

Université de Montréal

**L'utilisation de l'évaluation dynamique dans le cadre du modèle de la RàI, au
Secondaire, au Québec**

Par Eva Ohnouna

Département d'Andragogie et de Psychopédagogie
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

Mémoire de recherche déposé auprès d'un jury d'évaluation composé de

Mme N. Loye (présidente)

Mme G. Charpentier (membre)

Mme N. Myara (Co-directrice de recherche)

Mr J. Viens (Directeur de recherche)

Dans le cadre du programme de la maîtrise en sciences de l'éducation, option
psychopédagogie (2-813-1-0)

Décembre 2022

©Éva Ohnouna

Table des matières

Liste des figures	5
Liste des tableaux	6
Liste des sigles ou abréviations	7
Résumé	8
Abstract	10
Introduction générale.....	12
CHAPITRE 1—PROBLÉMATIQUE.....	15
Introduction	15
1. Contexte général et spécifique	15
1.1 De l'intégration à l'inclusion.....	15
1.2. Contexte dans lequel se déroule cette recherche.	17
<i>1.2.1 Le modèle de la RàI</i>	17
<i>1.2.1.1 Le modèle de la RàI au secondaire</i>	18
1.3 L'évaluation dans le contexte de la RàI	19
<i>1.3.1 Les différentes approches ou méthodes d'évaluation dans le contexte de la RàI</i>	20
<i>1.3.1.1 L'approche d'évaluation traditionnelle</i>	21
<i>1.3.1.2 Les avantages et les limites de l'évaluation traditionnelle</i>	22
<i>1.3.2 L'approche d'évaluation dynamique</i>	23
1.4 Historique de l'évaluation dynamique.....	24
1.5 Problème.....	26
<i>1.5.1 L'objectif de recherche</i>	27
1.6 Pertinence sociale et scientifique.....	27
CHAPITRE 2—LE CADRE DE RÉFÉRENCE	28
2.1. L'évaluation.....	28
<i>2.1.1 L'approche de l'évaluation traditionnelle, bref rappel</i>	29
<i>2.1.1.1 Qu'est-ce que le niveau actuel de performance scolaire ou fonctionnelle (NAP) ?</i>	29
2.2 L'approche de l'évaluation dynamique	30
<i>2.2.1 Qu'est-ce que le niveau proximal de développement (NPP) ou potentiel d'apprentissage</i>	32
<i>2.2.1.2 La ZPD ou la zone proximale de développement</i>	32
2.3 La démarche de l'évaluation dynamique.....	33
<i>2.3.1 Les différentes approches de l'évaluation dynamique</i>	33
<i>2.3.2 La médiation pédagogique ou l'expérience d'apprentissage par médiation (EAM)</i>	34
<i>2.3.3 La situation pédagogique ou le contexte des processus d'apprentissage</i>	38
2.4 La visée de l'évaluation en adaptation scolaire et sociale dans le contexte de la RàI	40
2.5 L'intervention dans le contexte du modèle de la RàI	41

2.5.1 Les interventions disciplinaires et cognitives	42
2.5.2 Les différentes interventions cognitives.....	44
2.5.2.1 Le modelage	44
2.5.2.2 L'étayage ou l'échafaudage	44
2.6 Aldama, un modèle pertinent de recherche : Procédure illustrant les niveaux d'assistance.	46
2.7 Indicateurs	48
2.7.1 Les 3 composantes selon le portrait cognitif à partir d'une évaluation dynamique (PCÉD) ...	51
2.8 Tableau synthèse du cadre de référence	53
2.9 Les objectifs spécifiques de recherche	56
2.10 Synthèse du cadre de référence	56
CHAPITRE 3—LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	58
3.1 Type de recherche : exploratoire et qualitative	58
3.1.1 Méthodologie : Étude de cas	59
3.2 Sélection du cas	59
3.2.1 Critères de sélection	59
3.2.2 L'objet d'apprentissage.....	61
3.3 Les étapes de la recherche	61
3.4 Les outils de recherche en lien avec les objectifs spécifiques.....	64
3.4.1 Enregistrement vidéo.....	65
3.4.2 Le dossier de l'apprenant.....	65
3.4.3 Les résultats aux sous-tests du WIAT-II	65
3.4.4 Entretien avec le médiateur.....	67
3.5 Certificat d'Éthique	67
3.6 Limites de notre méthodologie.....	68
CHAPITRE 4—RÉSULTATS & INTERPRÉTATIONS.....	69
4.1 Résultats de la description d'une passation d'ÉD réalisée auprès d'un ÉHDAA se trouvant au secondaire, dans un contexte de RÀI (objectif #1).....	69
4.1.1 Analyse du dossier de l'apprenant.....	70
4.1.2 Résultats provenant de l'observation des enregistrements	71
4.1.2.1 Enregistrement 1	71
4.2 Description de la relation entre la tâche et l'apprenant et les interactions entre le médiateur et l'apprenant (objectif # 02).....	83
4.2.1 Grille d'analyse des résultats.....	83
4.2.2 Relation entre la tâche et l'apprenant.....	97
4.2.3 Interactions entre le médiateur et l'apprenant.....	97
4.3 Description de la progression de l'apprenant en fonction de ses réponses aux stratégies de médiation (objectif # 03)	98

4.3.1	<i>Interprétation des résultats obtenus dans la grille d'analyse</i>	98
4.3.2	<i>Lecture des résultats du WIAT II</i>	107
4.3.3	Entretien avec le médiateur	108
CHAPITRE 5- DISCUSSION		109
5.1	Discussion portant sur les résultats en vue de répondre à l'objectif général	109
5.1.1	Identifier les apports et les limites de l'ÉD dans un contexte de RàI au secondaire	109
5.2.1	Limites relatives à l'analyse et l'interprétation des résultats	111
5.2.1.2	<i>Limites relatives à l'analyse du dossier de l'apprenant</i>	111
5.2.1.3	<i>Limites relatives à l'analyse des enregistrements vidéo</i>	111
5.2.1.4	<i>Apports et limites relatives à l'entretien avec le médiateur</i>	111
5.2.2	Apports et limites de l'ÉD	112
5.2.3	Apports et limites de l'ÉD en contexte de RàI	113
5.3	Formulations de pistes d'intervention en lien avec la ZPD de l'apprenant	115
5.4	Apports de cette étude	117
5.5	Limites de cette étude	117
5.6	Réalisations non prévues dans le cadre de cette étude	118
CHAPITRE 6-CONCLUSION		118
6.1	Conclusion et perspectives de recherche	118
6.2	Perspectives	120
Références		121
Annexes		135
Annexe A. Taxonomie des stratégies Cognitive selon Myara (2018)		135
Annexe B. Grille scores WIAT II		137
Annexe C. PCÉD, cahier de notation et guide d'utilisateur		138
Annexe D. Entretien avec le médiateur		165
Annexe E. Tableau de synthèse du dossier d'apprenant		165
Annexe F. Certificat d'Éthique		166

Liste des figures

Figure 1. La pyramide du modèle de la RàI	19
Figure 2. Schéma récapitulatif	33
Figure 3. Schéma des deux modèles d'apprentissage	36
Figure 4. La situation pédagogique	38
Figure 5. Approche mésosystémique de la médiation pédagogique	39
Figure 6. Schéma illustrant la procédure de la démarche de notre recherche	62

Liste des tableaux

Tableau 1. Synthèse des procédures d'intervention proposées par Aldama.....	47
Tableau 2. Grille d'indicateurs et niveaux d'assistance.....	49
Tableau 3. Synthèse du cadre de référence	54
Tableau 4. Synthèse des outils de collecte en fonction des objectifs spécifiques.....	64
Tableau 5. Tableau de synthèse du dossier d'apprenant	70
Tableau 6. Grille d'observation des résultats	74
Tableau 7. Grille d'analyse des résultats.....	85
Tableau 8. Interprétation des résultats selon un code couleur.....	100
Tableau 9. Les niveaux d'assistance et progression de l'apprenant.....	103
Tableau 10. Relation entre le niveau d'assistance et l'orientation de l'intervention	104
Tableau 11. Relation entre le niveau d'assistance et la phase.....	105
Tableau 12. Récapitulatifs des constats.....	110

Liste des sigles ou abréviations

COPEX : Comité provincial de l'enfance inadaptée

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSS : Centre de service scolaire

DEP : Direction de l'enseignement privé

ÉHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ÉD : Évaluation dynamique

ÉT : Évaluation traditionnelle

GQ : Gouvernement du Québec

HDAA : handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

NAP : Niveau actuel de performance

NPP : Niveau proximal de développement

OPQ : Ordre des professions du Québec

PCÉD : Portrait cognitif à partir d'une évaluation dynamique

PFEQ : Programme de formation des écoles québécoises

PI : Plan d'intervention

RàI : Réponse à l'intervention

RTI : Response to intervention

TDAH : Trouble déficitaire de l'attention

WIAT : Test de rendement individuel de Wechsler

ZPD : Zone proximale de développement

Résumé

Mots-clés : EHDAA, réponse à l'intervention, modèle de services, interventions par paliers, dépistage, évaluation dynamique, évaluation traditionnelle, modèle à paliers multiples, niveaux d'assistance, stratégie de médiation, ZPD, responsabilité

Au Québec, le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) ne cesse d'augmenter (MEQ, 2021) et 40 % de ces élèves-là n'obtiendront pas de diplôme d'études secondaires (Guéricolas, 2018). Par conséquent, en 2020, la Réponse à l'intervention, modèle d'intervention à paliers multiples, prend de l'importance au Québec (MEES, 2020).

Comme un pourcentage d'élève en difficulté ne progresse pas, nous nous questionnons sur l'approche d'évaluation qui permettrait d'informer le personnel scolaire sur les interventions qui pourront aider ces élèves. Une des approches est l'évaluation dynamique (ÉD) (Overton, 2016) qui permet d'évaluer le potentiel d'apprentissage de l'apprenant par le biais d'enseignement de stratégie (médiation). Le but de la présente étude est d'explorer les apports et les limites de l'ÉD dans un contexte de RàI, au secondaire. Pour ce faire, les objectifs spécifiques sont les suivants : 1) Décrire une passation d'ÉD (en particulier la relation des trois pôles : la tâche, l'apprenant ou le médiateur) réalisée auprès d'un ÉHDAA se trouvant au secondaire dans un contexte de RàI ; 2) Décrire la relation entre la tâche et l'apprenant de même que les interactions (interventions cognitives et disciplinaires, niveaux d'assistance) entre le médiateur et l'apprenant ; 3) Décrire la progression de l'apprenant en réponse aux stratégies de médiation. Afin d'atteindre les différents objectifs, nous avons dans un premier temps établi une liste de six niveaux d'assistance, inspirée de Aldama (2017), de façon à pouvoir identifier les stratégies cognitives et de médiation en fonction du niveau d'assistance, allant de peu d'assistance à une assistance extrême. Nous avons par la suite observé et analysé les enregistrements vidéo de deux sessions d'une évaluation dynamique et tenu un entretien avec la personne qui a réalisé l'ÉD pour valider nos interprétations. Dans nos analyses, nous avons tenu compte du dossier de l'apprenant et des différentes observations faites. Enfin, nous avons consigné le tout dans une grille d'observations et d'analyse de résultats. Par le biais des données secondaires récoltées, nous avons relevé un lien entre le niveau d'assistance et le type d'interventions faites, nous avons également relevé la progression de l'apprenant à la suite des interventions. En conclusion, nous avons été en mesure d'observer la relation des trois pôles, analyser les différentes interactions ainsi que la progression de l'apprenant en réponse

aux stratégies de médiation. Nous avons identifié les apports et les limites d'une ÉD en contexte de RAI. Finalement, ces informations nous ont permis de formuler de pistes d'intervention pouvant soutenir la progression d'un apprenant.

Abstract

Key words: Students with learning difficulties, response to intervention, tiered model of intervention, dynamic assessment, traditional assessment, ZPD, responsiveness, level of assistance, mediation strategy

In Quebec, the number of students with learning difficulties continues to increase (MEQ, 2021), and 40% of these students will not obtain a high school diploma (Guéricolas, 2018). Thus, in 2020, Response to Intervention, a multi-level intervention model, gained importance in Quebec (MEES, 2020). Since a percentage of students in difficulty are not progressing, we question the assessment approach that would inform school personnel on interventions that can help these students. One approach is dynamic assessment (DA) (Overton, 2016) which assesses learner learning potential through mediated instruction. The general purpose of this study is to explore the contributions and limitations of DA in an RTI context, at the secondary level. To this end, the specific objectives are as follows: 1) To describe a DA (in particular the relationship of the three poles: the task, the learner or the mediator) done with a special needs student who is in high school and in an RTI context; 2) To describe the relationship between the task and the learner as well as the interactions (cognitive and disciplinary interventions, levels of assistance) between the mediator and the learner; 3) To describe the learner's progress based on his or her responses to the mediation strategies.

In order to achieve the different specific objectives, we first established a list of six levels of assistance, inspired by Aldama (2017), so that we could identify cognitive and mediation strategies according to the level of assistance, ranging from little assistance to extreme assistance. We subsequently observed and analyzed video recordings of two sessions of a dynamic assessment and held an interview with the person who conducted the DA to validate our interpretations.

In our analyses, we considered the learner's file and all the observations. Finally, we recorded everything in a chart that analyses all the data from the video. Through the data collected, we found a link between the level of assistance and the type of interventions made, and we also noted the learner's progress following the interventions.

In conclusion, we were able to observe the relationship between the three poles, analyze the different interactions as well as the learner's progression in response to the mediation strategies, and then we identified the advantages and limits of a DA in an RTI context. Finally, this

information allowed us to formulate interventions and strategies that could support the learner's progress.

Introduction générale

Au Québec, les écoles cherchent à répondre au nombre croissant d'élèves en difficulté qui se retrouvent dans un système éducatif dit inclusif et dont les exigences ministérielles sont les mêmes pour tous, et ce, malgré les défis scolaires qu'ils peuvent rencontrer. Rien que ces quatre dernières années, le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) aurait augmenté de 8,6% (MEQ, 2021). En effet, en 2014-2015 le ministère de l'Éducation, recense 191 797 d'EHDAA se trouvant en classe ordinaire et 209 830 en 2017-2018. Ces chiffres sont en constante évolution depuis 2015 et en 2016 les chiffres montraient une augmentation de près de 4 432 d'élèves HDAA. De surcroît, en 2017, l'augmentation recensée est de 5 839 EHDAA et en 2018 de 7 762. Les données statistiques les plus récentes recensent 227 987 d'élèves HDAA en 2020-2021 (ibid, 2021).

Selon le psychologue Égide Royer (Guéricolas, 2018), 40 % de ces élèves-là n'obtiendront pas de diplôme d'études secondaires. Il appuie ses propos sur des données statistiques émises par la Commission des droits de la personne et de la jeunesse. Selon le rapport écrit par la CDPDJ, le pourcentage d'élèves en difficulté aurait augmenté de 71,8 % en 15 ans (Ducharme et al., 2018). Ces données sont alarmantes et il est pertinent de se questionner sur les pratiques d'interventions et d'évaluation mises en place auprès des EHDAA au sein du réseau des écoles québécoises.

Compte tenu de cette proportion grandissante d'élèves HDAA, le souci de leur pleine inclusion, ainsi que l'organisation des services à leur égard, est d'autant plus d'actualité. Il devient essentiel d'adopter une démarche d'intervention et d'évaluation efficace permettant de les desservir plus adéquatement et d'augmenter leurs chances de réussite au sein du système scolaire québécois. À cet effet, le modèle de la Réponse à l'intervention (RÀI) propose un système d'intervention à paliers, à travers un processus graduel et cyclique d'intervention et d'évaluation.

Le modèle de la RÀI est une démarche d'évaluation et d'intervention par paliers conçue pour aider les écoles à satisfaire les divers besoins d'apprentissage des élèves HDAA (Whitten et coll, 2012). Les interventions sont généralement divisées en trois paliers (palier 1, 2 et 3) dont l'intensité se précise et augmente d'un palier à l'autre (Vaughn & Fletcher, 2012).

Toutefois, selon Robinson & Hutchinson, (2014), 5% des élèves HDAA placés dans un contexte de RÀI ne progressent pas, malgré le soutien additionnel qui leur a été donné (Robinson & Hutchinson, 2014). Or dans un contexte de RÀI, avant de passer vers le palier suivant, il s'avère nécessaire d'évaluer les besoins spécifiques de ces élèves, afin d'identifier leurs difficultés et prévoir des interventions adaptées (ibid, 2014). Les interventions réalisées aux niveaux

subséquents, et, en particulier le 3^e palier, sont généralement fondées sur une démarche rigoureuse et systématique d'évaluation de l'élève (Johnson & Smith, 2011). D'ailleurs *"le palier 3 de la RàI est celui qui est fréquemment associé au PI"* (Myara, 2017), car il est destiné aux élèves qui n'ont pas répondu au niveau d'intervention offert au palier 2. Par conséquent, ces élèves sont considérés comme ayant besoin d'une intervention plus personnalisée et en lien avec leur plan d'intervention (ibid, 2017). Cela dit, sachant que 5% de ces élèves ne progressent pas, et que dans un tel modèle, il s'agit de placer les élèves en difficulté au palier d'interventions qui correspond à leurs besoins (Whitten et al., 2012), nous nous questionnons sur **le type d'évaluation** qui serait le plus adapté afin de nous informer adéquatement sur les interventions à mettre en place pour l'élève.

À des fins de clarification pour ce projet de recherche, nous précisons que l'évaluation est un ensemble de données récoltées par le biais de différents instruments (Lee Swanson & Watson, 1989). En d'autres mots, l'évaluation est *"un processus qui implique la collecte et l'interprétation systématiques d'une grande variété d'informations sur lesquelles fonder les décisions d'enseignement ou d'intervention et, le cas échéant, les décisions de classement et de placement. L'évaluation est avant tout un processus de résolution de problèmes"* (Gearheart & Gearheart, 1990).

Généralement, l'information est collectée par le biais de différentes sources comme l'observation, des entretiens, des tests, des mesures, etc. Ces différentes sources sont souvent placées dans deux catégories d'instruments d'évaluation ; soit des instruments d'évaluation formels, soit des instruments d'évaluation informels. Ces deux catégories d'instruments relèvent le plus souvent d'une approche d'évaluation traditionnelle (Robinson & Hutchinson, 2014). L'évaluation traditionnelle (ÉT) se réfère au mode de passation des épreuves où l'administrateur observe et n'intervient pas et où l'objectif est de récolter des informations quant au niveau de performance de l'apprenant (Dikli, 2003 ; Kwako, 2003 ; Asamoah, 2019).

L'approche d'évaluation dite traditionnelle fait référence à des méthodes d'épreuves conventionnelles et généralement normatives (Dikli, 2003). Or, Fuchs et ses collaborateurs (2012) remarquent qu'une approche d'évaluation traditionnelle a été remise en question par plusieurs études.

En effet, pour plusieurs chercheurs l'ÉT ne démontre pas suffisamment le processus d'apprentissage de l'élève (Fuchs et coll. 2012 ; Lidz 1997 ; Myara, 2018 ; Robinson, 2012) elle vient davantage déterminer des niveaux actuels de performance. Selon Overton (2016), une évaluation dynamique utilise l'expérience de l'évaluation pour mesurer les processus

d'apprentissage de l'élève. En fait, c'est une approche qui tente d'évaluer le potentiel d'apprentissage de l'apprenant par le biais d'une médiation entre l'apprenant et l'administrateur du test (Myara, 2017) et qui met plutôt l'accent sur les interventions.

À cet égard, l'évaluation dynamique (ÉD) (Dynamic Assessment / DA) est selon Elliott (2003), un terme générique, dans le domaine de la psychologie et de l'éducation, faisant référence à plusieurs approches hétérogènes. Celles-ci incorporent l'intervention dans la démarche d'évaluation dans le but de déterminer comment l'apprenant réagit ou répond pour donner suite aux interventions effectuées (Overton 2016 ; Lidz 1997 ; Myara, 2018). Enfin, l'apprenant est assisté au lieu d'être uniquement observé. En revanche, l'évaluateur, en plus d'analyser et d'observer, intervient et observe le type d'assistance et le niveau d'assistance donné à l'apprenant (Myara, 2021).

L'évaluation traditionnelle est encore largement utilisée aujourd'hui dans le réseau scolaire québécois (Béland & Goupil, 2005) et qu'un des principaux rôles du modèle de la RàI est de procurer une intervention précoce (Fuchs & Fuchs, 2006), il nous semble pertinent d'explorer les apports et les limites de l'ÉD dans le contexte de la RàI au secondaire. De plus, les élèves qui arrivent au secondaire ont des difficultés complexes et ce malgré ce qui a été mis en place au primaire. Pour de telles raisons, il est important d'aller au-delà de ce qui a été fait, afin de voir comment prévenir et pallier ces difficultés avant qu'elles ne s'installent.

Dans un premier temps, nous ferons un bref historique de la prise en charge des élèves HDAA dans le contexte du modèle de la RàI au Québec, puis nous aborderons les approches d'évaluations. Dans un deuxième temps, nous poursuivrons avec le cadre de référence pour orienter et circonscrire cette recherche en nous attardant sur les éléments clés tels que l'évaluation dynamique, le potentiel d'apprentissage, les différents types d'interventions et le modèle qui sous-tend ce projet. Enfin nous aborderons la méthodologie afin de pouvoir préciser la démarche que nous allons entreprendre pour atteindre notre objectif de recherche.

CHAPITRE 1—PROBLÉMATIQUE

Introduction

En 1976, le rapport remis par COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée) vient poser les balises de la Politique en adaptation scolaire, qui vise à tenir compte du développement cognitif de l'enfant et de ses apprentissages. La prise en charge des élèves en difficultés au Québec sera spécifiée dès 1988 dans la loi sur l'instruction publique (Leonard & Duclos, 2013) et renforcée en 1999, avec la Politique en adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999).

1. Contexte général et spécifique

1.1 De l'intégration à l'inclusion

Le système scolaire québécois prône l'inclusion scolaire, c'est-à-dire, selon Lacroix et Potdevin (2009), une pédagogie visant à accueillir au sein des écoles dites régulières des élèves en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, en essayant au maximum de soutenir ces élèves au sein de classes ordinaires. L'inclusion scolaire est apparue dans les années 1990 et traduit une vision qui s'est inspirée du concept de l'intégration scolaire datant des années 1970 (ibid, 2009). Tel que Trépanier (2019) le définit à l'instar de McLeskey Waldron, Spooner et Algozzine (2014) : *“l'inclusion scolaire comme un processus qui place tous les élèves indistinctement dans un environnement scolaire commun en vue de favoriser l'actualisation de leur plein potentiel”*. Ce changement pour donner suite à la réforme du système d'éducation québécois (1997) (Royer, 2009) et le nouveau pédagogique aboutiront à la Politique en adaptation scolaire (1999) qui a pour objectif, la réussite des ÉHDAA tant sur les plans de l'instruction, que de la socialisation et la qualification.

Il s'agit là de son orientation fondamentale.

“À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et la reconnaître de façon officielle” p.17 du guide : Une école adaptée à tous-Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1999)

Six voies d'action pour l'inclusion scolaire sont énoncées :

“1- reconnaître l'importance de la prévention précoce ainsi que l'intervention rapide; 2- placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation; 3- mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités; 4- créer une

véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenants que devrait privilégier le milieu scolaire pour aider l'élève à réussir. L'intégration des EHDAA au sein des classes ordinaires ; 5- porter attention à la situation des élèves à risque ; 6-se donner les moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves."

Dans le contexte de cette étude, l'appellation ÉHDAA fait référence à trois catégories d'élèves, tel que la Fédération des syndicats l'emploie dans son document de référence (Fédération des Syndicats de l'Enseignement CSQ, 2018). La première catégorie fait appel aux élèves à risque, qui sont ceux susceptibles d'avoir des difficultés d'apprentissage si aucune intervention préventive n'est mise en place. La deuxième catégorie est celle des élèves ayant une difficulté d'adaptation et cela englobe les troubles de comportements légers ou graves et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). La troisième catégorie est celle des élèves ayant une difficulté d'apprentissage (caractère non permanent de la difficulté, sans atteinte neurologique), un trouble d'apprentissage (caractère permanent de la difficulté en lien avec une atteinte neurologique) ou encore une déficience légère (fonctionnement cognitif légèrement en deçà de la moyenne). La dernière catégorie regroupe les différents handicaps tels que les différentes déficiences (motrices, visuelles, langagières et intellectuelles) ou encore les troubles du spectre de l'autisme et ceux de la psychopathologie.

