs autres contingences du contexte d'apprentissage.
Observation en classe	- Grilles d'observation	Enseignants, psychologues, conseillers pédagogiques	Permet d'obtenir des données précises sur les comportements de l'élève et sur les caractéristiques de l'environnement pédagogique dans leur contexte réel.
Analyse des produits permanents	- Activités d'apprentissage - Tests formatifs - Devoirs - Cahiers de notes	Enseignants et conseillers pédagogiques	Permet de cibler les forces et les difficultés de l'élève à partir du matériel d'apprentissage de façon non-intrusive et dans le contexte habituel où ces dernières peuvent se manifester.
Auto-observation	- Questionnaires auto-administrés - Grilles de consignation	Élève	Permet d'éviter de recourir à des observateurs externes et facilite la prise de conscience par l'élève de ses forces et de ses difficultés.

siter la prise de précautions supplémentaires comme un entraînement de l'élève, le renforcement de la précision des données ainsi que le choix de comportements ciblés et de procédures d'enregistrement simples (Kratohwill & Sheridan, 1990).

L'évaluation des difficultés d'apprentissage s'inscrit désormais dans la perspective du plan d'intervention. Afin d'atteindre les buts imposés par la mise en place et l'exécution d'un tel plan, l'évaluation doit être multimodale. Le tableau 4 fait la synthèse des différentes méthodes d'évaluation qui ont été présentées dans ce texte.

### Considérations éthiques

L'évaluation des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire ne va pas sans problèmes. Premièrement, l'élève et ses parents ne sont pas toujours très bien informés des buts poursuivis par l'évaluation. Les conséquences du placement dans un modèle de service particulier sur le cheminement scolaire et l'orientation professionnelle ne sont pas souvent expliquées à l'élève et à ses parents. La nature réelle du problème n'est pas toujours communiquée de façon explicite aux personnes concernées et on s'en tient trop souvent à des indications générales sur la nature des difficultés d'apprentissage éprouvées par l'élève.

Ensuite, malgré les prescriptions de la Loi sur l'instruction publique, il arrive que l'élève ne soit pas engagé dans le processus d'évaluation de ses difficultés et de mise en place de son plan d'intervention. Cette situation est caractéristique des milieux scolaires qui ne considèrent pas le plan d'intervention comme une démarche de relation d'aide à l'élève en difficulté mais plutôt comme une procédure administrative destinée à satisfaire aux obligations légales de l'école. Dans ces conditions, l'évaluation des difficultés d'apprentissage a pour but d'identifier des élèves en difficulté, et ce, uniquement à des fins de financement des services ou de regroupement dans des classes homogènes. Il y a alors une stigmatisation inutile des élèves puisque l'évaluation n'est pas accompagnée de l'adaptation des interventions pédagogiques.

Une autre difficulté inhérente aux plans d'intervention et à l'évaluation des difficultés d'apprentissage est certainement le manque de complémentarité des différents intervenants engagés dans le processus. En effet, bien qu'une des fonctions premières du plan d'intervention soit d'assurer la cohérence des services dispensés par les divers agents d'éducation, il reste encore bien du chemin à parcourir avant d'atteindre une complémentarité fonctionnelle des services.

D'autre part, les méthodes d'évaluation des difficultés d'apprentissage utilisées par certains milieux ne tiennent pas compte des besoins particuliers de l'élève. Ainsi, on pratique encore trop souvent une évaluation très stéréotypée où tous les élèves sont évalués de la même façon, avec les mêmes instruments de mesure appliqués indistinctement. De plus, il arrive fréquemment qu'on ne tienne pas compte des limites des instruments de mesure et qu'on les utilise à des fins pour lesquelles ils ne sont pas destinés.

Finalement, de nombreuses institutions ne respectent pas suffisamment les différentes réglementations relatives à la confidentialité des informations. Ainsi, il est parfois possible d'accéder très facilement aux dossiers des élèves.

De plus, nombreux sont les enseignants qui affichent encore publiquement et de façon systématique les résultats de leurs élèves.

Les problèmes qui viennent d'être soulevés ne constituent pas une liste exhaustive des considérations éthiques reliées à l'évaluation des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire. Ils constituent cependant des éléments à prendre en compte dans un processus multimodal d'évaluation.

### Références

- Archambault, J. (1992). Les services aux élèves en difficulté d'apprentissage: perception de responsables des services de commissions scolaires québécoises. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Brown, A.L., & Ferrara, T.D. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). New-York: Cambridge University Press.
- Chouinard, R. (1992). L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire: théorie et intervention. *Traces*, 30, (5), pp. 19 à 30.
- Goupil, G. (1985). *Observer en classe*. Brossard, Qué.: Behavoria.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville, Qué.: Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville, Qué.: Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec (1990). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Kratochwill, T.R., & Sheridan, S.M. (1990). Advances in behavioral assessment. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 328-364). New-York, NY: Wiley.
- Lerner, J.W. (1988). *Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Lovitt, T.C. (1989). *Introduction to learning disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation générale des jeunes: l'éducation, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire - Instruction 1993-1994*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Shapiro, E.S., (1987). *Behavioral assessment in school psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shapiro, E.S., & Browder, D.M. (1990). Behavioral assessment. In S.L. Matson (Ed.), *Handbook of behavior modification with the mentally retarded* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 93-122). New-York, NY: Plenum Press.
- Shapiro, E.S., & Derr, T.F. (1990). Curriculum-based assessment. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 365-387). New-York, NY: Wiley.
- Shapiro, E.S., & Lentz, F.E., Jr. (1986). Behavioral assessment of academic skills. In T.R. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology* (Vol. 5, pp. 87-140). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wong, B.Y.L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 231-258). Toronto: Academic Press.

### Abstract

The number of students with learning difficulties has constantly grown during the last decade. It is now a legal obligation for the schools in Quebec to prepare and implement individualized education programs for these students. This process needs effective means of assessment. The present paper suggests different ways of assessing learning difficulties: normative and criterion referenced tests, interviews and observational methods. Different problems inherent to assessment are also stressed.