Selon une des recensions de l'Observatoire l'Abitibi-Témiscamingue datant de 2016-2017, 30,1 % des élèves dans le réseau public au secondaire au Québec sont des HDAA et auraient une des difficultés citées ci-dessus. Ce pourcentage important d'élèves en difficulté interpelle quant aux modèles de services mis en place au sein des écoles pour les aider à réussir. Au Québec, les services complémentaires qui sont procurés aux ÉHDAA sont organisés autour d'une approche individualisée de l'élève en question, en tenant de ses forces et de ses défis (MELS, 2007). Plus précisément, ces services sont un processus reposant sur une collaboration de l'équipe-école (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2018) et sont une des voies d'actions de la Politique en adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1999). Dans tous les cas, aucun modèle particulier de services n'est préconisé par le ministère de l'Éducation dans la loi sur l'instruction publique, seulement une obligation de mettre en place des services complémentaires (Gouvernement du Québec, 2021). Récemment, lors de la publication du guide pour la mise en œuvre de la RàI en milieu scolaire, en août 2020, le ministère de l'Éducation a proposé un modèle d'organisation de services qui est celui de la réponse à l'intervention (MEES, 2020).

Là encore, il s'agit de recommandation pour la mise en œuvre du modèle RàI au sein d'une école et non pas d'une prescription d'un tel modèle d'organisation de services versus un autre. Le

constat est que depuis ces dernières années, le modèle de la RàI est de plus en plus mis en pratique au sein des écoles québécoises (ibid, 2020) et que malgré cela, le taux de diplomation des EHDAA est encore très bas (MEES, 2019).

Afin de mettre en contexte notre recherche, il est pertinent de s'attarder quelque peu sur le modèle de la RàI, pour donner au lecteur une meilleure compréhension.

1.2. Contexte dans lequel se déroule cette recherche.

1.2.1 Le modèle de la RàI

La Réponse à l'intervention est un modèle d'intervention et d'organisation de services, à paliers multiples (Fuchs & Fuchs, 2006). Il se base sur la prévention des difficultés d'apprentissage et la mise en place d'interventions qui sont intensifiées en fonction des difficultés (Whitten et al., 2012). Ce modèle a été reconnu en 2004 aux États-Unis, comme étant un moyen pour repérer les élèves en difficulté (IDEA, 2004). Ce système d'intervention par palier répond aux besoins des élèves sans attendre que ceux-ci échouent (Fuchs & Fuchs, 2006). Il est conçu pour : « *identifier ponctuellement les élèves qui ne font pas les progrès attendus consécutivement à un enseignement de qualité et pour leur fournir des interventions d'appoints adaptés à leurs besoins avant que des problèmes légers deviennent de graves problèmes* » (Desrochers, et al., 2012).

La RàI peut fonctionner par protocole standardisé ou par résolution de problème (Fuchs et Fuchs, 2006 ; Fuchs et al., 2003). Le modèle par résolution de problème comporte (Burns et coll, 2016; MEES, 2020), une équipe interdisciplinaire qui choisit la démarche d'évaluation et les interventions jugées appropriées. Alors que le modèle par protocole standardisé utilise une approche d'intervention unique, qui a un format prédéterminé.

Bien que ce modèle puisse se construire en 3 à 7 paliers (Trépanier, 2019), à la suite d'un consensus, le ministère de l'Éducation retient un modèle à trois paliers (MEES, 2020). Selon le National Center on Response to Intervention, la RàI (*MTSS multi-tiered support system*) intègre l'évaluation et l'intervention au sein d'un système de prévention pour optimiser la réussite scolaire des élèves et réduire les problèmes de comportement (National Center on Response to Intervention, 2010). Avec ce modèle, les écoles utilisent les données récoltées par le biais d'un dépistage universel (Reed et al., 2012) afin d'identifier les élèves à risque et surveiller le progrès des élèves, fournir des interventions basées sur des méthodes pédagogiques probantes, ajuster l'intensité et la nature des interventions en fonction de la réceptivité des élèves (Whitten et al., 2012).

Selon Vaughn (2012), le modèle RàI devrait permettre à 80% de la population totale des élèves de recevoir un soutien en classe par leurs enseignants réguliers, lesquels utilisent des méthodes pédagogiques de pointe issues de la recherche. Toutefois, 20 % auront besoin de soutien additionnel, car ce qui est fourni en classe ordinaire ne suffit pas à contribuer à leur réussite éducative ou à leur plein potentiel d'apprentissage (Burns & Coolong-Chaffin, 2006). Ces 20 % sont répartis en deux autres paliers, 15 % au 2^e palier et 5% au 3^e palier (Burns, 2008; MELS, 2011 ; Fletcher & Vaughn, 2009).

Le 2^e palier consiste à procurer des interventions ciblées en petits groupes et le 3^e à donner une intervention intensive adaptée aux besoins individuels à la suite d'une évaluation qui a précisé les besoins particuliers de ce pourcentage (Whitten et al., 2012).

1.2.1.1 Le modèle de la RàI au secondaire

Selon la littérature anglo-saxonne et canadienne, le modèle de la RàI est basé sur le principe de prévention (Prewett et al., 2012 ; Fuchs & Vaughn, 2012 ; MEES, 2020) qui est généralement une notion attribuée à l'élémentaire. Il n'en reste pas moins que la RàI est un modèle adéquat au secondaire (Burns et al., 2013). En effet, selon Burns (2008), le modèle peut non seulement s'appliquer à tous les niveaux, mais aussi à plusieurs disciplines ou problèmes de comportement, car l'objectif est d'aider tous les apprenants à atteindre un niveau cible de compétences. Ehren (2009) quant à elle, explique comment les principes de la RàI peuvent être transférés au niveau secondaire tout en tenant compte que les élèves du secondaire soient déjà souvent identifiés avec des difficultés en lecture ou autre, ou bien que les difficultés soient assez ancrées. Elle précise qu'il y a différentes façons de considérer la prévention en lecture, mais surtout que la lecture est la clé de la réussite dans plusieurs autres disciplines. Il serait donc pertinent au niveau secondaire de se focaliser plus sur les stratégies de compréhension de lecture, par exemple (Burns, 2008 ; Johnson & Smith, 2011 ; Pyle & Vaughn, 2012).

Desrochers (2018) précise que le modèle de la RàI rejoint les principales voies d'action énoncées dans la Politique en adaptation scolaire (gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1999) et certains aspects de la Politique d'évaluation des apprentissages de 2003 (MEQ, 2003).

En effet, la Politique en adaptation scolaire mettait déjà l'accent sur la prévention, le principe d'inclusion de tous les élèves afin que chacun puisse atteindre son potentiel d'apprentissage et la hausse de la qualité de l'enseignement, qui sont les grandes lignes du modèle RàI (Desrochers et al., 2016). Desrochers précise également que ce modèle d'identification des élèves en difficulté

est devenu un système de soutien à paliers multiples (Desrochers & Guay, 2020). Dans le cadre de cette recherche, nous optons pour le terme palier qui correspond à l'intensification des interventions et qui se trouve dans de nombreux écrits scientifiques (Whitten et al., 2012), alors que certains auteurs utilisent le terme niveau (Lévesque, 2017).

La **figure 1** que nous présentons au lecteur est la pyramide du modèle de la réponse à l'intervention. Cette figure permet de mettre en évidence la séparation des trois paliers d'intervention et d'offrir une vision synthèse du modèle en question.

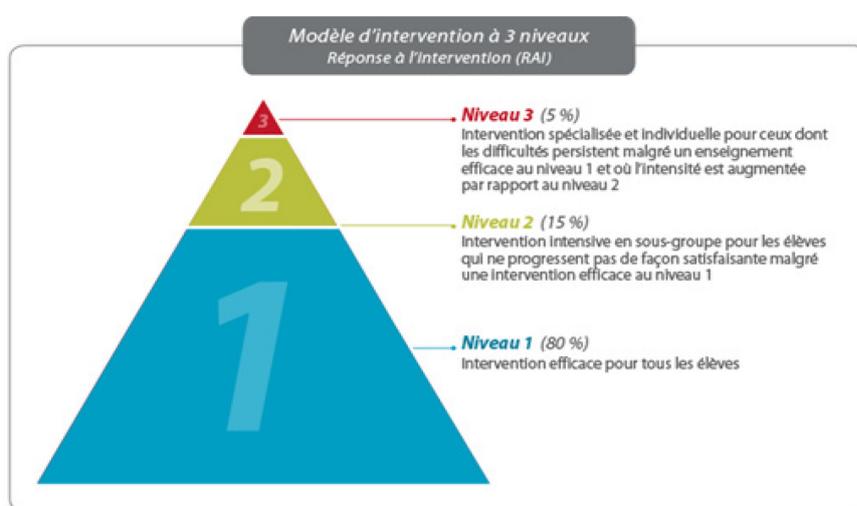


Figure 1. La pyramide du modèle de la RAI

Source : Têluq, 2020

1.3 L'évaluation dans le contexte de la RAI

Comme mentionné plus haut, le modèle de la RAI est une approche par paliers successifs et cumulatifs d'intervention, dont l'objectif est d'évaluer pour intervenir afin de répondre adéquatement aux besoins des apprenants (Grosche & Volpe, 2013; Barnett, et al., 2006). Le passage aux différents paliers se fait suite à une évaluation qui va servir soit à dépister soit à faire le suivi de progrès des élèves (Fuchs & Fuchs, 2006). L'évaluation de dépistage vient déterminer le placement dans un palier d'intervention d'un élève HDAA et décider du besoin ou non d'une évaluation plus approfondie (Whitten et al., 2012; MEES, 2020; Fuchs & Fuchs, 2006). C'est pour cela que nous précisons au lecteur que l'évaluation dans le contexte de notre étude est : *“une démarche de collecte de données, permettant d'identifier les besoins de l'apprenant, d'identifier possiblement ce qui pourrait entraver ses apprentissages ou ses capacités*

adaptatives, de prendre des décisions à son égard et en matière de conditions et d'interventions à mettre en place, ainsi que de suivre son progrès ” (Marcoux et al., 2014). En effet, l'évaluation sert à identifier et à valider la problématique, planifier l'enseignement ou l'intervention, soutenir l'apprenant, évaluer le progrès et adapter l'enseignement (Shepard, 2000; Liljedahl, 2010; Myara, 2017). À vrai dire, à l'instar de De Ketele, elle remplit trois différentes fonctions : 1) une fonction certificative qui vise le dépistage et permet d'identifier les élèves à risques, de déterminer les passages aux différents paliers (Reed, et al., 2012) ; 2) une fonction de régulation qui permet de suivre la progression d'apprentissage des apprenants ; 3) une fonction d'orientation : qui permet d'orienter et de prévoir les interventions qu'il faut mettre en place pour l'élève HDAA. Selon Reed, et al. (2012) l'évaluation dans un modèle de RàI, qu'elle ait une fonction certificative ou d'orientation, a une visée diagnostique dont l'objet est bien d'établir les forces et les difficultés de l'apprenant.

Au-delà des fonctions de l'évaluation, Fontaine et Loye (2017) attirent notre attention sur diverses approches : une centrée sur la mesure du rendement, une autre centrée sur une approche actuelle qui se veut avoir une fonction régulatrice (évaluation formative) ; une dont la fonction est certificative (évaluation sommative) et une centrée sur une approche intégrée (évaluation en tant qu'apprentissage). Ces différentes approches sont identifiées par plusieurs auteurs (Tzuriel, 2012 ; Sternberg & Grigorenko, 2002) sous deux grandes tendances : une approche traditionnelle et une approche dynamique. De plus, puisque notre sujet d'étude est l'évaluation en adaptation scolaire et sociale (c'est-à-dire une évaluation plus approfondie qui est réalisée par un professionnel enseignant ou non enseignant comme : une orthopédagogue, un psychologue scolaire, une orthophoniste, un psychoéducateur...). Dans un modèle de RàI, il appert que la classification en deux grandes catégories correspond à l'objet de cette étude.

1.3.1 Les différentes approches ou méthodes d'évaluation dans le contexte de la RàI

Les Anglo-saxons mettent en évidence deux approches d'évaluation : l'une dite historique (attente de l'échec, évaluation par un psychologue scolaire et mise en place des services éducatifs) et l'autre dite contemporaine (démarche de résolution de problème, cherchant une solution plutôt qu'à déterminer le placement de l'apprenant) (Overton, 2016). Au Québec, la littérature ne rapporte aucune approche privilégiée pour évaluer un élève HDAA dans le cadre de son cycle de vie de plan d'intervention (Myara, 2017). Or l'approche joue un rôle important dans la prise de décision quant à son placement dans l'un des paliers de RàI ainsi qu'aux services offerts et aux interventions à privilégier dans le cycle de vie d'un PI (Myara, 2017).

À propos de l'évaluation, Overton (2016) compare l'évaluation de la progression des apprentissages (*progress monitoring*) à l'évaluation en adaptation scolaire et sociale (*special education comprehensive evaluations*). L'évaluation de la progression des apprentissages est réalisée, régulièrement, par l'enseignant de la classe ordinaire dans le but de faire un suivi de la progression des apprentissages et de compiler des données permettant de justifier, le cas échéant, le besoin de placer l'apprenant dans un autre palier. Alors que l'évaluation en adaptation scolaire et sociale (Myara, à paraître 2021) fait plutôt référence à une évaluation plus approfondie réalisée par un professionnel enseignant ou non enseignant (comme une orthopédagogue, un psychologue scolaire, une orthophonique, un psychoéducateur...). Concernant l'évaluation en adaptation scolaire et sociale, la littérature fait ressortir deux approches d'évaluation convergentes et complémentaires (Tzuriel, 2001) : celle traditionnelle et celle dite dynamique. Ce faisant, nous allons décrire dans les prochaines lignes ce que représentent ces deux approches, leurs apports et limites.

1.3.1.1 L'approche d'évaluation traditionnelle

Comme précisé plus haut, l'évaluation joue un rôle crucial dans le modèle de la RàI (Reed et al., 2012). Malgré ses fonctions différentes, l'évaluation s'effectue en fonction d'un point de vue et d'une ou de plusieurs méthodes qui font souvent l'objet d'une approche plutôt traditionnelle (Haywood & Lidz, 2007; Tzuriel, 2001).

L'évaluation traditionnelle est une approche qui prend en compte le niveau actuel de performance de l'individu. Cela se fait par le biais de tests standardisés dont l'élément de comparaison est une classe normée (Nasab, 2015 ; Law et Eckes, 1995). Les différentes tâches des tests sont terminées lorsque l'apprenant échoue et les résultats obtenus sont objectifs (Bailey, 1998). Le contexte de passation est standardisé, structuré et formel et les parents comme les enseignants ne peuvent pas observer la passation des épreuves (Tzuriel, 2012).

L'évaluation peut avoir plusieurs objectifs, et dans le contexte de la RàI, il s'agit soit de dépister (Reed et al., 2012), pour mettre en place les interventions nécessaires, soit de définir plus précisément les forces et défis (ibid, 2012). Lorsque l'évaluation a cet objectif dans le cadre du modèle de la RàI, elle vient préciser le profil d'un apprenant qui ne progresse pas et cela, malgré les interventions mises en place. Cette évaluation permettra de fournir des pistes d'interventions plus spécifiques et de donner un profil plus complet de l'apprenant (Reed et al., 2012 ; Whitten et al., 2012).

L'évaluation traditionnelle comprend une batterie de tests normatifs et standardisés qui fournira des données sur la situation actuelle de l'apprenant et non pas sur son potentiel d'apprentissage (Quansah, 2018). Dépendamment de l'intention de l'évaluation, l'intervenant choisira tel instrument plutôt qu'un autre pour circonscrire la ou les difficultés de l'élève (Myara, 2017).

Myara recense diverses catégories d'instruments répondant à des objectifs distincts. Il y a les tests critériés qui évaluent les forces et les défis, les tests d'habiletés scolaires généraux normatifs qui évaluent les habiletés académiques, les tests d'aptitudes intellectuelles ou normatives d'intelligence qui évaluent le fonctionnement cognitif de l'apprenant le comparant aux autres individus de la même classe.

1.3.1.2 Les avantages et les limites de l'évaluation traditionnelle

Selon Goupil & Béland (2005) et Laurie & Pesco, (2021) le type d'évaluation encore couramment utilisé au Québec aujourd'hui est l'évaluation traditionnelle (ÉT). Cette approche est plus facile à administrer et à corriger, elle est fiable et objective (Law et Eckes, 1995). Cela permet à l'examineur de poser une même série de questions et d'évaluer le progrès des apprenants (Mathison, 2004). Toutefois, ce type d'évaluation ne donne pas une image globale de l'apprenant, mais seulement un simple aperçu à un moment donné dans le temps (Dikli, 2003). Bailey (1998) précise que l'approche d'évaluation traditionnelle est indirecte et inauthentique. Elle ajoute également que celle-ci est standardisée et donc est se base sur la vitesse de traitement des informations et elle est référencée par des normes.

Law et Eckes (1995) soulignent le même problème et affirment que l'approche d'évaluation traditionnelle comporte des tests à usage unique, c'est-à-dire qu'elle mesure ce que les apprenants peuvent faire à un moment donné. De plus, ils mettent l'accent sur le fait que dans une approche d'évaluation traditionnelle, les capacités de réflexion de l'apprenant ne sont pas évaluées (ibid, 1995). À l'instar de Simonson et al., (2000) qui ont affirmé que l'évaluation traditionnelle se concentre souvent plus sur la capacité de mémorisation et de rappel de l'apprenant. Celles-ci sont des capacités cognitives de niveau inférieur, l'ÉT n'évalue pas les capacités cognitives supérieures telles que l'analyse et le raisonnement.

L'évaluation traditionnelle étant généralement basée sur des tests normatifs, l'administrateur fait passer une série de tests dont les critères définissent la performance de l'apprenant, quels que soient ses antécédents sociaux. L'évaluateur n'intervient pas du tout lors de la passation desdits tests. Les tests normatifs ne sont pas représentatifs des enfants dont le parcours culturel et

linguistique est diversifié. L'échantillon normatif dont le critère est relatif à la performance d'autres personnes du même âge n'est pas représentatif des antécédents de l'individu. De plus, les tests sont très sensibles aux préjugés des développeurs de tests puisque ce sont eux qui déterminent quelles compétences et connaissances devraient être acquises selon l'âge (Dollaghan & Campbell, 1998). En conséquence, les tests traditionnels ne donnent pas de pistes d'intervention et ne peuvent refléter l'apprentissage actif pendant ce processus (Lidz, 1987). Afin de bien mettre en évidence le contraste entre l'ÉT et l'ÉD, nous traiterons brièvement dans ce chapitre l'historique de l'ÉD. L'ÉD quant à elle sera décrite et explicitée en détail dans le cadre de référence, toutefois nous l'abordons ici pour contextualiser notre recherche. L'approche de l'évaluation dynamique se concentre plus sur le potentiel d'apprentissage et les capacités métacognitives de l'apprenant (Sternberg et Grigorenko, 2002).

1.3.2 L'approche d'évaluation dynamique

Selon Myara (2017), l'évaluation dynamique (ÉD) est une approche permettant d'identifier des pistes d'intervention qui aide l'apprenant à progresser dans ses apprentissages en se penchant sur les processus intellectuels qu'il utilise (Myara, 2018). Il s'agit d'évaluer le potentiel d'apprentissage d'un individu par le biais de médiation entre l'intervenant et l'apprenant (Tzuriel, 2000). Plus précisément selon Haywood et Tzuriel (2002), l'évaluation dynamique est décrite comme une évaluation interactive qui comprend un enseignement par médiation délibéré et planifié et l'évaluation des effets de cet enseignement sur les performances ultérieures de l'apprenant.

Ce modèle autorise une interaction entre l'apprenant et l'intervenant, ce qui n'est pas le cas dans l'évaluation traditionnelle (Elliot et al., 2018) et permettrait d'augmenter les apprentissages en modifiant le fonctionnement cognitif de l'apprenant. Tzuriel (2012), précise d'ailleurs que ce modèle a été une réponse à l'inefficacité des évaluations conventionnelles dites statiques et qui ne donnait comme informations que des nombres pour caser un individu dans une norme sans tenir compte du processus d'apprentissage (Tzuriel, 2000).

Plusieurs chercheurs en éducation et psychologie ont souhaité développer une approche alternative à l'évaluation traditionnelle qui s'éloignerait du côté statique de l'évaluation traditionnelle (Haywood et Tzuriel, 2002)

Au cours des deux dernières décennies, de nombreuses recherches qui portent sur l'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage ont été faites. De cette façon, l'évaluation dynamique a

été suggérée comme une meilleure approche pour répondre à des questions telles que : quel est le potentiel d'apprentissage des individus ? (Tzurriel, 2012). L'ÉD a émergé à la fois des conceptions théoriques sur la plasticité du cerveau humain et des besoins pratiques pour trouver des solutions plus adéquates (Jitendra & Kameenui, 1993). L'ÉD se base sur le principe de la zone proximale de développement (Minick, 1987), que nous aborderons plus en détail dans le cadre de référence.

1.4 Historique de l'évaluation dynamique

L'histoire du développement du modèle de l'évaluation dynamique serait une conséquence du désenchantement des cliniciens face aux résultats des évaluations traditionnelles qui, selon eux, ne mesuraient pas de façon adéquate et précise le potentiel d'apprentissage de l'apprenant (Jitendra & Kameenui, 1993). Cette frustration qui prend de l'ampleur de plus en plus au début du XXe siècle génère la recherche de méthodes alternatives pour évaluer efficacement le potentiel d'apprentissage et avoir un portrait global de l'apprenant dans sa singularité (ibid, 1993). L'évaluation traditionnelle est généralement basée sur des tests normatifs, en effet l'administrateur fait passer une série de tests dont les critères définissent la performance de l'apprenant quels que soient ses antécédents sociaux et il n'intervient pas du tout lors de la passation des tests (Elliot, 2003). À cet égard, Jensen & Feurstein (1987) précisent que les tests normatifs ne sont pas représentatifs des enfants dont le parcours culturel et linguistique est diversifié, et l'échantillon normatif n'est pas représentatif des antécédents de l'individu. En outre, ces tests sont très sensibles aux préjugés des développeurs de tests puisque ce sont eux qui déterminent quelles compétences et connaissances devraient être acquises selon l'âge (Dollaghan, 1998 citée dans Peña, et al., 2006). Le conseil supérieur de l'éducation (CSE) vient également appuyer ces propos, dans la section 6.2 du document *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation*. Il y est suggéré de s'éloigner de l'interprétation normative et de s'engager dans une interprétation critériée. Toutefois même un test critérié peut être utilisé dans une approche normative lorsque les compétences énoncées dans les critères sont comparées à une norme (Conseil supérieur de l'éducation, 2018). Tzurriel (2000) met en avant le fait suivant : les scores obtenus lors de la passation de tests standardisés sous-estiment les capacités des apprenants provenant d'un milieu social défavorisé, ou d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les résultats ou scores permettent de catégoriser les apprenants à des fins de classement et ils donnent un profil de rendement scolaire ne tenant absolument pas compte de la capacité de l'apprenant à modifier son comportement en fonction d'une situation

donnée (Jitendra & Kameenui, 1993). D'ailleurs, les résultats obtenus lors de la passation de tests traditionnels ne mentionnent pas de stratégies spécifiques dont l'objectif est de remédier un certain déficit d'apprentissage (Kameenui & Simmons, 1998).

Une des différences majeures entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation dynamique est le manque de considération de l'élève comme étant un tout dans l'ÉT. En conséquence, les tests traditionnels ne donnent pas de pistes d'intervention et ne peuvent refléter l'apprentissage actif pendant ce processus (Lidz, 1987). Les scores obtenus lors de la passation des tests normatifs ne donnent aucune information qui aidera l'enseignant à ajuster le contenu de son enseignement ou à adapter les stratégies d'enseignement à l'élève en difficulté (Lidz, 1991).

En outre, un des avantages du modèle de l'évaluation dynamique est la possibilité de vaincre les prédictions pessimistes des tests normatifs en misant sur le transfert des stratégies apprises lors de la médiation (Haywood & Tzuriel, 2002). Un autre élément important est l'obtention d'informations utiles pour les enseignants. Effectivement, grâce aux données de l'évaluation dynamique, les enseignants peuvent ajuster leur approche pédagogique, ce qui n'est pas le cas avec des résultats de tests standardisés d'une évaluation traditionnelle (Elliot, 2003). L'ÉT met l'accent sur les performances afin d'émettre des hypothèses et formuler des recommandations. Les recommandations vont donner des consignes générales qui cadrent avec un ensemble de difficultés, mais qui ne sont pas spécifiques à l'élève en difficulté (Tzuriel, 2012).

Dans le cas d'une évaluation dynamique, la manière dont l'apprenant réalise la tâche proposée est davantage prise en compte afin de saisir les processus intellectuels engagés dans la démarche (Myara, 2018). Toutefois, l'évaluation dynamique ne viendrait pas se substituer aux approches existantes, mais serait une source d'information complémentaire. Quoiqu'il en soit, le nombre d'articles et de recherches portant sur ce sujet montre une certaine limitation des méthodes d'évaluation traditionnelle et un engouement pour le modèle de l'évaluation dynamique dû au manque de reconnaissance (dans l'ÉT) du potentiel d'apprentissage pouvant être amélioré dans le cas où un soutien adéquat est mis en place (Grigorenko, 2009).

En conclusion, la différence majeure entre les deux modèles se résumerait de cette manière : **un modèle se penche plus sur la performance et le diagnostic (ET) alors que l'autre se préoccupe du potentiel d'apprentissage (ÉD).**

Le Projet de loi 21 (mai 2012) qui modifie le Code des professions (Office des professions du Québec, 2013), essaye de répondre à cette préoccupation en stipulant qu'une évaluation ne donnant pas de diagnostic, mais des pistes d'interventions seulement, peut être administré par

des experts n'appartenant pas à un ordre professionnel (orthopédagogue, enseignant en adaptation scolaire, psychopédagogue ...).

Dans ce contexte, ce type d'évaluation vise généralement à déterminer les défis des apprenants et non pas à voir d'un point normatif où ils se situent, sans déterminer l'appartenance à une catégorie de difficulté. En milieu scolaire, l'organisation des services s'appuie sur l'évaluation des besoins de l'apprenant afin de mettre en place les services appropriés dans le cadre d'un plan d'intervention (OPQ, 2013). Le Guide explicatif du Projet de loi 21 (OPQ, 2013) préconise d'ailleurs qu'une telle évaluation des besoins doive se faire en partenariat et que la contribution de divers intervenants soit nécessaire afin d'obtenir un jugement éclairé sur les différentes facettes de la problématique de l'apprenant. On peut supposer qu'une telle évaluation se rapproche d'une ÉD dans le sens où les interventions à mettre en place sont primordiales. Quoiqu'il en soit, la situation des ÉHDAA au Québec reste préoccupante, et ce malgré le type d'évaluation ou de modalité d'interventions qui sont mises en place.

1.5 Problème

Le constat préoccupant de l'augmentation du nombre d'EHDAA (MEQ, 2021) et le faible taux de diplomation de ces élèves au secondaire nous amènent à nous questionner quant au processus d'évaluation des difficultés d'apprentissage et la pertinence des interventions prévues. Tel que décrit plus haut, le modèle de la RàI est de plus en plus utilisé au Québec, mais comme tout modèle, la RàI a ses limites. Stéphanie Desmers (Fédération autonome de l'enseignement, 2018) met en avant que dans la pratique, les écoles qui utilisent ce modèle ne délimitent pas clairement les interventions mises en place dans le 2^e palier, de celles de l'enseignement de base. Elle précise aussi que ce modèle remplace l'éducation spécialisée par un enseignement général, notamment au 2^e palier, substituant les interventions spécifiques par un enseignement supplémentaire. Cela n'a pas toujours l'impact nécessaire sur les élèves en difficulté. S'ajoutant aux limites de la RàI, le fait qu'au Québec l'ÉT est utilisée par de nombreux spécialistes (Goupil & Béland, 2005) et que le taux des élèves HDAA ne fait qu'augmenter, nous pouvons nous questionner sur la pertinence de ces approches. Le constat dans la communauté scientifique des limites de l'ÉT telles que décrites par Lidz (1991), Kameenui (1998) et Tzurriel (2000) mettent en lumière le manque de pertinence des résultats obtenus. Les résultats donnent des indications sur le niveau de performance de l'apprenant et non pas sur son potentiel d'apprentissage. D'autre part, comme le modèle de la RàI prend de plus en plus de place au sein du réseau scolaire (MEES, 2020), il nous semble important de s'interroger sur l'évaluation dynamique qui est une approche

d'évaluation alternative à celle traditionnelle. Pour cela, il faudrait se pencher sur cette approche d'évaluation en contexte de RàI, ce qui nous amène à notre objectif de recherche, au paragraphe suivant.

1.5.1 L'objectif de recherche

Afin de répondre aux besoins relevés tout au long de ce chapitre et à la lumière de ce qui précède, ce projet vise à explorer les apports et les limites de l'ÉD dans le contexte de la RàI, au secondaire.

1.6 Pertinence sociale et scientifique

Les résultats qui découleraient de cette étude visent à obtenir des informations sur les pistes d'interventions en lien avec le potentiel d'apprentissage de l'apprenant évalué. L'évaluation traditionnelle pour évaluer les élèves en difficulté est encore largement utilisée au Québec (Goupil & Béland, 2005), car ce type d'évaluation informe sur les niveaux actuels de performance d'un apprenant. Toutefois, cela ne donne pas d'informations en lien avec la façon dont celui-ci apprend (Lidz, 1987). L'ÉD a été étudiée par de nombreux chercheurs (Tzuriel, 2000 ; Lidz, 1987 ; Haywood & Lidz 2007). Une des caractéristiques principales de l'ÉD est de mieux comprendre quelles sont les interventions à mettre en place pour aider un apprenant à atteindre sa zone proximale de développement (ZPD). Alors, cette recherche pourrait offrir de nouvelles perspectives concernant l'évaluation et l'intervention en contexte de RàI.

CHAPITRE 2—LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Un des principaux rôles du modèle RàI est de procurer une intervention précoce et dynamique par le biais d'évaluation et de suivi de progrès afin de minimiser les difficultés d'apprentissage (Fuchs et al., 2003 ; Fuchs & Fuchs, 2006 ; Grigorenko, 2009). Il serait pertinent d'essayer le modèle de l'évaluation dynamique dans ce contexte-là, afin d'en voir les apports et les limites. En rappel, l'objectif général de recherche posé à la fin de la problématique est le suivant : explorer les apports et les limites de l'ÉD dans le contexte de la RàI, au secondaire.

Dans le présent chapitre, les éléments importants seront abordés plus en détail afin de mettre en évidence les liens entre les concepts clés et de donner au lecteur un aperçu clair des éléments utilisés dans notre recherche. Ces concepts sont les suivants : l'évaluation dynamique, niveau actuel de performance, niveau proximal de développement ou ZPD, les différentes interventions et la médiation pédagogique. Nous abordons également dans le cadre de référence, les modèles qui vont sous-tendre notre méthodologie et les indicateurs qui seront utiles pour le codage des données recueillies. Dans un premier temps, nous revenons sur l'évaluation et nous mettons l'accent sur l'évaluation dynamique qui est au cœur de ce projet de recherche. Dans un deuxième temps, nous aborderons la situation pédagogique et nous terminerons ce chapitre en précisant les sous-objectifs spécifiques de recherche.

2.1. L'évaluation

Selon Myara (2017), l'évaluation est une collecte de données dont le but est d'analyser, d'interpréter et de poser un jugement, et dans le cadre du modèle de la RàI, l'évaluation joue un rôle crucial (Reed et al., 2012). La RàI préconise une évaluation des apprentissages centrée sur l'apprenant en mettant en œuvre les stratégies d'intervention, pour éviter que le problème ne persiste et que celui-ci se trouve aux prises avec des difficultés persistantes (Fuchs & Fuchs, 2006). Toutefois, pour le 5% d'apprenants qui devront avoir une intervention de palier 3, il faudra une évaluation qui délimite précisément leurs forces et leurs besoins. (Whitten et al., 2012). Quoiqu'il en soit, il n'y a pas de consensus sur le moment auquel doit se faire cette évaluation. Toujours selon Whitten et al., (2012), cette évaluation peut se faire au palier 2 ou au palier 3, tandis que pour Reed et al., 2012, elle pourrait se faire dès le palier 1, car les élèves qui arrivent au secondaire et surtout au premier cycle ont déjà des difficultés bien ancrées.

Nous estimons que dans le contexte de cette étude, cette évaluation n'a pas de lien avec le palier d'intervention dans lequel se trouve l'élève en difficulté, mais plutôt un lien avec le besoin d'interventions spécifiques qui sont à déterminer.

L'évaluation en question peut prendre différentes formes, il peut s'agir d'une évaluation de type rendement scolaire, de tests normatifs ou questionnaire informel faisant l'inventaire des difficultés, avec des échantillons de travaux de classe ou encore une évaluation regroupant un ensemble de batteries de tests (Deno, 1985; Deno et al., 2001 ; Fuchs & Fuchs, 2006 ; Wixson & Valencia, 2011). Il peut également s'agir d'une évaluation où l'intervenant guidera l'apprenant afin de le sortir de sa zone de confort et donc évaluer son potentiel d'apprentissage (Tzurriel, 1999 ; Tan, 2003) en fonction de l'objectif de ladite évaluation, l'approche sera différente. **Une des approches, l'approche dite traditionnelle**, a pour objectif d'évaluer le niveau actuel de performance de l'apprenant alors qu'une autre approche, **celle dite dynamique**, a pour objectif d'obtenir des informations sur le niveau proximal de performance. Ici, un bref rappel des 2 approches d'évaluation sera fait, pour permettre au lecteur de voir la corrélation avec les points abordés dans la prochaine partie, à savoir le niveau actuel de performance scolaire ou fonctionnelle (NAP) et le niveau proximal de développement.

2.1.1 L'approche de l'évaluation traditionnelle, bref rappel

L'approche traditionnelle comme vue au dernier chapitre (section 1.5.2) permet d'évaluer les compétences et les connaissances que l'individu a acquises grâce à ses expériences antérieures. Elle n'évalue pas la capacité de l'individu à acquérir des nouvelles compétences et connaissances (Tzurriel, 2000 ; Law et Eckes, 1995). Cette approche **évalue donc le niveau actuel de performance ou NAP** (Myara, 2017).

2.1.1.1 Qu'est-ce que le niveau actuel de performance scolaire ou fonctionnelle (NAP) ?

Le niveau actuel de performance correspond au niveau actuel du rendement de l'apprenant sans soutien ni intervention, il s'agit du rendement spontané et non pas du potentiel cognitif réel, à savoir, la zone actuelle de développement (Myara, 2017). Le NAP peut se mesurer à l'aide de tests normatifs, standardisés ou des tests de rendement scolaire (ibid, 2017). Ces instruments donnent des indications sur les capacités actuelles de l'apprenant sans donner de pistes pour intervenir (Lidz, 1991). Un des autres instruments de mesure est le dépistage universel et pour

rappel, il s'agit d'une courte évaluation de lecture/ écriture ou de mathématiques. Ce dépistage se donne trois fois par an à l'ensemble de la classe et l'objectif est de déterminer qui sont les élèves qui ne sont pas à niveau par rapport aux cibles d'apprentissage en lien avec le PFEQ (MÉES, 2020). La plupart de ces outils d'évaluations fonctionnent avec des indicateurs qui fournissent de l'information sur les habiletés requises par l'enseignement (Deno, 2003).

Cette première approche permettra de fournir des recommandations sur comment aider l'élève ainsi que des précisions d'un point de vue normatif sur les compétences ou le rendement scolaire **actuel** de l'apprenant.

2.2 L'approche de l'évaluation dynamique

L'évaluation dynamique consiste à évaluer le potentiel d'apprentissage de l'apprenant et a pour objectifs de donner un portrait des stratégies cognitives utilisées par l'apprenant après avoir reçu de l'aide de la part de l'intervenant (Jensen & Feurstein, 1987). Cela peut se faire par le biais de nombreux instruments, à savoir :

- La LPAD (learning potential assessment device) qui est une évaluation diagnostique du potentiel d'apprentissage, en lien avec la théorie de la modifiabilité cognitive (Feurstein, et al.,2010), expliquée un peu plus loin (2.3.2). Ce modèle se veut dynamique et se focaliser non pas sur ce que l'individu est capable de faire, à un moment donné, mais sur l'éventualité de ce qu'il pourrait être capable de faire (VandenBos, 2007).
- L'évaluation basée sur le programme scolaire (*curriculum based assessment*) (Deno et al.,1995). Il s'agit de récolter des données en lien avec les performances de l'apprenant dans une discipline particulière. Les mesures basées sur le programme scolaire (*curriculum based measurement/CBM*) sont celles qui ciblent les savoirs essentiels et des objectifs qui sont sensibles aux progrès des apprenants (ibid,1995).

Dans le contexte du modèle de la réponse à l'intervention, cette approche d'évaluation peut se faire lorsque l'équipe- école souhaite comprendre comment l'apprenant apprend. Cela permet aussi de mettre en lumière les interventions qui aident ce jeune en difficulté à progresser. (Myara, 2021). Cette approche d'évaluation donnerait un portrait plus informatif et global des capacités de l'élève en difficulté (Tzurriel, 2012)

Les avantages de l'ÉD sont nombreux, le premier étant que cette approche permet d'évaluer le potentiel d'apprentissage et les capacités cognitives supérieures de l'apprenant (Grigorenko,

2009). De plus, cette forme d'évaluation permet aux enseignants de mieux connaître le potentiel de l'enfant, tout en indiquant les meilleurs moyens d'aider ceux qui ont du mal à optimiser leurs apprentissages (Haywood & Tzuriel, 2002), donnant subséquemment des pistes d'interventions plus précises. Les résultats de cette évaluation montrent les progrès réalisés par l'apprenant et mettent en avant les difficultés particulières que celui-ci a rencontrées pendant la passation, ce qui donne une source d'information supplémentaire à exploiter par les intervenants (Tzuriel, 2012). Le contexte de passation d'une évaluation dynamique est interactif, et l'administrateur peut donner de la rétroaction afin de pousser l'apprenant vers sa ZPD (ibid, 2012).

L'approche dynamique (ÉD) permettant d'identifier des pistes d'intervention qui aide l'apprenant à progresser dans ses apprentissages en se penchant sur les processus intellectuels utilisés par l'apprenant (Tzuriel, 2000 ; Elliot 2003, Myara, 2018). La manière dont l'apprenant réalise la tâche proposée est davantage prise en compte afin de plutôt saisir les processus intellectuels engagés dans la démarche (Myara, 2018). Elliot (2003), viens préciser que cette approche intègre l'enseignement dans l'évaluation. Toutefois, cette approche d'évaluation a aussi des limites, car les résultats obtenus ne sont pas toujours objectifs, l'analyse est en partie subjective et cette approche repose sur la relation entre l'intervenant et l'apprenant (Tzuriel, 2012).

Les grands concepts de la partie théorique de l'évaluation dynamique reposent sur 4 hypothèses (Haywood & Tzuriel, 2002) qui sont les suivantes :

- Hypothèse 1 : l'accumulation de connaissances n'est pas le meilleur indicateur de la capacité d'un apprenant à acquérir d'autres connaissances.
- Hypothèse 2 : chacun fonctionne à moins de 100 % de ses capacités, donc chacun est en mesure de pouvoir mieux faire (Vygotsky, 1978).
- Hypothèse 3 : le meilleur test de performance est un exemple de cette performance elle-même.
- Hypothèse 4 : il y a de nombreux obstacles (environnement socioculturel, impulsivité, manque de motivation, vocabulaire peu développé ...) pouvant interférer avec les habiletés d'un individu. Quand ces obstacles sont levés, on observe souvent que de meilleures habiletés sont mises en lumière.

L'évaluation dynamique teste la zone proximale de développement et non pas la zone actuelle de développement afin d'encourager un meilleur fonctionnement cognitif (Lidz, 1987). Pour donner suite aux suppositions théoriques citées plus haut, un des points importants qui ressort est le fait d'inclure les facteurs socioculturels ainsi que l'intervention de l'évaluateur dans une situation de

test/évaluation afin de comprendre le développement cognitif et le potentiel d'apprentissage d'un individu. Les facteurs socioculturels incluent la scolarisation des parents, l'origine ethnique, la langue parlée à la maison, la stabilité familiale... et ils peuvent être associés au retard scolaire. Toutefois, les tests normatifs ne tiennent pas compte de ces facteurs lorsque les normes sont établies. Par ailleurs, de nombreuses recherches exposent le fait suivant : les scores obtenus lors de la passation de tests standardisés sous-estiment les capacités des enfants provenant d'un milieu social défavorisé, ou d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage (Tzuriel, 1985).

Cette approche serait certains auteurs, une réponse à l'inefficacité des évaluations traditionnelles qui ne donnaient comme informations que des nombres pour caser un individu dans une norme, sans tenir compte du processus d'apprentissage (Tzuriel, 2000). Dans le contexte de cette étude, afin de mieux comprendre ce que l'ÉD cherche à évaluer, nous allons nous attarder sur le niveau proximal de développement.

2.2.1 Qu'est-ce que le niveau proximal de développement (NPP) ou potentiel d'apprentissage

Le niveau proximal de développement correspond au potentiel d'apprentissage de l'apprenant qui peut être décrit à l'aide de la notion de la zone proximale de développement qui sera définie dans le paragraphe suivant. Le potentiel d'apprentissage peut être expliqué comme étant la capacité de l'apprenant à apprendre et touche les fonctions cognitives supérieures inhérentes à cet apprentissage (Büchel, 1995 ; Büchel et al., 1990). Ce potentiel désigne aussi la vitesse d'apprentissage, la capacité à conserver les acquis et l'habileté à les transférer (Campionne et al., 1984 ; Dias, 1991). Selon Budoff et Corman (1973), le potentiel d'apprentissage serait l'habileté à tirer profit d'une expérience adéquate. Dans tous les cas, ce niveau ou NPP est atteint lorsqu'il y a une intervention d'un médiateur ou d'un enseignant. Cette notion est au cœur de notre recherche et elle est sous-tendue par la ZPD ou zone proximale de développement, que nous abordons au point suivant.

2.2.1.2 La ZPD ou la zone proximale de développement

Afin de bien comprendre ce que signifie le niveau proximal de développement (NPP), il est important de revenir sur le concept majeur de Vygotsky (1934), à savoir, la Zone proximale de Développement ou ZPD. Selon Vygotsky (1934) la zone proximale de développement se définit en étant « *la distance entre le niveau de développement réel tel que déterminé par la résolution*

indépendante des problèmes et le niveau de développement potentiel tel que déterminé par la résolution de problèmes avec l'aide des adultes ou en collaboration avec des pairs plus compétents ». La zone proximale de développement peut donc être vue comme l'éventail de capacités dont une personne dispose avec une aide extérieure, sans les avoir de façon indépendante. Il s'agit donc d'une zone de potentielle réussite. Elle est propre à chaque apprenant et elle peut servir d'arrimage des interventions ou stratégies à mettre en place pour aider un élève qui a des difficultés (Renaud et al.,2016). Par conséquent le NPP correspond donc à la ZPD, et nous conservons les deux notions tout au long de ce projet.

Comme illustré ci-dessous dans la figure 2, qui est un schéma récapitulatif, voici une représentation de la NPP en lien avec la ZPD telle que nous la considérons.



Figure 2. Schéma récapitulatif

Source : Myara, (2022)

Le concept de NPP ou ZPD est essentiel dans la démarche de l'ÉD. En effet, par le biais de ses interventions, l'évaluateur remplit le rôle de l'aide extérieure ou pair compétent. Dans le prochain paragraphe, nous abordons différentes approches de l'ÉD, toujours dans l'optique de donner une vision claire au lecteur sur le concept central de cette recherche.

2.3 La démarche de l'évaluation dynamique

2.3.1 Les différentes approches de l'évaluation dynamique

Stenberg et Grigorenko, (2002) identifient deux approches de l'évaluation dynamique : une qui se nomme le *Sandwich* et l'autre le *Gâteau*. Le premier, dit *Sandwich*, correspond au **test-intervention-re test** lorsque l'intervention se donne entre deux situations d'évaluation. Le deuxième qui est le *Gâteau* correspond à une intervention qui se donne entre plusieurs situations d'évaluation. Quoiqu'il en soit, le concept d'intervention lors d'une situation de test fut introduit

par Vygotsky (1934). Selon lui, ce procédé est justifié, car le fait de tester un enfant dans une situation isolée ne donne pas les résultats attendus. Il précise que leurs interprétations ne reflètent pas le potentiel d'apprentissage de cet enfant, il serait sous-estimé. Vygotsky était visionnaire, car de nombreuses recherches actuelles montrent que les tests standardisés ne donnent pas les informations nécessaires pour améliorer les apprentissages d'un apprenant (Lidz, 1991). Le concept de test-intervention-re test est aussi un élément clé de la méthode d'expérience d'apprentissage médiatisé de Feuerstein (1991). L'objectif est de tester une compétence d'un apprenant, d'intervenir en procurant des stratégies pédagogiques, puis re tester la compétence. Cela permet de donner le soutien nécessaire pour que l'apprenant puisse atteindre son potentiel d'apprentissage. Le principe même de test-intervention-re test est l'élément clé de l'évaluation dynamique et une intervention dans ce contexte-ci est la mise en place d'actions et de mesures visant l'atteinte d'un objectif préétabli ou favorisant les apprentissages des apprenants (Stenberg et Grigorenko, 2002). Il y a différentes catégories d'interventions : cognitives, disciplinaires, adaptatives, temporelles et socioaffectives, mais nous décrivons plus loin (2.4) seulement les deux premières catégories, à savoir : disciplinaires et cognitives, car dans le cadre de notre recherche, c'est celles-là qui nous importe.

L'autre approche de l'ÉD que nous décrivons est celle de la médiation pédagogique qui est basée sur la modifiabilité cognitive (Feurstein et al., 2010).

2.3.2 La médiation pédagogique ou l'expérience d'apprentissage par médiation (EAM)

Dans les années 1950-1963, Feuerstein travaillait principalement avec des enfants ou jeunes survivants de l'holocauste qui immigrèrent en Israël. Ils venaient de partout, et leurs parcours socioculturels étaient diversifiés et différents (Hobbs, 1980). Le fait de les évaluer traditionnellement en utilisant des tests normatifs et standardisés ne satisfaisait pas Feuerstein. Selon lui, les tests ne donnaient aucun résultat sur le potentiel d'apprentissage de ces jeunes, mais servaient à donner des informations pour le placement de ceux-ci. Dès lors, il se concentra sur le potentiel d'apprentissage et rendit l'évaluation plus dynamique en utilisant la médiation et l'apprentissage de stratégies lors de la passation des tests (Tan, 2003).

C'est ainsi que son grand concept théorique d'expérience d'apprentissage par médiation a vu le jour. Ce concept est défini par le fait d'utiliser un médiateur pour obtenir une réponse plus adéquate face à un stimulus. L'E.M. A (expérience d'apprentissage par médiation) constitue une modalité explicative du développement humain dans ses différences (Meyer & Lirot, 1986). Feuerstein a repris le schéma de Piaget (1968) qui est essentiellement : $S \rightarrow O \rightarrow R$ (Stimulus,

organisme, réponse) en y ajoutant la notion de médiateur ou le H (médiateur humain pouvant être la mère, un pair, un enfant plus âgé, un enseignant...) donnant lieu à une situation d'apprentissage par médiation : $S \leftrightarrow H \leftrightarrow O \leftrightarrow H \leftrightarrow R$ (Feuerstein et al., 2010). Ce qui sous-tend cette théorie, c'est le principe de modifiabilité structurale cognitive. Cette modifiabilité cognitive serait une des fonctions de l'E.A.M et elle se définit comme : *“une modification structurale du fonctionnement de l'individu qui reflète un changement de trajectoire du cours prévu de son développement. Il ne s'agit pas de changements liés à des facteurs biologiques, psychologiques, mais de modifications représentant un éloignement notable du cours normal du développement”* (Feuerstein et al., 1980). Il va d'ailleurs par la suite développer une approche accompagnée d'un instrument d'évaluation nommé *“Learning Potential Assessment Device (LPAD)* et un programme d'interventions composé d'instruments et de différents savoirs nommés *“Instrumental Enrichment Program (IE)”*. Enfin, le LPAD et le programme IE, sont conçus et utilisés sur les assises théoriques de cet auteur, à savoir *“l'expérience de l'apprentissage par médiation et sur les principes de la modifiabilité de la structure cognitive”*. Dans cette optique, l'évaluation du potentiel d'apprentissage s'actualise dans l'expérience d'apprentissage par médiation. La médiation pédagogique se situe entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, apparaissant avant, pendant ou après le processus d'apprentissage, de ce fait la médiation échoit à l'intervenant qui se positionne entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant (Myara, 2018). De plus, la *médiation* se fait en fonction de l'apprenant et en fonction du contenu, de la tâche ou de l'objet d'apprentissage. En revanche, l'apprenant et la tâche influencent la forme et le type de *médiation*. Quant à l'apprenant, toujours selon Feuerstein, il vient avec ses connaissances et ses propres *fonctions cognitives* pour réaliser la tâche. À ce propos, Feuerstein (1991) propose une liste de 25 fonctions cognitives déficientes, qu'il faut renforcer ou développer chez l'apprenant dans le cas où il ne peut pas réaliser la tâche qui a été proposée. C'est justement, sur cet aspect que l'intervention, durant le processus d'évaluation, portera. En outre, Feuerstein (1980) insiste sur le fait que la tâche ou l'objet d'apprentissage doit aussi être analysé à l'aide d'une *carte cognitive*. La carte cognitive comprend sept paramètres : contenu, modalité, phase, opération, niveau de complexité, niveau d'abstraction et le niveau d'efficacité. Enfin, l'apprentissage se réalise au sein d'une relation tripartite entre l'apprenant, le médiateur et l'objet d'apprentissage. De nos jours, le concept de médiation pédagogique est de plus en plus employé dans la communauté éducative (ibid, 2018).

Après avoir mis en exergue ce concept, la figure 3 ci-dessous est un schéma qui reprend les concepts théoriques de Piaget et Feuerstein.

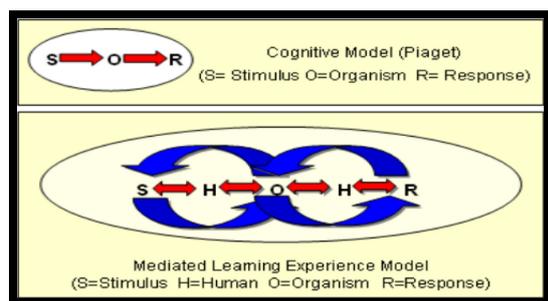


Figure 3. Schéma des deux modèles d'apprentissage

Source : Casado 2002, extrait du journal de recherche pédagogique

À la lumière de ce qui précède, dans le contexte de cette étude, nous allons aborder l'approche de l'évaluation dynamique en mettant l'accent sur le concept de médiation pédagogique. Autrement dit, l'accent est mis sur les trois composantes suivantes : l'apprenant, la tâche et le médiateur. À l'instar de Myara (2018 ; 2021 en préparation) le médiateur emploie des stratégies de médiation qui sont *“un ensemble d'actions spécifiques et de procédures intellectuelles et comportementales que l'intervenant planifie et utilise, et d'actions destinées à amener l'apprenant à résoudre un conflit, potentiel ou réel, d'apprentissage”* (Myara, 2018)

Cela dit, en situation d'évaluation, il faut également collecter des données sur la façon dont le médiateur intervient, sur ce qui est visé (cible) et sur la façon dont il aide ou assiste l'apprenant (le comment). D'autre part, l'apprenant utilise ses connaissances et ses fonctions cognitives, c'est pourquoi, lors de la passation des tests, il s'agira de vérifier quelles sont les stratégies cognitives utilisées et celles qui ne sont pas employées (Myara, 2018). Il est aussi pertinent d'explorer quels sont les forces et les défis de l'apprenant au regard de ses fonctions cognitives, comment il répond à l'intervention, d'identifier le changement et de quelle manière a eu lieu le changement. La tâche ou l'objet a ses propres caractéristiques. Ce faisant, cela implique d'analyser la nature de la tâche, les composantes de la tâche qui pourrait rendre sa réalisation difficile ou qui empêche l'apprenant d'apprendre ou de réaliser la tâche. Pour cela nous abordons brièvement la situation pédagogique telle que décrite par Legendre (1983), qui viendra soutenir l'approche mésosystémique de la médiation pédagogique comme nous l'envisageons dans cette recherche. Nous souhaitons aborder ce point dans notre cadre de référence afin de présenter au lecteur une suite logique et cohérente des différents concepts soutenant notre recherche.

2.3.3 La situation pédagogique ou le contexte des processus d'apprentissage

En situation d'apprentissage et d'enseignement, 3 entités interagissent (Legendre, 1983). À savoir, l'agent, l'objet et le sujet. Entre ces trois entités, il y a une relation qui se passe telle que décrite dans la figure ci-dessous. L'agent est défini comme étant l'enseignant, qui doit enseigner un concept à l'apprenant. L'objet quant à lui est défini comme ce qui doit être appris ou la tâche à faire et le sujet est l'apprenant, celui qui doit apprendre. La figure 4, ci-dessous, illustre la situation pédagogique telle que Legendre (1983/1993) la conçoit.

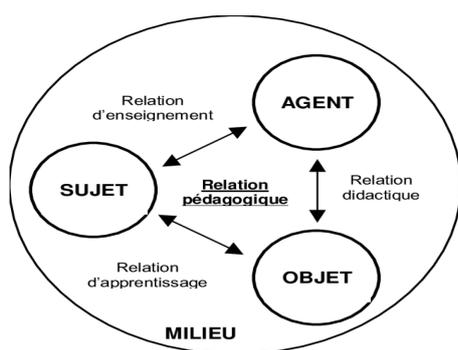


Figure 4. La situation pédagogique

Source : Legendre, (1983/1993)

Cette relation pédagogique est ce qui nous intéresse dans le cadre de cette étude et nous reprenons ces trois éléments (objet, agent, sujet) en les renommant selon Myara (2018) afin de présenter un schéma de l'approche mésosystémique de la médiation pédagogique. Cette figure tripartite que nous présentons remplace les noms des trois éléments de Legendre ainsi :

- La tâche ou l'objet, qui est le contenu présenté à l'apprenant.
- L'apprenant ou le sujet qui est la personne qui apprend en utilisant des stratégies cognitives (voir définition plus haut).
- Le médiateur qui est l'agent dont le rôle est d'enseigner ou de guider l'apprenant dans ses apprentissages.

À la suite du schéma que nous présentons, nous allons définir un peu plus en détail son contenu, car cela va mettre en évidence le modèle final que nous adopterons dans la méthodologie.

L'approche mésosystémique de la médiation pédagogique que nous présentons à la page suivante, plus précisément la figure 5, prend appui sur le schéma tripartite de la situation d'apprentissage de Legendre (1983/1993).

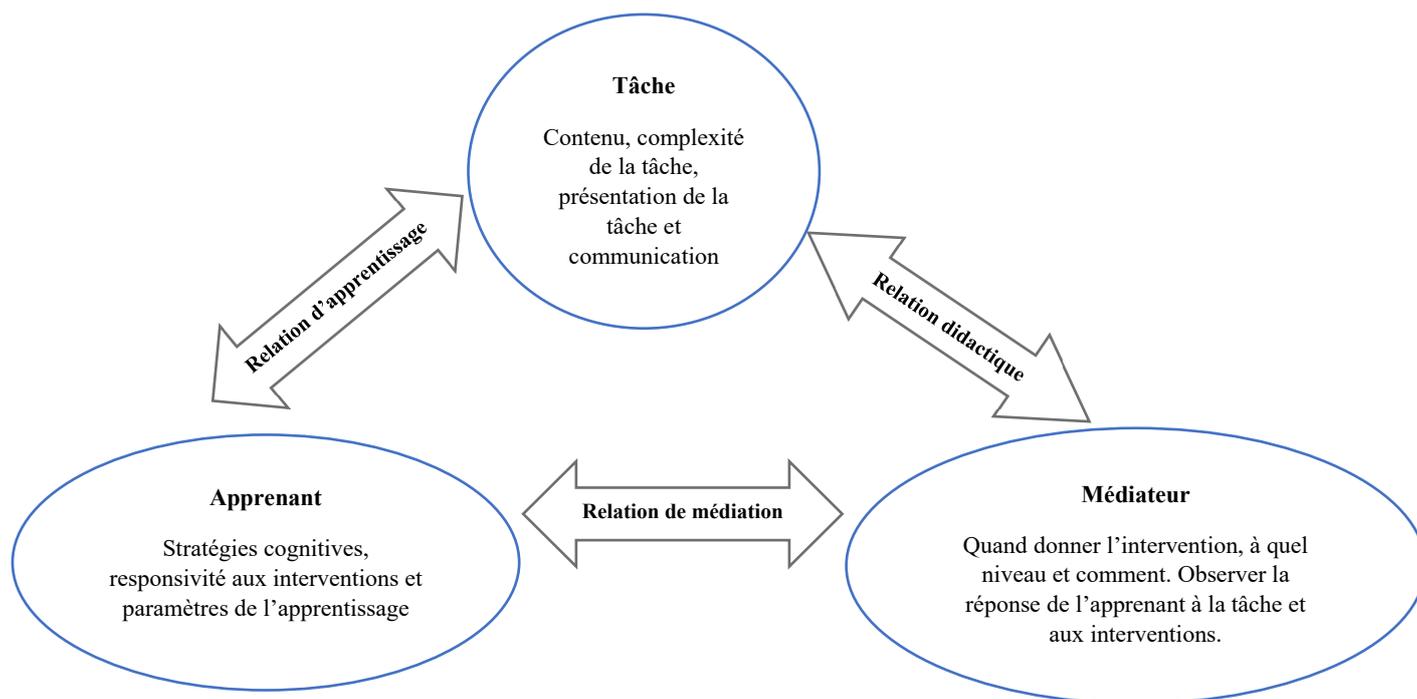


Figure 5. Approche mésosystémique de la médiation pédagogique

Sources : Legendre, (1983/1993) et Myara, (2018)

Le contenu du schéma ci -dessus qui s'inspire de la situation pédagogique de Legendre (1983) peut être détaillé ainsi (Myara, 2021) :

- La tâche est l'activité d'apprentissage à réaliser. On retrouve les modalités de présentation ainsi que la complexité de la tâche. Le contenu peut se définir comme étant le domaine, l'objectif de la tâche et la familiarité de celle-ci. Comment la tâche est présentée à l'apprenant (figure, verbale, à l'écrit... ? Les formes de communications par lesquelles ce contenu est généré sont tout autant importantes. Peut-on répondre par le biais de différentes manières ou seulement d'une seule façon ?
- Le médiateur comme nous l'avons vu plus haut et celui qui va produire l'enseignement ou donner de l'assistance à l'apprenant. Cette personne qui peut être un adulte ou un pair a en tête la visée ainsi que le degré d'assistance qu'elle donne. Le médiateur identifie des stratégies d'intervention et les utilise pour aider l'apprenant selon l'objectif qu'il souhaite atteindre. L'aide apportée par le médiateur peut être verbale (modéliser en donnant un exemple, expliquer l'instruction de manière explicite...) ou non-verbale (gestuelle, intervention discrète telle que pointer le doigt sur un mot...).
- L'apprenant est celui qui doit accomplir la tâche en utilisant ses stratégies cognitives (processus pour apprendre. Sa réponse aux interventions est cruciale, car elle donne des

informations importantes au médiateur sur le processus cognitif utilisé pour traiter les informations.

Entre ces trois éléments, il y a des relations qui sont établies :

- La relation d'apprentissage qui se définit comme étant celle qui se passe entre l'apprenant et la tâche.
- La relation de médiation qui se passe entre le médiateur et l'apprenant.
- La relation didactique est celle qui se passe entre le médiateur et la tâche.

2.4 La visée de l'évaluation en adaptation scolaire et sociale dans le contexte de la RàI

Puisque cette étude s'attarde sur l'évaluation en adaptation scolaire et sociale, c'est-à-dire, une évaluation plus approfondie qui est réalisée par un professionnel enseignant ou non enseignant (comme une orthopédagogue, un psychologue scolaire, une orthophoniste, un psychoéducateur...) dans le contexte de la RàI, il apparaît essentiel de préciser les objectifs de ladite évaluation qui seraient (Lidz, 1991 ; Myara, 2018) :

- Évaluer le potentiel d'apprentissage de l'apprenant et fournir un portrait de ce potentiel;
- Évaluer les stratégies cognitives que cet apprenant utilise ;
- Fournir des pistes d'interventions aux enseignants et aux intervenants des paliers 2 et 3 ;
- Fournir des informations pertinentes qui seraient utilisées dans le PI de l'apprenant.

En effet, nous avons vu plus haut que l'ÉD est une approche qui permet de tester la ZPD, par le biais d'un enseignement (Elliot, 2003) et qui donnerait des pistes d'interventions pouvant aider l'apprenant à progresser dans ses apprentissages. Ce type d'évaluation communiquerait des informations sur le niveau proximal de développement de l'apprenant. Toutefois, qu'en est-il de l'intervention qui est procurée lors de la passation des tests, quels sont les gestes posés par le médiateur ? Cela nous amène à détailler le concept d'intervention dans le paragraphe qui suit.

2.5 L'intervention dans le contexte du modèle de la RàI

L'intervention dans le contexte du modèle de la réponse à l'intervention se donne aux trois paliers. À des fins de clarification pour le lecteur, nous définissons l'intervention comme un acte pédagogique visant à soutenir le processus d'apprentissage d'un apprenant (Chouinard, 1999). Cet acte se fait délibérément et doit tenir compte des différentes stratégies engagées dans ce processus.

Rappelons qu'en contexte de la RàI, l'intervention se donne en premier lieu par l'enseignant qui lui met en place au sein de sa classe une méthodologie basée sur la recherche. Toutefois, environ 20 % des élèves ne répondront pas de manière positive à ces interventions universelles et ne progresseront pas et malgré le soutien procuré par leur enseignant, ces apprenants n'atteindront pas leur ZPD ou NPP (Fuchs & Fuchs, 2006).

Au primaire, cette intervention qui se veut d'appoint vise les stratégies de lecture, d'écriture, de résolution de problème. Au secondaire, l'intervention est différente. On ne cherche plus, par exemple, à renforcer l'apprentissage de la lecture, mais surtout à travailler la compréhension de lecture, qui a un impact sur toutes les matières enseignées (Shin et al., 2000 ; Burns, 2008). Au primaire comme au secondaire, cette intervention vise des besoins plus spécifiques et la responsabilité¹ des apprenants va être évaluée afin de déterminer s'il y a une progression ou pas.

Quoiqu'il en soit, cette intervention ne peut être mise en place sans une évaluation qui permettra de déterminer les forces, les défis et le style d'apprentissage spécifique à ces apprenants-là (Whitten, et al., 2012). Quand nous parlons d'évaluation, il est important de rappeler au lecteur qu'il ne s'agit pas d'une évaluation sommative ou formative des apprentissages, mais **d'une évaluation dite diagnostique des difficultés d'apprentissage d'un apprenant** (ibid, 2012). Celle-ci apportera des informations nécessaires sur les stratégies pédagogiques à préconiser pour l'apprenant en difficulté. En effet, lorsque les difficultés persistent, et ce malgré l'intervention,

¹ La notion de responsivité en français, semble être un néologisme, qui a été d'abord introduit dans le domaine de la physique et définie comme fonction d'un système de détection qui a pour objet de mesurer les éléments qui sont "sortis" en rapport avec les éléments qui sont "entrés" (Quintero Gonzales, 2004). Dans le contexte éducatif, ce terme a été utilisé et défini par Lemoine (2018) dans le contexte d'accessibilité aux personnes en situation de handicap. Selon cet auteur, la responsivité représente la capacité d'un environnement à répondre à la demande humaine. De plus, cet auteur souligne que l'étude de la responsivité engage aussi l'étude de la demande et de la non-responsivité. Dans cette perspective, il s'agit de la réponse (de l'environnement, la sortie) à la demande de la personne en situation de handicap (l'entrée). Or dans le contexte de la RàI, il s'agit de la réponse (la sortie) à l'intervention (l'entrée). Enfin, ce concept est dérivé du mot "*responsif*" qui tire son origine du latin "*responsivus*" voulant dire "contient une réponse". Ipso facto, nous avons adapté la notion de responsivité à la spécificité de l'éducation et du contexte de la RàI. Ainsi, nous proposons, que dans le contexte de la RàI la responsivité est une réaction (affective, comportementale, gestuelle, intellectuelle, physique...) qui est suscitée par l'intervention (Ohnouna et Myara dans Myara, 2022)

il est important de se pencher sur comment l'apprenant peut atteindre son potentiel d'apprentissage ou le NPP.

Dans le cadre de cette recherche, nous précisons au lecteur que nous nous attardons sur l'aspect disciplinaire des apprentissages lors de ladite évaluation et non pas sur le comportement ou sur le social. C'est pourquoi nous nous attardons sur les interventions disciplinaires et cognitives dans le prochain paragraphe.

2.5.1 Les interventions disciplinaires et cognitives

Nous présenterons deux catégories d'intervention en lien avec l'aspect disciplinaire et elles sont les suivantes : celles dites disciplinaires et celles dites cognitives. En effet, celles-ci sont directement en lien avec l'évaluation dynamique et la RàI.

A) Les interventions disciplinaires : Celles-ci, ciblent les compétences scolaires et interviennent précisément sur des disciplines telles que la lecture, l'écriture, des concepts en mathématique. Le but étant de réduire l'écart entre le niveau attendu de l'apprenant et son niveau actuel. Ces interventions sont données par le biais de supports didactiques spécifiques, des logiciels pour s'exercer et renforcent l'apprentissage de l'apprenant. Une des autres interventions possibles est le développement de stratégies cognitives et métacognitives. Les interventions disciplinaires n'enseignent pas ce type de stratégies qui ont un impact important sur l'apprentissage.

B) Les interventions visant les stratégies cognitives et métacognitives : Ce sont des gestes que l'enseignant met en place pour développer les stratégies cognitives chez l'apprenant. Ces interventions sont celles qui permettent à celui-ci de prendre conscience de son processus cognitif et de comment il apprend. Elles permettent l'intégration et la consolidation des interventions disciplinaires en aidant l'apprenant à réfléchir sur sa capacité à apprendre (Bosson et al., 2009). Ces stratégies sont enseignées de manière explicite afin que l'apprenant puisse prendre conscience de la démarche à utiliser pour faire une tâche. Ces stratégies tentent de rendre les apprenants plus autonomes et plus actifs dans leur apprentissage, maximisant ainsi leur potentiel d'apprentissage (Ibid, 2009). Enseigner ces stratégies revient à apprendre à l'apprenant comment s'autoévaluer, faire le bilan de ses apprentissages et à réfléchir sur la démarche qu'il utilise.

Enfin, pour le contexte de cette étude, nous allons utiliser la taxonomie de stratégies cognitives (Annexe A) proposée par Myara (2017). Cette taxonomie s'est inspirée et a été mise en pratique auprès d'une clientèle diversifiée durant plus de 25 ans, notamment dans les travaux de Feuerstein et al. (1991), et bonifiée par les travaux de plusieurs chercheurs (Audy, 1988 ; Bégin,

2008 ; Barbeau et al., 1997 ; Boulet et al., 1996 ; Weinstein et Mayer, 1986). Elle comporte trois catégories distinctes qui s'appuient sur les modèles du traitement de l'information : les stratégies cognitives d'enregistrement, les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives de génération. Les stratégies cognitives d'enregistrement ont trait à la collecte et l'encodage des stimulus, des données ou de l'information. Celles-ci regroupent deux stratégies : collecter et encoder. Les stratégies cognitives de traitement consistent à traiter, à analyser, à organiser et à entreposer les données ou l'information. Elles réunissent six stratégies : analyser, anticiper, entreposer, organiser, traiter et vérifier. Finalement, les stratégies cognitives de génération se réfèrent à générer ou à exprimer de l'information, des données ou des réponses et elles rassemblent deux stratégies : exécuter et générer. Rappelons que l'objectif de l'évaluation dynamique est d'informer sur le traitement des apprentissages et la réceptivité de l'apprenant face à une intervention. À cet égard, nous nous sommes attardés sur ce point-là afin de mettre en relation les deux catégories d'interventions et l'ÉD. De plus, nous précisons au lecteur que cette étude est dans le contexte de la RàI, qui met l'accent également sur l'importance des interventions.

En effet, si la RàI met l'accent sur les interventions et la responsivité aux interventions, l'ÉD met l'accent sur les stratégies cognitives et les interventions en donnant des précisions sur le potentiel d'apprentissage de l'apprenant. Il nous semble important de mettre en avant des interventions cognitives pertinentes, qui serviront de concepts clés pour les indicateurs de notre codage, plus loin dans la partie méthodologie.

2.5.2 Les différentes interventions cognitives

2.5.2.1 Le modelage

Le modelage est une stratégie ou intervention pédagogique qui peut se définir comme un processus de construction des connaissances de l'apprenant (Giardana & Laurier, 1999). Il s'agit d'explicitement une démarche tout en verbalisant celle-ci, afin de la rendre accessible aux apprenants et qu'ils puissent la réinvestir dans leurs apprentissages (Gauthier et al., 2016). Cette intervention sert à enseigner un savoir-faire (Messier, 2017).

Les enseignants utilisent cette stratégie de plus en plus, car cela permet aux apprenants d'obtenir des informations sur le processus de la tâche et surtout sur le comment faire. Lors d'une évaluation dynamique, plusieurs interventions sont mises en place afin de guider l'apprenant afin qu'il puisse actualiser son potentiel d'apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, puisqu'il s'agit d'une étude de cas, nous souhaitons mettre en relations ces différentes interventions, dont le modelage et le NPP pour vérifier s'il y a un possible lien.

2.5.2.2 L'étayage ou l'échafaudage

L'étayage ou *Scaffolding*, est une intervention par laquelle un enseignant ou un médiateur guide un apprenant en prenant en main les tâches qui dépassent la zone de compétence de celui-ci. L'étayage qui est une forme d'accompagnement a plusieurs étapes à suivre, à savoir (Deshaies, 2004) :

- Observer l'apprenant dans son développement actuel et en devenir
- Analyser et interpréter les observations
- Planifier à partir des observations
- Intervenir dans la zone proximale de développement
- Faire un retour sur la démarche

L'objectif de l'étayage est d'accompagner un apprenant dans sa ZPD, ainsi l'accompagnateur ou médiateur devra s'assurer de respecter le cheminement personnel de l'apprenant, afin de le soutenir adéquatement (Deshaies, 2004). L'étayage peut prendre différentes formes, telles que la reformulation, le questionnement, l'incitation à dire ou à réfléchir ainsi que la comparaison

d'énoncés (Québec, 2016). De plus, l'étayage aurait 6 fonctions, à savoir : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques, le contrôle de la frustration et la démonstration (Bruner, 1985). Elles sont définies de la sorte :

- L'enrôlement qui correspond à attirer l'intérêt d'un apprenant sur une tâche à faire.
- La réduction des degrés de liberté correspond à décomposer en sous-objectifs la tâche à faire
- Le maintien de l'orientation est le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'apprenant.
- La signalisation des caractéristiques est le fait de souligner les points importants de la tâche pour son exécution
- Le contrôle de la frustration correspond à rendre l'exécution de la tâche et le vécu de l'échec moins difficile.
- La démonstration est le fait de présenter un exemple ou un modèle pour que l'apprenant puisse l'imiter.

Les 6 fonctions de l'étayage sous-tendent le degré d'assistance donnée à l'apprenant et en partie elles viennent préciser l'intention de l'accompagnateur ou elles déterminent la technique d'intervention.

Ici, nous tenons à préciser ces différentes fonctions, car ces informations vont nous être utiles pour poser les jalons du codage des données et cela vient dans la partie méthodologique. Nous établirons plus tard, une liste d'indicateurs qui découleront de ces concepts et des fonctions qui leur sont propres.

En résumé, l'étayage est l'ensemble des modalités d'aide ou de guidance que l'adulte/ou le médiateur met en place et qui permettent à l'apprenant d'apprendre à organiser les tâches à accomplir. Cette guidance amènera éventuellement l'apprenant résoudre seul un problème qu'il ne peut résoudre au départ (Bruner, 1991). Lorsque le soutien ou la guidance est graduellement retiré afin que l'apprenant soit en mesure d'être autonome dans ses apprentissages, nous parlerons d'estompage (Bourgueil, 2017). Toutes ces différentes interventions doivent être placées sur un continuum d'intervention et c'est ce qui nous amène à décrire le modèle d'Aldama.

2.6 Aldama, un modèle pertinent de recherche : Procédure illustrant les niveaux d'assistance.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous appuyons sur le modèle d'Aldama (2017). Elle se penche sur le portrait du potentiel en lecture d'un élève en situation de déficience intellectuelle légère, en utilisant l'évaluation dynamique (Aldama, 2017). Bien que le contexte de recherche soit différent, nous trouvons intéressant d'utiliser son modèle qui s'appuie sur le concept de médiation cognitive. De plus, Aldama utilise une méthodologie d'étude de cas et elle s'inspire du schéma de Stake (1995) pour en illustrer la planification à la page 67 de son mémoire (Stake, 1995). Notre type de devis de recherche vient aussi se décrire par l'étude d'un cas d'où la pertinence de s'inspirer de ce modèle.

En outre, Aldama parle de niveaux d'assistance et nous retenons également ces concepts pour notre recherche. Quatre niveaux d'assistance d'intervention à travers deux procédures sont mis en lumière dans la partie méthodologique de son devis de recherche et voici comment ils sont décrits :

- Le niveau 0 correspond à poser à l'apprenant les questions suivantes : *Explique-moi comment tu as fait pour donner cette réponse et développe-moi davantage ton idée.* Le niveau 0 dans la procédure B correspond à demander à l'apprenant de lire le texte.
- Le niveau 1 quant à lui correspond à demander à l'apprenant d'expliquer dans ses mots ce qu'il doit faire ou une lecture oralisée du texte dans la procédure B.
- Le niveau 2 correspond à simplifier le vocabulaire et à reformuler l'instruction pour l'apprenant dans la procédure A ou à intervenir sur le vocabulaire dans la procédure B.
- Le niveau 3 dans la procédure A correspond à donner un exemple à l'apprenant pour lui permettre de bien comprendre la tâche à faire ou à intervenir sur la compréhension en indiquant à l'apprenant où se trouve la réponse.

En résumé, nous proposons le tableau 1. suivant qui donne une vision d'ensemble des niveaux présentés en fonction de l'intervention, qu'elle soit sur la tâche ou sur le vocabulaire.

Tableau 1. Synthèse des procédures d'intervention proposées par Aldama

Niveaux	Description	Procédure A : Interventions sur la tâche	Procédure B : Intervention sur la compréhension du texte et du vocabulaire
Niveau 0	Demander une explication sur comment obtenir la réponse/ Lecture de texte	L'apprenant doit expliquer comment il a fait pour donner la réponse et il doit développer son idée.	L'apprenant doit expliquer dans ses mots ce qu'il vient de lire.
Niveau 1	Demander une explication à l'apprenant/ lecture oralisée du texte	Demander à l'apprenant d'expliquer dans ses mots	L'apprenant doit expliquer un mot de vocabulaire ou le médiateur lit le texte à haute voix pour l'apprenant
Niveau 2	Simplifier le vocabulaire, reformuler l'instruction/ intervenir sur le vocabulaire	Simplifier le vocabulaire et reformuler la question	Guider l'apprenant pour comprendre un mot de vocabulaire
Niveau 3	Donner un exemple à l'apprenant/intervenir sur la compréhension du texte	Donner un exemple à l'apprenant afin qu'il puisse mieux comprendre la question	Indiquer à l'apprenant que la réponse se trouve soit dans le texte (repérage), en activant ses connaissances antérieures ou en faisant des inférences

Source : Aldama, (2017)

Bien que le modèle d'Aldama vienne sous-tendre notre méthodologie, nous tenons à en préciser les limites. En effet, Aldama utilise la terminologie *niveau* pour les indicateurs se rapportant aux interventions faites par le médiateur/accompagnateur. Cette terminologie peut porter à confusion, car notre recherche est faite en contexte de RàI où le mot *palier* et *niveau* sont souvent interchangeables dans la littérature scientifique. Nous avons retenu le mot *palier* tout au long de notre projet pour parler du contexte de la RàI, pour éviter justement cette confusion.

Pour cela, nous devons préciser que le terme *palier* dans la RàI signifie un système d'organisation des interventions (placement des élèves en difficulté), alors que le terme *niveau* dans le modèle d'Aldama signifie le niveau ou le degré d'assistance dans un contexte d'intervention. Une des autres limites que nous rencontrons dans ce modèle est le nombre de niveaux d'assistance qui est de 4. En effet, dans le cadre de notre recherche, nous retrouvons 6 niveaux d'assistance, dont les

sous-processus s'arriment aux 6 fonctions de l'étayage citées plus haut (Bruner,1985). Les six niveaux que nous retenons sont ceux décrits par Myara (2021) :

Niveau 1 : L'apprenant doit identifier la tâche à faire (peu d'assistance donnée à l'apprenant).

Niveau 2 : L'apprenant doit identifier le problème (Assistance discrète donnée à l'apprenant).

Niveau 3 : Le médiateur donne un plan à suivre à l'apprenant (Assistance modérée donnée à l'apprenant).

Niveau 4 : Le médiateur oriente la réponse de la tâche à faire à l'apprenant (Assistance significative donnée à l'apprenant).

Niveau 5 : Le médiateur donne une réponse partielle de la tâche à faire à l'apprenant (Assistance intensive donnée à l'apprenant).

Niveau 6 : Le médiateur modélise la réponse pour l'apprenant (Assistance extrême donnée à l'apprenant).

Ce qui nous amène à aborder les indicateurs en lien avec ces niveaux.

2.7 Indicateurs

Dans cette partie, nous présentons au lecteur un tableau (tableau 2) récapitulatif des niveaux d'assistance et des indicateurs indiquant le geste posé et les propos dits par l'apprenant. À la lumière de ce qui précède, à savoir : le modèle de Aldama (2017), les 6 fonctions d'étayage de Bruner (1985) ; le schéma de Feurstein : $S \leftrightarrow H \leftrightarrow O \leftrightarrow H \leftrightarrow R$ (1987/2010) ainsi que la taxonomie des stratégies cognitives (Myara 2018, en annexe A), nous présentons un tableau des indicateurs. Ils nous seront utiles pour coder ultérieurement nos données récupérées.

La première colonne du tableau 2 donne le niveau d'assistance qui est compris entre 1 et 6. La deuxième colonne décrit les conditions affectives et motivationnelles qui sont en lien avec le niveau d'assistance et elles sont consignées ainsi : Cam 1 qui signifie conditions affectives et motivationnelles numéro 1, Cam 2...

La troisième colonne décrit les stratégies cognitives que l'apprenant utilise pour résoudre une tâche, elles sont consignées ainsi : Sc1 qui signifie stratégie cognitive numéro 1. La dernière colonne de ce tableau décrit les stratégies de médiations utilisées par le médiateur et celles-ci sont consignées ainsi : Sm1 pour la stratégie de médiation numéro 1.

Tableau 2. Grille d'indicateurs et niveaux

Catégorie de niveaux d'assistance	Conditions affectives et motivationnelles (Cam)	Stratégies cognitives (Sc)	Stratégie de médiation (Sm)
Niveau 1 (peu d'assistance)	<p>Cam 1 : Attirer l'intérêt et de l'apprenant sur la tâche à faire</p> <p>Cam 2 : Donner du renforcement positif à l'apprenant (Bravo, bon travail, tu as bien réfléchi...)</p>	<p>Sc 1 : L'apprenant identifie la description de la tâche à faire et réalise la tâche de manière autonome.</p> <p>Indicateurs en lien : collecter, traiter données, catégoriser, analyser, anticiper, exécuter la tâche, vérifier, génère la réponse et communique la réponse</p>	Sm1 : Mettre à disposition de l'apprenant des aides techniques
Niveau 2 (assistance discrète)	<p>Cam 1 : Attirer l'intérêt et de l'apprenant sur la tâche à faire</p> <p>Cam 2 : Donner du renforcement positif à l'apprenant (Bravo, bon travail, tu as bien réfléchi...)</p>	<p>Sc 2 : L'apprenant identifie le problème et réalise la tâche de manière assez autonome</p> <p>Indicateurs en lien : collecter, analyser, traiter données, exécuter la tâche, générer la réponse et communiquer la réponse</p>	Sm 2 : Faire des incitations verbales discrètes (pointer, relecture et rappel de la tâche)
Niveau 3 (assistance modérée)	<p>Cam 1 : Attirer l'intérêt et de l'apprenant sur la tâche à faire</p> <p>Cam 2 : Donner du renforcement positif à l'apprenant (Bravo, bon travail, tu as bien réfléchi...)</p> <p>Cam 3 : Encourager et maintenir l'intérêt de l'apprenant en gardant son attention sur chacune des sous-tâches</p>	<p>Sc 3 : L'apprenant suit le processus donné par le médiateur. Il réalise la tâche à l'aide du plan découpé en sous-tâche.</p> <p>Indicateurs en lien : traiter données, exécuter les sous-tâches, générer la réponse, communiquer la réponse</p>	Sm 3 : Donner le processus ou le plan à suivre pour résoudre le problème en décomposant l'objectif principal en sous-tâches en soulignant les points et caractéristiques importants de la tâche pour son exécution
Niveau 4 (assistance significative)	<p>Cam 1 : Attirer l'intérêt et de l'apprenant sur la tâche à faire</p> <p>Cam 2 : Donner du renforcement positif à l'apprenant (Bravo, bon travail, tu as bien réfléchi...)</p> <p>Cam 3 : Encourager et maintenir l'intérêt de l'apprenant en gardant son attention sur chacune des sous-tâches</p> <p>Cam 4 : Motiver l'apprenant en orientant la réponse</p>	<p>Sc 4 : L'apprenant s'appuie sur les indices et les questions donnés par le médiateur pour réaliser la tâche</p> <p>Indicateurs en lien : collecter, suit orientation et indices, exécuter la tâche, générer la réponse, communiquer la réponse</p>	Sm 4 : Orienter la réponse de la tâche à l'aide de question explicite (expliquer et justifier la réponse, pourquoi cette réponse est correcte ? ...)
Niveau 5 (assistance intensive)	<p>Cam 1 : Attirer l'intérêt et de l'apprenant sur la tâche à faire</p> <p>Cam 2 : Donner du renforcement positif à l'apprenant (Bravo, bon travail, tu as bien réfléchi...)</p>	<p>Sc 5 : L'apprenant se sert de la réponse partielle pour anticiper le reste de la réponse</p> <p>Indicateurs en lien : anticipe réponse, exécuter la tâche, générer la réponse et communiquer réponse</p>	Sm 5 : Donner une réponse partielle à l'apprenant

	<p>Cam 3 : Encourager et maintenir l'intérêt de l'apprenant en gardant son attention sur chacune des sous-tâches</p> <p>Cam 4 : Motiver l'apprenant en orientant la réponse</p> <p>Cam 5 : Alléger les difficultés vécues par l'apprenant en donnant une réponse partielle qui par défaut va diminuer l'échec</p>		
Niveau 6 (assistance extrême)	<p>Cam 1 : Attirer l'intérêt et de l'apprenant sur la tâche à faire</p> <p>Cam 2 : Donner du renforcement positif à l'apprenant (Bravo, bon travail, tu as bien réfléchi...)</p> <p>Cam 3 : Encourager et maintenir l'intérêt de l'apprenant en gardant son attention sur chacune des sous-tâches</p> <p>Cam 4 : Motiver l'apprenant en orientant la réponse</p> <p>Cam 5 : Alléger les difficultés vécues par l'apprenant en donnant une réponse partielle qui par défaut va diminuer l'échec</p> <p>Cam 6 : Encourager l'apprenant à imiter les étapes de la solution</p>	<p>Sc 6 : L'apprenant imite les étapes montrées par le médiateur pour réaliser la tâche</p> <p>Indicateurs en lien : imiter les étapes, exécuter la tâche, générer la réponse et communiquer réponse</p>	<p>Sm 6 : Modéliser la solution afin que l'apprenant puisse reproduire.</p>

Sources : Aldama, 2017 ; Myara, 2021; Myara, 2018; Feurstein, 1991; Bruner, 1985

Enfin, cette grille, qui présente les indicateurs en lien avec les niveaux d'assistance, intègre des éléments provenant de différentes sources. De plus, elle nous sert de base pour la grille d'analyse des résultats présentée au chapitre 4 et pour le tableau synthèse que nous présenterons au point 2.8.

2.7.1 Les 3 composantes selon le portrait cognitif à partir d'une évaluation dynamique (PCÉD)

D'entrée de jeu nous indiquons au lecteur que nous n'utilisons pas les grilles qui se trouvent dans le PCÉD dans la consignation de nos observations ou de résultats, mais seulement certains éléments que nous intégrons dans la grille d'observation et d'analyse des résultats. En effet, pour la partie portant sur la description de la relation tripartite (tâche, médiateur et apprenant) nous avons l'opportunité d'intégrer dans notre grille d'analyse de résultats (présentée au chapitre 4) des éléments de grilles existantes provenant de cet outil d'ÉD non publié qui s'appelle l'instrument d'évaluation menant à un portrait cognitif à partir d'une évaluation dynamique (PCÉD), (Myara, 2018). Nous rappelons au lecteur que nous utiliserons que certains éléments de ces grilles, car elles regroupent des stratégies cognitives et des concepts pertinents en lien avec le tableau des indicateurs. Nous utilisons donc des notions provenant de trois grilles issues du PCÉD (une grille portant sur la tâche, une sur le médiateur et une sur l'apprenant). Ces grilles ainsi qu'un exemplaire du guide d'utilisateur se trouvent en annexe (C).

Le PCÉD est un instrument qui accompagne le médiateur à réaliser une évaluation dynamique dans différents contextes et différents domaines. Le PCÉD a été développé à partir de l'analyse de valeur pédagogique, d'observations empiriques issues d'évaluations d'apprenants à besoins particuliers, et d'observations issues de deux situations de formations à l'évaluation dynamique et dans le cadre de notre projet de recherche, il nous a été mis à disposition. Cet instrument est composé de deux cahiers, dont un guide d'utilisation à l'intention de l'intervenant/médiateur et un cahier de notation (Myara, 2018). Nous précisons au lecteur que cet outil n'est pas disponible et qu'il a été mis à notre disposition dans le cadre de cette recherche seulement.

Le guide d'utilisation précise les objectifs du PCÉD, fournit une liste de questions dans le but d'orienter l'intention d'évaluation du médiateur et propose une échelle de notation dans le but de nuancer l'analyse et l'interprétation des données. Le processus d'évaluation fait appel à des stratégies de médiation et le médiateur devra tenir compte des trois composantes : le médiateur, l'apprenant et l'objet. Nous donnons un bref compte-rendu au lecteur des orientations de chacune de ces composantes, qui seront repris dans le tableau 3, qui est une synthèse du cadre de référence.

1. La composante intervention

De côté de l'intervention, le médiateur devra prendre en considération le type d'intervention, le type d'assistance, le moment auquel a eu lieu l'assistance et le niveau d'assistance. Le guide propose quatre types d'intervention :

En premier, l'intervention peut être verbale ou non verbale. L'intervention non verbale se rapporte à l'incitation discrète ou gestuelle. Alors que l'intervention verbale permet d'amener l'apprenant vers la découverte, ou à étayer dans le but de guider l'apprenant dans le processus de réalisation de la tâche. L'intervention verbale peut aussi revenir à faire de l'enseignement explicite, à inciter ou à faire une interrogation guidée.

En outre, l'intervention ou la médiation peut tenter de soutenir l'apprenant sur un principe, une démarche, une règle ou une stratégie. Ces notions sont reprises dans l'analyse des résultats au chapitre 4.

- Principe (P) : une idée importante qui guide la pensée ou le comportement
- Démarche (D) : un ensemble d'actions réunies et réalisées selon un ordre de priorité ou chronologique pour atteindre un but.
- Règle (R) : un énoncé qui indique ce qui peut ou ne peut pas être fait ou réalisé.
- Stratégie (S) : un ensemble d'actions spécifiques et de procédures cognitives et comportementales que l'apprenant considère et utilise pour atteindre ses objectifs.

En fait, selon notre compréhension, ces éléments permettent de souligner l'orientation des interventions. Par conséquent, nous allons intégrer ces orientations de l'intervention dans notre grille d'analyse.

Quant au moment où le médiateur intervient, le PCÉD met en évidence quatre phases d'intervention, à rajouter dans notre grille d'analyse, à savoir :

- **Phase pré active**

Le médiateur intervient avant que l'apprenant puisse collecter et encoder les données dans la mémoire sensorielle ;

- **Phase interactive**

Le médiateur intervient pendant que l'apprenant traite les données ;

- **Phase post active**

L'évaluateur médiateur intervient lorsque l'apprenant est en voie de générer une réponse

- **Phase rétroactive**

L'évaluateur médiateur intervient après que l'apprenant ait traité les données et donné une réponse.

2. La composante tâche

Concernant la tâche, le médiateur analyse le contenu, la familiarité par rapport à l'apprenant, la modalité de présentation, la modalité de la réponse ainsi que le niveau de complexité de la tâche.

Dans le contexte de cette étude, nous allons retenir la modalité de présentation et de réponse de la tâche.

3. La composante apprenant

Le médiateur analyse quelles sont les stratégies cognitives et métacognitives que l'apprenant utilise à bon escient et celles qu'il n'utilise pas. Tout compte fait, il s'agit d'identifier ce qui favorise ou défavorise les apprentissages de l'apprenant lorsqu'il collecte et encode les données ou l'information, lorsqu'il traite les données et lorsqu'il génère les données. À cet effet, nous avons, comme pour le médiateur, précisé des indicateurs au regard de l'apprenant.

2.8 Tableau synthèse du cadre de référence

Le tableau 3, qui se trouve à la page suivante, est une synthèse des concepts clés abordés dans le cadre de référence. Nous retrouvons donc un récapitulatif de l'approche mésosystémique de la médiation pédagogique des 3 composantes qui sont : l'apprenant, le médiateur et la tâche. Pour chacune des composantes, nous reprenons les concepts qui y sont rattachés, comme les phases et les orientations de l'intervention, les niveaux, les stratégies de médiation, les stratégies cognitives et les conditions affectives et motivationnelles. Nous présentons également une légende qui explique comment lire le tableau et qui reprend certaines définitions brièvement afin de donner une vue d'ensemble au lecteur.

Tableau 3. Synthèse du cadre de référence

Légende				
<p>Indices de repérages :</p> <p>C1 : Capsule vidéo #1</p> <p>C2 : Capsule vidéo #2</p> <p>I : Manifestation de l'intervention</p> <p>T : Tâche</p> <p>N : Niveau (il s'agit des 6 niveaux d'assistance)</p> <p>Sm : Stratégie de médiation (celle utilisée par le médiateur pour aider l'apprenant)</p> <p>Cam : Condition affective et motivationnelle (conditions mises en place pour soutenir l'apprenant dans la réalisation de la tâche)</p> <p>Sc : Stratégie cognitive (celle utilisée par l'apprenant pour réaliser la tâche)</p> <p>Phase d'intervention : Moment où le médiateur intervient</p> <p>Orientation de l'intervention : les 4 types d'intervention portant sur un principe, une règle, une stratégie ou une démarche</p>				
Composante Médiateur				
Niveau	Stratégie de médiation	Condition affective et motivationnelle	Phase de l'intervention	Orientation de l'intervention
<p>N1 : peu d'assistance</p> <p>N2 : assistance discrète</p> <p>N3 : assistance modérée</p> <p>N4 : assistance significative</p> <p>N5 : assistance intensive</p> <p>N6 : assistance extrême</p>	<p>Sm1 : Mettre à disposition des aides techniques</p> <p>Sm2 : Faire des incitations verbales discrètes</p> <p>Sm3 : Donner le processus ou la marche à suivre en décomposant en sous-tâches</p> <p>Sm4 : Orienter la réponse à l'aide de question explicite</p> <p>Sm5 : Donner une réponse partielle à l'apprenant</p> <p>Sm6 : Modéliser la solution pour permettre une reproduction</p>	<p>Cam1 : Attirer l'intérêt de l'apprenant</p> <p>Cam2 : Donner du renforcement positif</p> <p>Cam3 : Encourager et maintenir l'intérêt de l'apprenant</p> <p>Cam4 : Motiver l'apprenant en orientant la réponse</p> <p>Cam5 : Alléger les difficultés vécues de l'apprenant en donnant une réponse partielle pour diminuer l'échec</p> <p>Cam6 : Encourager l'apprenant à imiter les étapes de la solution</p>	<p>A : Phase pré active, médiateur intervient avant que l'apprenant collecte et encode les données dans la mémoire sensorielle</p> <p>I : Phase interactive, médiateur intervient pendant que l'apprenant traite les données</p> <p>S : Phase post active, médiateur intervient quand l'apprenant est en voie de générer une réponse</p> <p>R : Phase rétroactive, médiateur intervient après que l'apprenant traite les données et après la réponse</p>	<p>P : Principe, idée importante qui guide la pensée ou le comportement</p> <p>R : Règle, énoncé qui indique ce qui peut ou ne pas être fait</p> <p>D : Démarche, ensemble d'actions réunies et réalisées selon un ordre de priorité ou chronologique pour atteindre un but</p> <p>S : Stratégie, ensemble d'actions spécifiques/ procédures cognitives et comportementales que l'apprenant considère et utilise pour atteindre ses objectifs</p>

Composante Apprenant	
Stratégie Cognitive	
<p>Sc1 : Identifier la tâche à faire et la réaliser de manière autonome Sc2 : Identifier la tâche à faire et la réalise de manière assez autonome Sc3 : Suivre le processus donné par le médiateur et réaliser la tâche grâce au plan découpé en sous-tâches Sc4 : S'appuyer sur les indices et questions du médiateur pour réaliser la tâche Sc5 : Se servir de la réponse partielle pour anticiper le reste de la réponse Sc6 : Imiter les étapes montrées par le médiateur pour réaliser la tâche</p>	
Composante Tâche	
Modalité de présentation	Modalité de réponse
<p>S : Symbole F : Figure N : Nombre C : Chiffre ON : Opération numérique</p>	<p>N : Nombre C : Chiffre</p>

Source : Myara (2018); Aldama, 2017 ; Myara, 2021; Feurstein, 1991; Bruner, 1985

2. 9 Les objectifs spécifiques de recherche

Tout d'abord, nous souhaitons rappeler au lecteur notre objectif général de recherche qui consiste à explorer les apports et les limites de l'ÉD dans le contexte de la RàI, au secondaire. Pour ce faire, notre projet de recherche vise les objectifs spécifiques suivants :

- 1- Décrire une passation d'ÉD réalisée auprès d'un ÉHDAA se trouvant au secondaire dans un contexte de RàI, en tenant compte de la relation des trois pôles : la tâche, l'apprenant ou le médiateur.
- 2- Décrire la relation entre la tâche et l'apprenant ainsi que les interactions telles que les interventions cognitives et disciplinaires et les niveaux d'assistance entre le médiateur et l'apprenant.
- 3- Décrire la progression de l'apprenant en réponse aux stratégies de médiation.

2.10 Synthèse du cadre de référence

Pour conclure ce chapitre, nous citerons Lidz (1991) qui dit que l'évaluation dynamique ne se substituerait pas aux approches traditionnelles existantes, mais qu'elle serait une source d'information complémentaire. Quoiqu'il en soit, le nombre d'articles et de recherches portant sur ce sujet montre une certaine limitation des méthodes d'évaluations traditionnelles. De plus, La littérature scientifique met en lumière un engouement pour le modèle de l'évaluation dynamique dû au manque de reconnaissance du potentiel d'apprentissage pouvant être amélioré dans le cas où un soutien adéquat est mis en place (Grigorenko, 2009).

Quoiqu'il en soit, l'évaluation dynamique offrirait la possibilité de vaincre les prédictions pessimistes des tests normatifs en misant sur le transfert des stratégies apprises lors de la médiation (Haywood & Tzuriel, 2002). Un autre élément important est l'obtention d'informations utiles pour les enseignants. Effectivement, grâce aux données de l'évaluation dynamique, ils peuvent ajuster leur approche pédagogique ou à adapter les stratégies d'enseignement à l'élève en difficulté (Lidz, 1991 ; Myara, 2018).

À cet égard, citons Lidz : « *Si nous souhaitons formuler des hypothèses sur la façon dont l'enfant apprend, sur la façon dont il réagit aux tentatives d'intervention et sur ce qui semble entraver la capacité de l'enfant à tirer profit des tentatives d'enseignement existantes, nous utiliserons une évaluation dynamique* ». (Lidz C. , 2019)

Lors d'une ÉD, la manière dont l'apprenant réalise la tâche proposée est davantage prise en compte afin de saisir les processus intellectuels engagés dans la démarche (Myara, 2018). Dans le cadre de notre recherche, ces processus nous intéressent.

“L'évaluation traditionnelle montre l'apprentissage passé de l'enfant - une évaluation dynamique montre l'apprentissage futur de l'enfant” (Deutsch, 2019).

Quoiqu'il en soit nous, rappelons au lecteur que pour ce projet de recherche, certes nous nous penchons plus sur l'évaluation dynamique, mais que nous ne nous positionnons pas sur une méthode d'évaluation en particulier.

CHAPITRE 3—LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le 3^e chapitre de cette recherche traite de l'approche méthodologique adoptée pour atteindre les objectifs spécifiques de recherche qui sont les suivants :

1. Décrire une passation d'ÉD réalisée auprès d'un ÉHDAA se trouvant au secondaire dans un contexte de RàI, en tenant compte de la relation des trois pôles : la tâche, l'apprenant ou le médiateur.
2. Décrire la relation entre la tâche et l'apprenant ainsi que les interactions telles que les interventions cognitives et disciplinaires et les niveaux d'assistance entre le médiateur et l'apprenant.
3. Décrire la progression de l'apprenant en réponse aux stratégies de médiation.

Ce chapitre décrit la méthodologie utilisée pour ce projet d'étude, la procédure, le choix des participants, les outils qui vont servir à récolter les données et analyser ces données ainsi que les considérations éthiques.

Ces éléments sont détaillés afin de donner au lecteur une ligne directrice sur comment le problème est abordé puis étudié.

Nous précisons d'emblée au lecteur que notre recherche est exploratoire, avec des données descriptives qui sont qualitatives et quantitatives et que notre approche choisie est celle de l'étude de cas. En effet, comme celle-ci est liée à une meilleure compréhension d'un problème nous avons opté pour l'étude de cas.

Considérant la nature des données, nous informons le lecteur qu'il s'agit d'une recherche qualitative (Mucchielli, 2009).

3.1 Type de recherche : exploratoire et qualitative

Étant donné que l'objectif général est d'explorer les apports et les limites de l'ÉD dans le contexte de la RàI, une méthodologie exploratoire utilisant des données descriptives est privilégiée (Fortin & Gagnon, 2015). Cela rejoint une approche qualitative de recherche. En effet, nous souhaitons comprendre un "phénomène" nouveau en explorant le *quoi* et documenter un "phénomène" peu connu, en décrivant le *comment* et le *qui*. De plus, l'approche qualitative cherche à comprendre le phénomène dans son milieu naturel pour mieux comprendre le sens donné à l'expérience, l'action, dans la réalité de la vie de l'individu (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

Cette démarche semble cohérente avec notre objectif de recherche, car elle accorde une place importante aux participants, à leurs réactions et à la relation qui se développe entre le chercheur et les participants. De plus, une étude de cas permettra de mieux appréhender notre objet d'étude.

3.1.1 Méthodologie : Étude de cas

De nombreux auteurs dont Stake, (1995) et Yin, (2003) considèrent l'étude de cas comme étant une méthode de recherche, car il y a un intérêt à comprendre le fonctionnement d'un phénomène en mettant l'accent sur ses éléments qui constituent ce phénomène (Alexandre, 2013). Un des avantages de l'étude de cas, selon (Mucchielli, 2009) est que celle-ci permet de poser les assises d'une situation où l'on peut observer de nombreux facteurs. De plus, cela permet de faire une analyse plus approfondie afin de faire des comparaisons (Karsenti et Demers, 2004).

Une des limites qui est à considérer dans une étude de cas est le nombre de cas. En effet, celui-ci est souvent limité (Fortin & Gagnon, 2015), sans toutefois lui enlever sa validité scientifique. Selon Roy (2009), la contribution de l'étude de cas aux recherches dites exploratoires est reconnue par la communauté scientifique. L'étude de cas « *permet avant tout au chercheur de mettre en évidence des traits généraux, sinon universels, à partir d'étude détaillée et fouillée d'un seul ou de quelques cas* » (Van der Maren, 1996). Toutefois, dans le cadre de notre recherche, notre étude de cas se limitera aux observations d'un enregistrement vidéo et entretien avec le médiateur et elle ne s'étend pas à la réalisation de ladite évaluation. Comme expliqué au paragraphe suivant, nous utiliserons l'enregistrement d'une situation d'évaluation dynamique faite dans le cadre d'une recherche de Myara.

3.2 Sélection du cas

3.2.1 Critères de sélection

Nous précisons d'emblée au lecteur que nous n'avons pas procédé à une sélection de participants, puisque nous utilisons des données secondaires pour cette recherche. En effet, dans le cadre de notre projet, nous avons utilisé des données déjà recueillies au sein d'un programme de recherche dirigé par Myara. À des fins de clarification, nous expliquons au lecteur que les données secondaires sont généralement produites au cours d'un projet de recherche ou d'une évaluation de programme (Dionne & Fleuret, 2016). D'ailleurs une analyse de données secondaires est définie par Lamoureux (2000) comme étant : « une analyse de données produites dans d'autres circonstances que celles du processus d'analyse, qu'il s'agisse de réexplorer ses propres données

ou d'interroger celles recueillies par d'autres chercheurs avec souvent des hypothèses de départ différentes ». C'est dans cette perspective que cette recherche s'installe : soit utiliser les données existantes qui ont été produites dans le cadre d'une autre recherche et possiblement pour des objectifs différents.

Ce choix a été fait pour les raisons suivantes : 1) afin d'observer la passation d'une évaluation dynamique en temps réel, il a fallu mobiliser l'expert pouvant administrer une évaluation dynamique; 2) il a fallu trouver un candidat (apprenant) prêt à y participer, et ce en fonction des horaires de l'évaluateur(médiateur) et du chercheur. Ce faisant, ayant à notre disposition une banque de capsules vidéo ainsi que des dossiers complets, qui représentent la passation d'une évaluation dynamique, nous paraissait l'option la plus adéquate et ayant le moins de contraintes.

Cela dit, nous avons d'abord précisé les critères de sélection suivants, pour choisir notre étude de cas :

-Une passation d'évaluation dynamique

-Un apprenant du secondaire

-Un apprenant étant dans une école qui met en œuvre la RàI

De cette façon, nous avons choisi le cas d'un étudiant du secondaire, que nous désignons dans cette étude par le libellé *apprenant*, ayant des difficultés d'apprentissage importantes et étant dans une école qui met en œuvre la RàI. Le jeune apprenant a 15 ans et 2 mois au moment de la passation de l'ÉD et il a de nombreuses difficultés d'apprentissage notamment en lecture et en mathématiques tel qu'en témoigne son dossier scolaire que nous avons pu consulter. Il est en classe ordinaire et suit le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Au moment de la passation de l'évaluation dynamique qui a été faite en février 2021, ce jeune est en 3^e secondaire.

Quant au médiateur, il s'agit d'une experte en évaluation dynamique et médiation cognitive, soit la directrice du programme de recherche ci-haut mentionné. Il est pertinent de souligner que toutes les données existantes, qui portent sur l'évaluation dynamique, n'ont pas d'autres médiateurs ou évaluateurs que Mme Myara. Il reste important, pour la validité de cette recherche, de préciser qu'il est essentiel de faire une observation et une analyse, une évaluation dynamique réalisée par un médiateur expérimenté, afin de s'assurer que ladite évaluation observée respecte bien les pratiques de médiation. Ici, le médiateur est une praticienne ayant plus de 25 ans d'expérience en médiation cognitive ayant déjà réalisé de nombreuses évaluations dynamiques.

Enfin, nous avons jugé que cela ne change en rien sur notre observation et notre analyse. Dans cette recherche, nous désignons notre deuxième participant qui est l'évaluateur par le libellé *médiateur*.

3.2.2 L'objet d'apprentissage

Nous informons le lecteur que dans le cadre de ce projet de recherche, l'objet d'apprentissage portera sur les mathématiques pour les raisons suivantes : tout d'abord, nous devons faire un choix parmi ce qui est disponible et sur les 12 capsules vidéo disponibles et seulement 2 correspondent aux critères de l'apprenant. Ces 2 capsules sélectionnées portent sur les mathématiques et plus précisément sur les opérations numériques comme les fractions, les racines carrées et les soustractions.

Comme nous souhaitons observer les stratégies cognitives utilisées par l'apprenant ainsi que les niveaux d'assistance mis en place par le médiateur, nous choisissons les séquences vidéo où nous observons le plus d'interactions et de gestes posés.

Pour être en mesure d'utiliser un de ces cas, il nous est mis à disposition un dossier d'apprenant comportant les notes évolutives des rencontres et les observations faites par le médiateur. Ce dossier est essentiel pour une compréhension de l'interaction entre l'apprenant et le médiateur. En résumé, la seule sélection faite pour notre recherche est le choix des capsules vidéo, en tenant compte des critères suivants : passation d'une ÉD, apprenant en difficulté d'apprentissage au secondaire, apprenant en contexte de RAI.

3.3 Les étapes de la recherche

Afin de procéder à cette recherche, et comme précisé au point 3.2, nous nous sommes greffés à une recherche en cours et nous utilisons des données secondaires. Comme nous souhaitons explorer l'impact d'une ÉD sur le potentiel d'apprentissage, nous avons eu l'opportunité de récupérer les vidéos d'une ÉD faite par une experte, au sein de sa pratique privée. Après avoir sélectionné le cas, comme décrit plus haut dans le paragraphe 3.2, nous avons récupéré dans un premier temps les données suivantes : les capsules des enregistrements vidéo. Celles-ci sont au nombre de deux, et sont chacune une durée de 52 minutes. L'enregistrement a été fait par le biais d'un téléphone intelligent et nous avons obtenu les capsules par courriel. Nous obtenons également le dossier d'apprenant, qui comporte toutes les notes et observations du médiateur. Il s'agit des notes évolutives sur les rencontres, des observations faites pendant la passation, mais

aussi celles portant sur les difficultés de l'apprenant. Cette étape nous permettra de réaliser notre premier objectif spécifique qui est de décrire une passation d'ÉD, en particulier les trois pôles : la tâche, l'apprenant ou le médiateur, réalisée auprès d'un ÉHDAA se trouvant au secondaire dans un contexte de RàI.

Nous avons analysé les vidéos pour identifier les interactions et de noter les moments d'intervention du médiateur afin de les catégoriser selon les 6 niveaux identifiés. Nous noterons leur fréquence et identifierons l'impact de l'intervention, soit la réaction de l'apprenant (attitude, action, performance...). Nous dresserons le cheminement de l'apprenant dans la tâche, selon les degrés et types de difficultés pour obtenir un portrait des gestes posés par l'apprenant et le médiateur lors du déroulement de l'évaluation dynamique. Cela nous a permis d'atteindre notre 2^e objectif spécifique qui est de décrire la relation entre la tâche et l'apprenant et les interactions entre le médiateur et l'apprenant. Une des étapes de l'analyse de données consistait à récupérer les scores et données en lien avec les tâches de l'ÉD. Ces données sont utiles donner un contexte la progression de l'apprenant en fonction de ses réponses aux stratégies de médiation, et donc de répondre à notre objectif spécifique # 3. Puis, nous avons visionné à nouveau les enregistrements vidéo et analysé le tout en utilisant la grille d'analyse des résultats qui est présentée au tableau 6 dans le chapitre suivant et qui intègre des éléments qui sont issus du PCÉD (Portrait cognitif à partir d'une évaluation dynamique) de Myara (2018, non publié). Nous avons utilisé également la grille des niveaux d'assistance, afin de coder les gestes posés par le médiateur afin de conclure sur la formulation de pistes d'intervention en lien avec la ZPD de l'apprenant. Nous présentons un schéma à la page suivante, qui récapitule les étapes importantes de notre procédure de méthodologie.

Finalement, lorsque cette étape est finie, une entrevue (Annexe D) avec le médiateur valide, approfondit et nuance nos analyses et interprétations. En effet, une fois le codage et l'analyse terminés, nous souhaitons valider auprès de la personne experte (le médiateur) et annoter ses commentaires. Enfin, nous avons terminé l'analyse de nos résultats en identifiant les avantages et limites de la situation d'évaluation dynamique observée, correspondant à notre objectif général de recherche. Après avoir mis en perspective les résultats obtenus, nous avons conclu en formulant des pistes d'interventions.

La figure 6 présentée à la page suivante est un résumé de la procédure de la démarche de notre recherche. Elle reprend l'objectif général de recherche et les objectifs spécifiques, donne les étapes de la collecte et analyse des données qui aboutit à une formulation de pistes d'intervention.

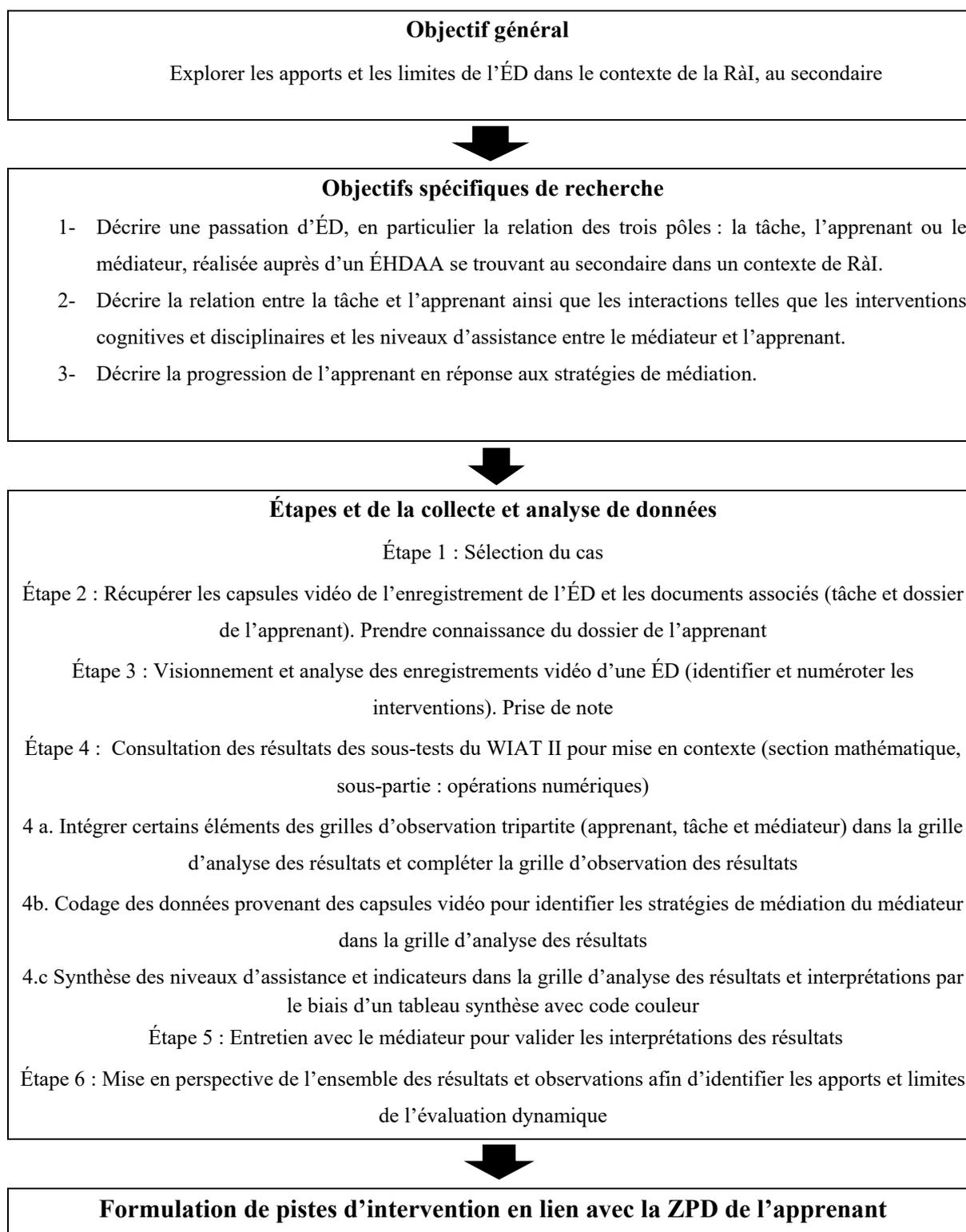


Figure 6. Schéma illustrant la procédure de la démarche de notre recherche

Source : Aldama (2017)

3.4 Les outils de recherche en lien avec les objectifs spécifiques

Comme la procédure de notre méthodologie est maintenant établie, nous proposons un tableau récapitulatif des outils en lien avec les objectifs spécifiques. Puis, les outils suivants sont détaillés et explicités pour clarifier notre approche méthodologique : les enregistrements vidéo ; le dossier de l'apprenant ; une grille d'observation et une grille d'analyse.

Tableau 4. Synthèse des outils de collecte en fonction des objectifs spécifiques

Objectifs spécifiques	Instruments de collecte et d'analyse des données
Décrire une passation d'ÉD, en particulier la relation des trois pôles : la tâche, l'apprenant ou le médiateur, réalisée auprès d'un ÉHDAA se trouvant au secondaire dans un contexte de RàI	<ul style="list-style-type: none"> -Capsules vidéo : 2 enregistrements des séances de passation d'une ÉD -Grille d'observation des résultats -Consultation du dossier de l'apprenant/apprenant - Cahier de passation se trouvant dans le dossier de l'apprenant
Décrire la relation entre la tâche et l'apprenant ainsi que les interactions telles que les interventions cognitives et disciplinaires et les niveaux d'assistance entre le médiateur et l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> -Capsules vidéo -Grille d'analyse des résultats -Tableau d'interprétation avec code couleur
Décrire la progression de l'apprenant en réponse aux stratégies de médiation	<ul style="list-style-type: none"> -Grille d'analyse des résultats -Tableau d'interprétation avec code couleur -Entretien avec le médiateur pour valider l'interprétation

3.4.1 *Enregistrement vidéo*

Les séances d'évaluation sont enregistrées par le médiateur afin de préserver des traces du processus d'évaluation. Nous avons sélectionné 2 capsules vidéo en fonction des critères de sélection établis plus haut. Ces enregistrements ont été faits par le biais d'un téléphone intelligent qui était positionné sur un trépied et sur le bureau du médiateur. La captation vidéo permet d'effectuer l'observation des interactions entre le médiateur et l'apprenant et ce procédé de collecte de données rend possible la retranscription de certaines observations, de la gestuelle et du comportement non verbal des participants (Grosjean, 2013). Une des limites de cette procédure est le bon fonctionnement des appareils utilisés et le fait que l'apprenant est conscient de l'enregistrement, ce qui peut entraver la fidélité de ses réponses (Pichonnaz et al., 2017). De plus, pour des raisons de confidentialité, ce n'est pas évident de partager les capsules, il faut obtenir un lien qui est transmis via le serveur de l'Université de Montréal.

3.4.2 *Le dossier de l'apprenant*

Dans le cadre de ce projet de recherche, le dossier de l'apprenant est fourni par le médiateur. Il comporte les notes évolutives et les observations faites sur la passation de l'ÉD, ainsi qu'un dépistage des difficultés de l'apprenant et les détails des rencontres avec l'apprenant et ses parents. Ce dossier comporte également le cahier de passation de l'apprenant. Afin de procéder à l'analyse de ce dossier, nous mettons en annexe le canevas d'un tableau de synthèse de ce dossier et nous reprenons en détail dans le tableau 5 du chapitre 4, le contenu de ce dossier.

3.4.3 *Les résultats aux sous-tests du WIAT-II*

Le médiateur a utilisé les sous-tests de la catégorie mathématique du WIAT-II, pour évaluer le potentiel d'apprentissage de l'apprenant. Toutefois, nous précisons au lecteur que nous n'utilisons pas le test de WIAT-II comme un outil de collecte de données, mais simplement un élément de contexte qui est utilisé dans le cadre de notre recherche pour situer les résultats de l'apprenant. Ces informations sont intéressantes pour situer la performance de l'apprenant selon une norme.

Le **WIAT-II·F** ou test de rendement individuel de Wechsler (Wechsler, 2005) est un ensemble de tests de rendement scolaire, qui est fait pour un public francophone qui a entre 6 ans et 29 ans. L'échantillon de 1088 participants franco-ontariens a permis la normalisation des tests qui se trouvent dans le WIAT-II.

Les 4 catégories qui y sont évaluées sont : la lecture, le langage écrit, le langage oral et les mathématiques. Étant donné que l'intention de l'évaluation dynamique du médiateur est de mieux cerner les besoins de l'apprenant quant à ses habiletés générales mathématiques, les sous-catégories suivantes sont retenues :

- Les opérations numériques, qui évaluent la capacité de l'apprenant à reconnaître et à écrire des nombres
- Le raisonnement mathématique, qui évalue la capacité d'un apprenant à tenir un raisonnement mathématique.

Un des nombreux avantages de cette batterie de tests est le fait d'obtenir des scores qui sont objectifs. En effet, les scores obtenus peuvent être des scores d'équivalence, des rangs centiles, des équivalences d'âge... qui sont des données quantitatives. De plus, cette batterie de tests est une des rares à offrir une évaluation normée pour des élèves scolarisés au secondaire. En outre, la possibilité d'interpréter ces résultats avec des grilles qui pourront guider les interventions entre les tests permet une analyse d'un point de vue qualitatif (Boutin, 2012). Une des limites est le temps que prend l'administration des différents sous tests (Wechsler, 2005), mais cela n'a pas d'impact sur notre recherche, car les tests sont faits en amont par le médiateur. Selon Boutin (2012) une des autres limites de cette batterie est que le modèle théorique sous-jacent n'est pas explicité dans le document accompagnant le WIAT-II. Toujours selon elle, les sous-tests ne permettent pas d'obtenir des informations précises sur le processus cognitif que l'apprenant a utilisé et donc les résultats obtenus ne sont pas complets, car ils ne donnent pas ou peu d'indications sur les interventions à donner pour aider l'apprenant. En conclusion, nous avons consulté les résultats de cette batterie pour obtenir des informations quantitatives et non pas pour établir ou décrire un portrait des interventions.

La grille de score WIAT II qui se trouve à l'annexe B communique des informations en lien avec deux catégories de tests donnés à l'apprenant. Nous rappelons au lecteur que dans le cadre de ce projet de recherche, seulement ces deux catégories de la batterie de tests ont été administrées par le médiateur et ce sont les informations portant sur les opérations numériques qui sont retenues. La première est celle des opérations numériques et la deuxième de raisonnement mathématique. Les résultats consignés par le médiateur donnent un score brut qui est alors traduit en âge, permettant de situer le niveau de l'apprenant.

3.4.4 Entretien avec le médiateur

L'entretien que nous avons eu avec le médiateur sert à valider ou préciser nos interprétations ou les nuancer au besoin. Nous avons dans un premier temps posé des questions en lien avec son expérience. Dans un deuxième temps, l'entretien portait sur la validation des interprétations. Nous mettons le canevas de cet entretien en annexe (Annexe D) et nous revenons plus en détail dans le chapitre 4 sur comment nous avons exploité ces informations dans le cadre de notre recherche.

3.5 Certificat d'Éthique

Comme mentionné plus haut, notre projet de recherche s'inscrit dans un projet plus large, nommé *l'Évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un PI*. L'approbation éthique a donc été obtenue par le CPER et le numéro est le suivant : **17-120-CPER-D (1)**

Ce programme de recherche porte sur le cycle de vie des plans d'intervention et a pour but d'aider les élèves HDAA, soutenir les parents et les différents professionnels de l'éducation, de la santé et des services sociaux (Centre d'information et de ressources sur les plans, 2022). Les activités de recherche se font en équipes multidisciplinaire, transdisciplinaire et interdisciplinaire en partenariat avec différents milieux. Notre projet de recherche vient s'inscrire dans un des axes portant sur l'identification et la comparaison des différents instruments d'évaluation utiles à l'élaboration d'un PI pour les orthopédagogues. Il s'inscrit aussi dans l'axe de recherche portant sur l'analyse et l'élaboration d'un protocole d'évaluation dynamique et l'élaboration d'un instrument d'évaluation dynamique permettant de dresser et de déterminer un portrait cognitif.

Certains critères d'éthique s'appliquent dans ce projet et ceux de consentement sont très clairs pour les participants au niveau de l'information, des données collectées et de la confidentialité. Considérant le fait que notre participant/ apprenant est mineur, un formulaire de consentement est signé par les parents avant qu'un deuxième formulaire soit signé par l'apprenant lui-même. Tous ces formulaires et les données récoltées sont gardés en lieu sûr par le médiateur. Celle-ci a précisé aux parents et au participant, l'apprenant, que les enregistrements vidéo sont conservés pendant un an avant d'être détruits. De plus, l'apprenant est informé du caractère confidentiel de la recherche afin que ses parents et lui-même puissent donner un consentement éclairé, avant de démarrer les entrevues ou la passation des tests.

Le médiateur nous informe que pour maintenir la confidentialité, un code est attribué au participant qui passe l'ÉD. Ainsi, seulement le médiateur connaît l'identité de l'apprenant.

Tous projets de recherches soumis à l'Université de Montréal doivent recevoir un certificat d'éthique et celui de notre projet de recherche est mis en annexe (Annexe F).

3.6 Limites de notre méthodologie

Rappelons au lecteur que notre projet de recherche a pour objectif d'explorer les apports et les limites de l'ÉD dans le contexte de la RàI, au secondaire. Il semble probable de pouvoir anticiper que la recherche nous communiquera des informations pertinentes en lien avec les objectifs spécifiques. Toutefois, le fait que notre méthodologie de notre projet se base sur une seule étude de cas peut en soi être une limite.

En effet, nous ne pouvons comparer les résultats obtenus entre plusieurs participants et nos hypothèses vont se baser sur les seules données récupérées par le biais d'une étude de cas. Sont-elles représentatives pour être en mesure de formuler une généralisation à partir de l'étude de cas ? La validité scientifique de notre recherche est essentielle, mais il est difficile dans ce genre de méthodologie d'étude de cas, d'être précis.

L'incidence de la validité et fidélité des observations peut être aussi considérée comme une limite, car la vérification des données qualitatives a un caractère subjectif. Toutefois, nous avons essayé de contrôler cet aspect en validant les données obtenues et notre codage ainsi que les grilles d'analyse avec le médiateur qui est considérée comme une experte en ÉD. Il est à noter que la double position de Mme Myara en tant que chercheuse et médiatrice, peut être une limite en soi. Cette position peut biaiser les précisions apportées sur le déroulement des activités et des raisonnements ayant mené aux prises de décisions. Toutefois, nous considérons que la bonne foi et l'éthique du médiateur permettront d'éviter ce genre de problème.

CHAPITRE 4—RÉSULTATS & INTERPRÉTATIONS

Ce chapitre présente l'analyse des résultats en fonction de nos objectifs spécifiques de recherche. Autrement dit, nous commencerons par présenter la description d'une passation de l'ÉD, puis la description de la relation entre la tâche et l'apprenant et les interactions entre le médiateur et l'apprenant. Nous décrirons également la progression de l'apprenant en fonction de ses réponses aux stratégies de médiations.

Cela étant dit, plusieurs tableaux (6, 7, 8, 9, 10 et 11) sont présentés dans ce chapitre pour répondre aux objectifs spécifiques. Afin de guider le lecteur, nous souhaitons apporter d'emblée quelques précisions. Le tableau 6 est une grille d'observation des enregistrements vidéo qui décrit les gestes de l'apprenant et du médiateur. Le tableau 7 quant à lui reprend ces éléments présentés sous le format d'une grille d'analyse qui indique alors les niveaux d'assistance et apporte d'autres précisions. De cette grille découlent 4 tableaux d'interprétation (8, 9, 10 et 11) qui utilisent un code couleur explicite pour chacun des tableaux.

4.1 Résultats de la description d'une passation d'ÉD réalisée auprès d'un ÉHDAA se trouvant au secondaire, dans un contexte de RAI (objectif #1)

Rappelons brièvement la relation pédagogique entre les trois pôles, décrite plus haut dans notre cadre de référence au point 2.3.3. En effet, dans cette étude, les trois éléments qui nous intéressent sont la tâche qui est le contenu présenté à l'apprenant ; le médiateur qui a pour but d'enseigner ou guider l'apprenant dans la réalisation de la tâche, donc de ses apprentissages et enfin l'apprenant qui est le sujet qui utilisera les stratégies cognitives pour apprendre.

Ainsi dans un premier temps nous présenterons les éléments figurant au dossier papier de l'apprenant, car nous y avons eu accès en plus des enregistrements vidéo. Les informations que nous retrouvons dans ce dossier permettent d'obtenir des informations additionnelles en lien avec la ZPD de l'apprenant, comme mentionnées dans le rapport d'évaluation rédigé par le médiateur.

4.1.1 Analyse du dossier de l'apprenant

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pu consulter le dossier de l'apprenant qui comprend plusieurs éléments, tels que les notes évolutives du médiateur, le cahier de passation du WIAT-II, le rapport du médiateur ainsi que le cahier des résultats et d'interprétation. Pour présenter cela au lecteur, nous utilisons un tableau de synthèse qui se trouve en annexe (Annexe E).

Nous retrouvons dans le tableau 5 ci-dessous, les différents documents tels qu'il appert au dossier.

Tableau 5. Tableau de synthèse du dossier d'apprenant

Éléments relevés	Observations	Servira pour la recherche
Dépistage clinique	Il s'agit d'un document qui regroupe les informations sur l'apprenant et qui permettent un dépistage sommaire de ses besoins, afin que la clinique puisse orienter le parent vers le ou les services adéquats. Ce dépistage permet le suivi avec les parents sur le coût relatif aux services.	Partiellement
Notes évolutives du médiateur	Les notes portent sur la rencontre initiale qui a lieu entre le parent, l'apprenant et le médiateur. Elles détaillent les informations sur l'apprenant (âge, école, difficultés, intérêts, forces, social). Elles comprennent aussi les observations du médiateur tout au long du processus de l'évaluation.	Oui
Cahier de passation du WIAT-II	Il s'agit du cahier de l'apprenant avec les énoncés des tâches à faire par l'apprenant en contexte d'évaluation. On y retrouve toutes les traces des démarches de l'apprenant ainsi que les annotations du médiateur qui précisent si des outils sont fournis pour le soutenir dans la démarche	Oui pour le contexte
Cahier de notation du WIAT-II	Il s'agit du cahier du médiateur qui permet de consigner les résultats et les interpréter.	Oui pour le contexte
Rapport d'évaluation psychologique (2014)	Ce rapport vient préciser les résultats et l'analyse des résultats du jeune dans le cadre d'une évaluation traditionnelle, où seulement son niveau de performance est évalué. Il n'y a aucune intervention de l'administrateur (psychologue) recensée. Cette évaluation étant faite 7 ans auparavant, il est difficile d'utiliser les résultats obtenus pour pouvoir faire une comparaison. Elle est consultée pour voir l'évolution des difficultés.	Non
Rapport d'évaluation dynamique	Le rapport précise les résultats et les interprétations, en expliquant qu'il s'agit d'une évaluation dynamique. Cela précise que le jeune a été référé en raison de ses difficultés scolaires afin de mieux comprendre la source de ses difficultés. Les objectifs de cette évaluation sont de découvrir le potentiel d'apprentissage, d'observer les stratégies susceptibles de faire progresser l'apprenant et de pouvoir élaborer son plan d'intervention en faisant des choix correspondant à ses besoins spécifiques et uniques.	Oui

4.1.2 Résultats provenant de l'observation des enregistrements

Nous avons sélectionné 2 enregistrements vidéo qui correspondaient aux critères de sélection mentionnés dans notre méthodologie. Les deux capsules portent sur la passation d'une ÉD, plus spécifiquement sur la partie qui évalue les opérations numériques. Nous présentons au lecteur un bref aperçu de ce que nous avons observé.

4.1.2.1 Enregistrement 1

La capsule numéro 1 de cet enregistrement vidéo dure 52 minutes.

Le premier test que l'apprenant passe s'appelle la figure complexe de Rey, et ne porte pas sur les mathématiques. Il s'agit d'un test créé par Rey (1941) et standardisé par Osterrieth en 1944. Il consiste à mesurer la mémoire épisodique et les habiletés visuospatiales, mais aussi à mesurer différents processus cognitifs. Ce test-là n'étant pas considéré dans notre recherche, nous tenions seulement à préciser au lecteur de quoi il s'agit. Au bout de 16 minutes et 28 secondes de visualisation, le test WIAT- II, qui est celui qui nous intéresse, démarre. Le médiateur précise à l'apprenant que la première tâche à faire porte sur des opérations numériques et plus précisément sur les soustractions. Elle l'informe qu'en situation de difficulté il peut demander de l'aide. L'apprenant mentionne qu'il n'aime pas les soustractions et donc le médiateur lui demande pourquoi. Il explique qu'il oublie ce qu'il doit faire et comment procéder. Le médiateur lui demande alors de faire un rappel des stratégies à utiliser pour faire une soustraction. L'énoncé de la tâche est **5-9** et l'apprenant répond que cela donne 0. Le médiateur lui demande d'expliquer sa réponse en contextualisant le 5-9. Pour lui, cela ne semble pas possible d'enlever un chiffre à un autre qui est plus petit. Le médiateur contextualise cet énoncé en lui disant que s'il va à la banque pour retirer 9 dollars de son compte, mais qu'il a seulement 5 dollars dans son compte, que se passera-t-il ? Elle lui demande combien la banque devrait lui prêter pour qu'il puisse avoir le 9 \$. Il lui répond que la banque devrait lui prêter 5 \$, le médiateur lui dit alors que dans ce cas il aurait 10 \$ et non pas 9 \$ dans son compte, l'apprenant se corrige en disant qu'il a besoin seulement de 4 \$. Donc le médiateur lui dit : « maintenant dans ton compte on verra -4 \$ qui signifie le montant prêté par la banque ».

Le médiateur fait d'autres exemples avec le jeune apprenant en lui explicitant les étapes et en utilisant un outil effaçable. Elle lui fait un enseignement explicite des stratégies pour la soustraction avant même que le jeune démarre le test, car il ne savait pas comment procéder avec

les nombres négatifs et semblait anxieux d'aller de l'avant. Le reste des tâches portent sur les soustractions et les fractions. Afin d'aller de l'avant sur les tâches portant sur les fractions, le médiateur fait un rappel.

Une fois qu'il se sent prêt, il démarre la 2^e tâche et le médiateur lui fournit un tableau effaçable pour lui permettre une meilleure visualisation et au besoin un aide-mémoire. Elle lui rappelle souvent que chaque étape est importante. Tout au long du premier enregistrement, une fois la première tâche faite avec le médiateur et les stratégies enseignées, il avance de manière autonome en demandant du soutien au besoin.

4.1.2.2 Enregistrement 2

La capsule numéro 2 de cet enregistrement dure également 52 minutes.

L'apprenant démarre la tâche de manière autonome, mais bloque rapidement. Il est en mesure de faire la première opération numérique en validant ses éléments de réponses avec le médiateur. Il rencontre des difficultés avec les multiplications et les racines carrées. Le médiateur n'intervient pas du tout dans un premier temps, elle le laisse verbaliser sa démarche. L'apprenant lui dit qu'il n'y arrive pas, mais il reconnaît les symboles utilisés dans la tâche (racine carrée). Le médiateur lui demande donc qu'il lui explique ce que signifie la racine carrée afin de l'orienter vers une piste de réponse. Comme l'apprenant lui dit qu'il y a un lien avec les multiples, le médiateur essaye de le pousser dans son raisonnement, mais il n'y arrive pas. Le médiateur lui pose alors des questions explicites en lui indiquant que les racines carrées ont un lien avec la multiplication. Il mentionne les exposants et le médiateur lui demande donc qu'il puisse expliquer ce que cela signifie.

Ainsi, le médiateur est en mesure de faire une petite leçon sur la racine carrée au jeune apprenant. Elle lui demande par exemple : « quel chiffre se multiplie plusieurs fois afin de donner 49 ? »

Le médiateur demande alors la racine carrée de 9 au jeune qui donne comme réponse 81 (9×9). Le médiateur lui demande : « quoi fois quoi donne 9 ? » afin de le guider vers la bonne réponse. Il est ainsi amené à comprendre et à donner la bonne réponse. Par la suite, il est en mesure d'avancer de manière plus autonome. Nous observons que dans la démarche de l'ÉD, le médiateur donne des stratégies, des pistes qui guident l'apprenant pour qu'il puisse réaliser la tâche. Lorsque celui-ci n'est plus en mesure d'avancer malgré le soutien ou l'assistance accrue, le médiateur arrête le test et passe à autre chose.

4.1.3 Grille d'observation des résultats

Le tableau 6, qui se trouve à la page suivante, est la grille qui permet de consigner l'observation d'une évaluation dynamique, notamment la relation entre les trois pôles, à savoir : la tâche, l'apprenant et le médiateur. Ce tableau nous servira pour compléter la grille d'analyse que nous présentons plus bas au tableau 7.

Ainsi, dans le tableau d'observation des résultats ci-dessous, voici les informations que nous retrouvons dans chaque colonne :

- La 1^{re} colonne permet d'identifier le numéro de la capsule vidéo soit 1 ou 2, que l'on inscrit sous le format suivant C1 ou C2.
- La 2^e colonne précise le moment dans la capsule vidéo, où l'intervention a lieu. L'intervention est consignée sous le format I, suivi de son numéro par ordre d'apparition dans la capsule vidéo. Ainsi on retrouvera des interventions allant entre 1 et 17 (C1, I1 ; C1, I2...C1, I17) dans la capsule 1 et dans la capsule 2 entre 18 et 25 (C2, I18 ...).
- La 3^e colonne décrit la tâche telle qu'observée dans l'enregistrement vidéo, on la nomme ainsi T suivi d'un numéro T1 (tâche 1, tâche 2...). Elles vont de 1 à 26 entre les deux capsules vidéo.
- La 4^e colonne décrit les actions, les gestes et les propos de l'apprenant.
- La 5^e colonne décrit les actions, les gestes et les propos de médiateur.

Tableau 6. Grille d'observation des résultats

Identification de l'enregistrement vidéo	Minutes dans l'enregistrement	Tâche	Actions, gestes et propos de l'apprenant	Actions, gestes et propos du médiateur
Capsule 1	C1, I1 : 16m28s	T1 Opérations numériques : Soustraction 5-9	<p>L'apprenant regarde le médiateur et attend les instructions. Il rigole et dit qu'il n'aime pas les soustractions. Il explique qu'il ne sait pas quoi faire et que c'est pour cela qu'il n'aime pas les soustractions. Il explique qu'il doit soustraire le chiffre du haut à celui du bas. Il dit que $5-9 = 0$. Il précise que c'est comme enlever 9 objets à 5 objets, donc cela ne marche pas, mais l'inverse : $9-5$ fonctionne.</p> <p>Il répond aux questions du médiateur et à l'exemple du compte bancaire, il dit que la banque pourrait lui prêter 4 \$</p> <p>L'apprenant, à l'aide d'un crayon, indique au médiateur sur la feuille qui comporte la ligne avec les chiffres, les réponses en lien avec les questions qui lui sont posées.</p>	<p>Le médiateur donne la feuille avec les tâches du test des opérations numériques. Elle donne le feu vert pour démarrer la tâche. Elle précise qu'elle pourrait l'aider si jamais il trouvait cela difficile. Elle lui demande pourquoi il n'aime pas les soustractions. Médiateur demande ce qu'il sait faire. Elle lui demande s'il est capable de faire 5-9, et combien cela donne. Le médiateur lui dit : ici ce n'est pas 9-5, mais bien 5-9.</p> <p>Elle lui donne un exemple similaire en utilisant l'analogie de la banque. Elle lui dit : dans ton compte tu as 5 \$, mais tu as besoin de 9\$. Donc combien la banque devrait me prêter ?</p> <p>Elle prend une feuille de papier et écrit des chiffres sur une ligne. Elle demande à l'apprenant s'il a déjà appris les chiffres négatifs. En utilisant cette ligne sur laquelle figure les chiffres, elle lui donne des exemples et précise que cela sera utile pour la procédure, c'est-à-dire, comment faire.</p>
Capsule 1	C1, I2 : 23m05s	T2 Soustraction :	L'apprenant regarde la nouvelle opération et indique au	Le médiateur donne une autre soustraction à

Identification de l'enregistrement vidéo	Minutes dans l'enregistrement	Tâche	Actions, gestes et propos de l'apprenant	Actions, gestes et propos du médiateur
		$\begin{array}{r} 705 \\ - 489 \\ \hline \end{array}$	<p>médiateur que cela fait, à peu près : 300.</p> <p>L'apprenant écoute attentivement la modélisation de la tâche.</p> <p>La tâche est faite complètement avec le médiateur. L'apprenant utilise le crayon pour faire la partie de la soustraction qui revient à 15-9, car au-dessus du 0, le médiateur a indiqué qu'il y a eu un emprunt au chiffre d'à côté.</p> <p>Le jeune donne la réponse de l'opération et indique que cela fait 216.</p>	<p>faire à l'apprenant.</p> <p>D'emblée, elle lui précise que dans ce cas-là, cela sera difficile d'utiliser la ligne avec les chiffres comme repère, car ce sont de grands chiffres.</p> <p>Elle indique que pour faire cette opération numérique, il doit y aller par étape. Elle lui explique le principe d'emprunter au « 0 », une dizaine au besoin.</p> <p>Elle utilise un crayon et écrit directement sur la feuille pour montrer à l'apprenant les étapes, quoi écrire.</p>
Capsule 1	C1, I3 : 27m19s	<p>T3</p> <p>La soustraction n'est pas visible dans l'enregistrement ni indiquée à haute voix</p>	<p>L'apprenant prend le crayon et démarre la tâche.</p> <p>Il précise que cette opération n'est pas plus facile et semble bloquer.</p> <p>Il explique qu'il doit emprunter du chiffre du haut pour aller de l'avant.</p>	<p>Le médiateur donne le feu vert à l'apprenant pour qu'il démarre la nouvelle tâche et elle prépare un outil effaçable de son côté.</p> <p>Elle l'informe qu'ils vont faire des exemples ensemble pour qu'il se sente plus à l'aise.</p> <p>Au moment où l'apprenant bloque, le médiateur intervient et à l'aide de son crayon lui donne des indications sur la procédure.</p>
Capsule 1	C1, I4 : 29m21s	<p>T4</p> <p>Soustraction :</p> $\begin{array}{r} 312 \\ -196 \\ \hline \end{array}$	<p>L'apprenant prend le stylo effaçable et écrit l'opération sur l'outil effaçable.</p> <p>Il barre le dernier chiffre de l'opération, mais pour donner suite aux instructions du médiateur, il reprend les étapes à faire dans l'ordre, colonne par colonne. Il arrive au résultat de 116</p>	<p>Le médiateur demande à l'apprenant d'arrêter de faire les opérations qui figurent dans le test.</p> <p>Elle lui présente un outil effaçable sur lequel, elle a écrit une opération.</p> <p>Elle lui rappelle qu'il doit faire étape par étape, donc commencer par le 6-2, en empruntant la dizaine à côté. Elle lui montre</p>

Identification de l'enregistrement vidéo	Minutes dans l'enregistrement	Tâche	Actions, gestes et propos de l'apprenant	Actions, gestes et propos du médiateur
				quoi barrer. Elle fait l'opération avec lui.
Capsule 1	C1, I5 :31m26s	T5 Soustraction : 208 <u>-109</u>	L'apprenant écrit cette nouvelle opération sur l'outil effaçable, en alignant correctement les chiffres par colonne. Il démarre et va directement à la dernière colonne pour barrer le 2. Il se reprend à la suite de la remarque du médiateur et fait colonne par colonne.	Le médiateur indique qu'il ne doit pas sauter les étapes, et lui demande ce qu'il se passe en cas de « 0 ». Elle fait un petit aide-mémoire de la stratégie quand il y a un « 0 ». Elle lui indique qu'il doit chercher dans la centaine et non pas dans la dizaine.
Capsule 1	C1, I6 :32m32s	T6 Soustraction : 517 <u>-438</u>	L'apprenant utilise le stylo effaçable pour inscrire l'opération à faire sur. Il démarre rapidement sans le soutien du médiateur. Il écrit la réponse qui est : 79	Le médiateur donne la nouvelle opération à faire. Celle-ci ne donne aucune indication et laisse l'apprenant faire la tâche de manière autonome. Elle le félicite à la fin, car la réponse obtenue est correcte.
Capsule	C1, I7 : 33m33s	T7 Soustraction : 300 <u>-149</u>	L'apprenant démarre et demande au médiateur de valider une des étapes. À la suite de sa réponse, il avance et termine la tâche en indiquant le bon résultat.	Le médiateur lui donne l'énoncé et l'informe qu'il connaît les étapes. De plus, il y a un aide-mémoire à sa disposition.
Capsule 1	C1, I8 :34m35s	T8 Soustraction : 208 <u>-119</u>	L'apprenant écrit l'énoncé sur l'outil effaçable et à la suite d'une remarque du médiateur, il se reprend, se corrige et termine la tâche en indiquant la bonne réponse	Le médiateur donne une nouvelle soustraction à faire sur l'outil effaçable et quand l'apprenant démarre, elle lui demande s'il n'a pas oublié quelque chose.
Capsule 1	C1, I9 :35m13s	T9 Soustraction : 503 <u>-304</u>	L'apprenant démarre, s'arrête le temps d'entendre le rappel du médiateur puis termine la tâche en indiquant le bon résultat.	Le médiateur donne un nouvel énoncé à faire et précise d'emblée à l'apprenant de ne pas oublier la règle du « 0 ». Elle le félicite, car il a obtenu le bon résultat
Capsule 1	C1, I10 : 35m56s	T10 Soustraction : 209 <u>-350</u>	L'apprenant indique sur l'outil effaçable la nouvelle soustraction. Il démarre puis s'arrête, car il hésite. À la suite	Le médiateur donne une nouvelle soustraction à faire sur l'outil effaçable. Elle dit à l'apprenant qu'il sait

Identification de l'enregistrement vidéo	Minutes dans l'enregistrement	Tâche	Actions, gestes et propos de l'apprenant	Actions, gestes et propos du médiateur
			de la remarque du médiateur, il continue, mais il bloque. Il indique qu'il ne sait pas quoi faire. Il redémarre la tâche après l'avoir effacé, et en suivant les indications du médiateur il termine et obtient le bon résultat.	comment faire et qu'il fait la bonne étape lorsqu'il hésite. Elle lui demande pourquoi il hésite. Elle lui fait effacer et recommencer l'opération.
Capsule 1	C1, I11 : 38m28	T11 Soustraction : 312 <u>-186</u>	L'apprenant démarre la tâche rapidement et sans hésitation. Une fois le résultat obtenu, il vérifie le résultat. Il se corrige en suivant les instructions du médiateur.	Le médiateur donne la nouvelle opération à faire, toujours sur l'ardoise effaçable. Quand l'apprenant termine la tâche, elle lui demande de vérifier le résultat et le guide pour qu'il se corrige
Capsule 1	C1, I12 : 40m	T12 Soustraction : 352 <u>-198</u>	L'apprenant écrit l'énoncé de la soustraction sur l'ardoise effaçable et démarre rapidement la tâche à faire. Il obtient le bon résultat sans avoir été soutenu par le médiateur.	Le médiateur donne un nouvel énoncé qui est une soustraction, que l'apprenant doit écrire sur l'outil effaçable. Elle n'intervient pas du tout et le laisse faire l'opération et écrire le résultat.
Capsule 1	C1, I13 : 40m43s	T13 Soustraction : 500 <u>-387</u>	L'apprenant écrit l'opération, il démarre rapidement, mais bloque à un moment. Il recommence la tâche complètement, en suivant les conseils du médiateur. Il verbalise à haute voix ce qu'il est en train de faire.	Le médiateur lui donne une dernière soustraction à faire. Elle n'intervient pas au début, mais lorsque l'apprenant bloque, elle lui dit de ne pas sauter les étapes et le guide dans sa démarche. Elle lui rappelle qu'en empruntant une dizaine ou une centaine on doit barrer le chiffre et enlever ce qui a été emprunté. Elle lui dit qu'elle va lui donner une autre soustraction similaire à celle qu'il vient de faire.
Capsule 1	C1, I14 :42m19s	T14 Soustraction : 200 <u>-058</u>	L'apprenant démarre la tâche sur l'ardoise effaçable, et fait l'opération seul. Il verbalise à haute voix sa démarche.	Le médiateur donne l'énoncé à l'apprenant. Elle ne parle pas et elle n'intervient pas. Quand l'apprenant verbalise à

Identification de l'enregistrement vidéo	Minutes dans l'enregistrement	Tâche	Actions, gestes et propos de l'apprenant	Actions, gestes et propos du médiateur
				haute voix, elle l'encourage en disant : « super, petit à petit tu suis la démarche et c'est cela qu'il faut faire pour que cela devienne automatique ».
Capsule 1	C1, I15 :43m47s	T15 Division 69 : 3	L'apprenant travaille maintenant directement dans le cahier de l'apprenant du test. Il doit faire une division, mais exprime qu'il ne sait pas comment procéder. Il lui suit la démarche expliquée par le médiateur et verbalise à haute voix ses réponses. Il termine cette opération avec le médiateur.	Le médiateur demande à l'apprenant d'aller de l'avant et de faire le prochain énoncé qui est une division. Lorsque l'apprenant bloque, elle écrit l'énoncé sur un outil effaçable et lui demande « quoi X quoi = 69 ». Elle lui demande ce qui se rapproche le plus de 69. Elle lui montre également ce que cela donne si on pose la division, les chiffres qui doivent descendre. Elle réitère qu'il est important de suivre les étapes.
Capsule 1	C1, I16 :46m44s	T16 Addition posée : 57 32 94 <u>+48</u>	L'apprenant démarre la prochaine tâche du test du WIAT II qui est une addition posée. Il démarre la tâche de manière autonome et fait l'addition seul, sans soutien. Il termine et donne le résultat à le médiateur.	Le médiateur lui présente le nouvel énoncé qui est une addition posée. Elle demande s'il se sent capable de faire cela. Elle le félicite à la fin lorsqu'il donne le résultat.
Capsule 1	C1, I17 : 48m28s	T17 Soustraction avec des nombres décimaux : 14 - 0.729	L'apprenant démarre un nouvel énoncé. Il verbalise à haute voix qu'il essaye d'appliquer la démarche, à la suite des encouragements du médiateur. Il bloque sur le 0-2. Il demande s'il peut recommencer, car il pensait que le 14 était 0.14. Il pose son opération pour que cela donne : 14.000 <u>-00.729</u>	Le médiateur dit à l'apprenant qu'il peut organiser l'opération autrement. Elle l'encourage et lui dit qu'elle observe qu'il applique la démarche. Quand l'apprenant bloque, elle lui demande d'où il enlève la dizaine, et lui rappelle qu'il doit barrer

Identification de l'enregistrement vidéo	Minutes dans l'enregistrement	Tâche	Actions, gestes et propos de l'apprenant	Actions, gestes et propos du médiateur
				le bon chiffre. Elle lui rappelle que le 14 est entier, et que donc cela peut se lire comme 14.000. Le médiateur prend le stylo et fait l'opération avec l'apprenant. Elle lui demande de réappliquer ce qu'il a appris. Elle l'encourage en lui disant qu'il a besoin d'un tout petit peu de pratique. La capsule 1 se termine sur cet encouragement.
Capsule 2	C2, I18 : 00m51 s	T18 28 : 7 - 5	L'apprenant démarre la tâche, il précise à haute voix qu'il fait dans un premier temps $28 : 7 = 4$ et que $4 - 5$ donne un chiffre négatif. Il cherche à valider le résultat avec le médiateur.	Le médiateur lui dit que si c'est négatif il n'y a pas de problème, mais elle ne valide pas la réponse.
Capsule 2	C2, I19 : 02m02s	T19 	L'apprenant informe le médiateur qu'il n'arrive pas à faire la tâche. Il lui précise qu'il reconnaît le symbole et que c'est une racine carrée. Il lui explique que cela signifie quoi X quoi = 49 ou 49 : quoi = Il lui répond que oui, cela revient à chercher les multiples de 49. Lorsqu'elle lui demande les multiples de 49, il répond 7. Il lui répond à sa suggestion que racine carrée de $6 = 2 \times 3$ que la réponse devrait être seulement un chiffre. Il écoute attentivement le raisonnement du médiateur et lui dit que le résultat serait un chiffre avec un exposant. À la question quoi x quoi = 49, il bloque, et répond : 9 exposant 2.	Le médiateur lui demande s'il reconnaît le symbole. Elle lui demande ce que cela signifie en d'autres mots. Lorsque l'apprenant lui répond, elle demande si cela revient à chercher les multiples de 49. Elle lui propose de réfléchir dans ce sens-là. Quand il répond 7, elle le reprend en demandant quoi X quoi donne 7 ? Elle lui demande si c'est 7 tout seul. Comme il bloque, elle lui demande est-ce que racine carrée de 6 c'est 2×3 ? Donc elle lui répond qu'effectivement la réponse sera un seul chiffre avec quelque chose. Lorsqu'il parle d'exposant elle lui dit que oui. Donc quel se

Identification de l'enregistrement vidéo	Minutes dans l'enregistrement	Tâche	Actions, gestes et propos de l'apprenant	Actions, gestes et propos du médiateur
			<p>À la suite de l'explication du médiateur, il se reprend et répond à haute voix : 7×7, donc 7 exposant 2.</p>	<p>chiffre se multiplie plusieurs fois pour donner 49 ? Pour obtenir un chiffre avec un exposant. Lors de sa réponse, le médiateur lui explique que $9 \text{ exposant } 2 = 9 \times 9 = 81$. Elle lui explique la démarche à suivre et le laisse essayer de faire la tâche. Le médiateur le félicite lors de la rétroaction verbale de sa réponse.</p>
Capsule 2	C2, I20 :15m38s	T20 Division 744 : 6	<p>L'apprenant bloque sur la division, il précise qu'il peut essayer de faire l'opération. Il donne une réponse à haute voix après avoir posé l'opération et suivi les suggestions du médiateur.</p> <p>L'apprenant observe ce que le médiateur prépare. Il dit qu'il reconnaît cette démarche, et qu'en premier lieu il doit grouper les chiffres.</p> <p>Il suit la modélisation et répond aux questions. Il avance dans les étapes avec le médiateur et arrive au résultat qu'il verbalise à haute voix en disant que cela fait 144.</p>	<p>Le médiateur intervient pour lui dire d'essayer de faire l'opération en la posant. Lors de la rétroaction verbale de la réponse, le médiateur lui précise que cela n'est pas tout à fait cela. Elle sort du matériel (papier et feutres de couleurs) pour réécrire l'opération en la posant. Elle précise qu'elle utilise un code couleur, car dans la division il faut suivre toute la démarche et s'assurer de garder à la bonne place les unités, les dizaines et les centaines au même endroit. Elle explique la démarche en précisant que quand on soustrait les chiffres, on descend le résultat. Elle lui dit de bien suivre les étapes.</p> <p>Elle demande à l'apprenant de compléter la feuille en mettant les chiffres dans les bonnes cases. Lorsqu'il donne la réponse à haute voix, elle lui dit que cela est la procédure et que c'est important de suivre.</p>

Identification de l'enregistrement vidéo	Minutes dans l'enregistrement	Tâche	Actions, gestes et propos de l'apprenant	Actions, gestes et propos du médiateur
Capsule 2	C2, I21 :28m25s	T21 Division posée 735 : 15	L'apprenant regarde la feuille avec la division posée, il demande s'il peut commencer. Il dit 15 ne fonctionne pas pour le 7. Il suit la démarche et demande si le 15 X peut dépasser le 73. Il essaye puis répond que cela fait 4, donc $15 \times 4 = 60$, puis il verbalise à haute voix la prochaine étape en validant avec le médiateur ce qu'il fait. Il termine et donne à haute voix sa réponse qui est de 9.	Le médiateur prépare un exemple de division posée, utilisant à nouveau le code couleur et une feuille avec des cases. D'emblée elle lui dit de suivre la démarche. Elle lui propose d'utiliser du brouillon et d'essayer $15 \times$ quoi = Elle lui propose de faire $15 \times$ quoi = 73. Elle lui rappelle que la réponse doit se rapprocher le plus de 73. Elle donne de la rétroaction sur ce qu'il fait. Le médiateur le félicite en lui disant « bravo » lorsqu'il donne à haute voix sa réponse. Elle l'encourage encore en lui disant que s'il s'exerce il deviendra expert des divisions.
Capsule 2	C2, I22 :33m27s	T22 Équation $2y+12=6$ Y = ?	Il regarde l'énoncé de la tâche à réaliser et verbalise rapidement qu'il ne comprend pas. Il procède de manière autonome. Lors de la rétroaction du médiateur, il explique sa démarche avec difficulté. Pendant l'explication du médiateur, il est un peu perdu et ne semble pas comprendre. Il précise toutefois que la relation c'est : fois. Que le Y est multiplié par 2.	Le médiateur lui demande s'il a appris à faire une équation et que dans cet énoncé, il doit trouver la valeur de y. Après cela elle n'intervient plus. Elle lui demande une fois qu'il a terminé sa démarche et pourquoi il est arrivé à ce résultat. Elle lui pose donc des questions pour essayer de comprendre comment il a traité l'information. Elle modélise sur la feuille de l'apprenant comment résoudre cette équation en lui expliquant étape par étape. Elle lui explique qu'il faut isoler le Y. Elle lui demande ce qui signifie le Y. Elle lui précise qu'il s'agit

Identification de l'enregistrement vidéo	Minutes dans l'enregistrement	Tâche	Actions, gestes et propos de l'apprenant	Actions, gestes et propos du médiateur
				d'une valeur numérique et demande la relation entre les deux chiffres. À la suite de la rétroaction de l'apprenant elle lui explique qu'il faut déplacer le 12 et donc $6-12 = -6$. Puis elle résout avec l'apprenant l'équation.
Capsule 2	C2, I23: 36m06s Rétroaction à 48m35s	T23 Soustraction avec décimaux $14-0,729$	L'apprenant saute cet énoncé et va directement au suivant. Il dit au médiateur qu'il a oublié de le faire, toutefois au bout d'un moment il dit qu'il n'arrive pas.	Le médiateur n'intervient pas du tout. Puis elle lui demande s'il n'arrive pas à le faire. Elle lui rappelle qu'ils ont vu cela un petit peu ensemble la fois précédente. Elle lui suggère de faire $14-0729$ en posant l'opération et de placer la virgule après. Elle lui explique c'est comment soustraire 72 sous à 14 \$.
Capsule 2	C2, I24 :37m04s Rétroaction à 49m51s	T24 Équation $3x-12=18+x$ $X=$	L'apprenant résout rapidement cette équation en mettant des traces de sa démarche sur le côté de sa feuille.	Le médiateur n'intervient pas du tout. Elle revient sur cette équation en lui demandant sa démarche.
Capsule 2	C2, I25 : 37m29s	T25 Équation (fraction) $\frac{2}{Y} - \frac{4}{7} =$	L'apprenant s'arrête à cet énoncé. Il bloque et ne complète pas cette tâche.	Le médiateur lui demande s'il n'arrive pas à le faire. Toutefois, à ce moment elle revient sur la tâche 6 et ne donnera pas de retour lors de cette séance à l'apprenant.

4.2 Description de la relation entre la tâche et l'apprenant et les interactions entre le médiateur et l'apprenant (objectif # 02)

Dans cette partie, nous répondons à l'objectif portant sur la description de la relation entre la tâche et l'apprenant, ainsi que l'analyse visant à interpréter les interactions entre le médiateur et l'apprenant. Pour ce faire, nous procéderons à l'analyse des résultats en présentant la grille suivante, qui permettra d'extraire des données importantes pour les interpréter par la suite dans les différents tableaux d'interprétation

4.2.1 Grille d'analyse des résultats

Le tableau 7 qui se trouve à la page 84, analyse la relation entre la tâche à faire et l'apprenant, ainsi que les interactions entre le médiateur et l'apprenant. Voici les informations que nous retrouvons dans les colonnes de ce tableau :

- La 1^{re} colonne communique des informations sur la phase d'intervention, par exemple : est-ce qu'il s'agit d'une phase pré active où le médiateur intervient avant que l'apprenant puisse traiter la tâche ?
- La 2^e colonne permet d'identifier le numéro de la capsule vidéo soit 1 ou 2, qui est inscrit sous le format suivant C1 ou C2 ainsi que le moment où l'intervention a lieu. L'intervention est consignée sous le format I, suivi de son numéro par ordre d'apparition dans la capsule vidéo qui est désignée par C. Le temps est indiqué ainsi : 18m20s qui signifie 18 minutes et 20 secondes.
- La 3^e colonne décrit brièvement la tâche à faire avec les modalités de présentation et de réponse pouvant se présenter sous format de symbole, de figure, de nombre... Elle est nommée T1, T2...
- La 4^e colonne décrit la ou les stratégies de médiations utilisées par le médiateur, qui reviennent aux gestes posés par celle-ci. On retrouve également la stratégie sous le code suivant Sm1, Sm2...telle que mentionnée dans le tableau 2, au point 2.7.
- La 5^e colonne décrit la ou les stratégies cognitives utilisées par l'apprenant avant d'exécuter la tâche, pendant et après. Les stratégies cognitives sont nommées en utilisant le code Sc1, Sc2...
- La 6^e colonne nous indique les conditions motivationnelles ou affectives qui sont celles que le médiateur utilise. On s'y réfère en utilisant le code suivant Cma1, Cma2...

- La 7e colonne indique le ou les niveaux d'assistance lors de l'intervention.
- La dernière colonne décrit l'orientation que l'intervention ou la médiation prend pour soutenir l'apprenant. À savoir : un principe, une démarche, une règle ou une stratégie (P, D, R, S)

Enfin, voici un bref rappel de la légende qui fut présentée dans le chapitre 2 dans le tableau de synthèse du cadre de référence (tableau 3) et qui est utile au lecteur pour qu'il puisse comprendre le tableau 7 ci-dessous :

- Phases d'intervention: A: Phase pré active; I: Phase interactive; S: Phase post active; R: Phase rétro active
- Composante tâche (T) et modalité de présentation et réponse : S: symbole; F: Figure; N: Nombre; C : Chiffre; ON : Opération Numérique
- Orientation de l'intervention : P : Principe ; D : Démarche ; R : Règle ; S : Stratégie
- Sm : stratégie de médiation; Sc : stratégie cognitive et Cam : condition affective et motivationnelle

Tableau 7. Grille d'analyse des résultats

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiateur Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiateur Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 1							
A ; I ; S	C1, I1 : 16m28s	T1 Présentation ON Soustraction Réponse C	Sm 4 : Le médiateur oriente la réponse de la tâche à l'aide de questions explicites, d'exemples Elle demande à l'apprenant d'expliquer sa démarche et la justifier. Elle lui fait un enseignement explicite Sm 6 : Elle lui fait une modélisation d'un exemple afin que l'apprenant puisse utiliser la démarche. Elle attire l'attention de l'apprenant sur la tâche et l'encourage en faisant du renforcement positif et en orientant la réponse par le biais de questions explicites. Sm 6 : Elle l'encourage à imiter les étapes pour arriver à la solution.	Sc 4 : L'apprenant s'appuie sur les indices et les questions donnés par le médiateur pour réaliser la tâche. Il suit les indices et les explications du médiateur. Sc 6 : Il fait la tâche demandée en imitant les étapes montrées par le médiateur et communique sa réponse	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5; Cam 6	4 et 6	P ; D ; S ; R

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiateur Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiateur Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 1							
A, I, S, R	C1, I2 23m05s	T2 Présentation ON Soustraction Réponse N	Sm 5 : Le médiateur oriente la réponse et en donne une partielle. Elle indique à l'apprenant qu'il doit suivre les étapes et lorsqu'il donne une réponse, elle donne une rétroaction. Sm 6 : Elle lui modélise partiellement la tâche. Elle lui donne des encouragements, et le félicite lorsqu'il a terminé la tâche et donnait la bonne réponse.	Sc 5 : L'apprenant fait la tâche en même que le médiateur, verbalise ses réponses et sa démarche. Il anticipe le reste de la réponse en s'appuyant sur la réponse partielle. Sc 6 : Il fait la tâche en imitant les étapes montrées par le médiateur puis il fait la tâche demandée et communique une réponse.	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5; Cam 6	5 et 6	D ; R ; S
A, I, S	C1, I3 27m19s	T3 Présentation ON Soustraction Réponse N	Sm 5 : Le médiateur pose des questions et elle explique la démarche Sm 6 : Modélisation de la solution en présentant les étapes à faire, encourage l'apprenant à imiter les étapes et fait du renforcement positif lorsque l'apprenant donne sa réponse à haute voix.	Sc 6 : L'apprenant imite les étapes, les verbalise, le médiateur guide l'apprenant dans les étapes à suivre exécute la tâche, fait le calcul et communique la réponse à haute voix. Sc 5 : Il se sert des éléments de réponses données par le médiateur pour aller de l'avant.	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5; Cam 6	6 et 5	D ; S ; R
A, I, S	C1, I4 27m07 s	T4 Présentation ON Soustraction	Sm 4 : Le médiateur oriente la réponse et encourage l'apprenant à utiliser les indices et lui pose des questions explicites pour orienter la réalisation de la tâche. Sm6 : Elle fait l'opération avec lui pour modéliser et elle l'encourage lors de la	Sc4 : L'apprenant utilise les indices et les questions posées par le médiateur pour réaliser la tâche. Il suit les orientations données et exécute la tâche, génère la réponse et la communique.	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5; Cam 6	4 et 6	D, S

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiateur Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiateur Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 1							
		Réponse N	communication de la réponse.				
A, I	C1, I5 29 minutes et 42 secondes à 32 minutes	T5 Présentation ON Soustraction Réponse N	Sm 3 : Le médiateur donne le plan à suivre en décomposant les étapes à suivre ainsi que les sous-tâches à exécuter. Elle encourage l'apprenant.	Sc3 : L'apprenant utilise l'outil effaçable et suit les étapes indiquées par le médiateur Il traite les données et il exécute les sous-tâches en suivant les étapes puis il génère la réponse et la communique.	Cam 1 ; Cam 2 ; Cam 3	3	D, S
R	C1, I6 32 minutes et 34 secondes	T6 Présentation ON Soustraction Réponse N	Sm 1 : Le médiateur met à disposition de l'apprenant les aides techniques (tableau effaçable), mais n'intervient pas du tout dans le déroulement de la tâche. Sm1 : Elle offre peu d'assistance. Elle le félicite à la fin de la tâche.	Sc1 : L'apprenant identifie la tâche à faire et la réalise de manière autonome. Il analyse la tâche, traite les données, exécute les sous-tâches, trouve la réponse et la communique.	Cam 1 ; Cam 2	1	S
R	C1, I7 33 minutes et 38	T7	Sm 1 : Le médiateur met à disposition de l'apprenant les aides techniques (tableau	Sc 1 : L'apprenant identifie la tâche à faire et la réalise de manière autonome.	Cam 1 ; Cam 2	1	S

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiateur Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiateur Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 1							
	secondes	Présentation ON Soustraction Réponse N	effaçable et un aide-mémoire), mais n'intervient pas du tout dans le déroulement de la tâche. Sm1 : Elle offre peu d'assistance. Elle le félicite à la fin de la tâche.	Il s'autocorrige et verbalise à haute voix sa démarche. Il analyse la tâche, traite les données, exécute les sous- tâches, trouve la réponse et la communique.			
I, R	C1, I8 34 minutes et 37 secondes	T8 Présentation ON Soustraction Réponse N	Sm2 : Le médiateur fait des petits rappels discrets à l'apprenant. Elle n'intervient presque pas et félicite l'apprenant à la fin de l'exécution de la tâche.	Sc 2 : L'apprenant réalise la tâche de façon assez autonome. Il utilise les incitations verbales discrètes du médiateur. L'apprenant analyse la tâche, traite les données, s'autocorrige, exécute les sous-tâches, trouve la réponse et la communique verbalement.	Cam 1 ; Cam 2	2	S
A, I	C1, I9 35 minutes et 45 secondes	T9 Présentation ON Soustraction	Sm1 : Bref rappel d'une des règles de calcul par le médiateur qui offre peu ou pas d'assistance. Mise à disposition de l'apprenant les aides techniques (tableau effaçable et un aide-mémoire). Elle le félicite à la fin de la tâche.	Sc1 : L'apprenant identifie la tâche à faire et la réalise de manière autonome. Il analyse la tâche, traite les données, exécute les sous- tâches, trouve la réponse et la communique.	Cam 1 ; Cam 2	1	R, S

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiateur Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiateur Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 1							
		Réponse N					
A, I, S	C1, I10 37 minutes et 25 secondes	T10 Présentation ON Soustraction Réponse N	Le médiateur fait un rappel des étapes, réassure l'apprenant qui a des doutes. Sm 4 : Le médiateur lui pose quelques questions explicites et oriente la réponse en offrant du renforcement positif. Elle fait un bref rappel des étapes à suivre pour réaliser la tâche.	L'apprenant n'arrive pas à faire la tâche de manière autonome. Sc 4 : Il utilise les indices et les questions posées par le médiateur pour réaliser la tâche. Il suit les orientations données et exécute la tâche, génère la réponse et la communique	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4;	4	S, D
R	C1, I11 38 minutes et 36 secondes	T11 Présentation ON Soustraction Réponse N	Sm 4 : Le médiateur pose des questions explicites à l'apprenant afin de l'aider à s'autocorriger. Sm 4 : Elle le garde motivé en orientant légèrement la réponse par le biais d'indices et questions.	Sc 4 : L'apprenant utilise les indices et les questions posées par le médiateur pour s'autocorriger une fois la tâche terminée Sc 4 : Il suit les orientations données et exécute la tâche, génère à nouveau la réponse et la communique.	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4;	4	D, S

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiateur Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiateur Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 1							
R	C1, I12 40 minutes	T12 Présentation ON Soustraction Réponse N	Sm 1 : Le médiateur n'intervient pas du tout, et félicite l'apprenant lors de la communication de la réponse.	Sc 1 : L'apprenant identifie la tâche à faire et la réalise de manière autonome. L'apprenant a à disposition le tableau effaçable. Il analyse la tâche, traite les données, exécute les sous-tâches, trouve la réponse et la communique.	Cam 1; Cam 2	1	S
I, S	C1, I13 40 minutes et 50 secondes	T13 Présentation ON Soustraction Réponse N	Sm 3 : Le médiateur fait un rappel du plan à suivre et des étapes en décomposant la tâche en sous-tâches. Elle souligne les points importants de la tâche qui sont à exécuter et encourage l'apprenant.	Sc 3 : L'apprenant suit les étapes qui lui sont rappelées. Il traite les données en s'autocorrigeant. Il exécute les sous-tâches en suivant les étapes. Il génère la réponse et la communique.	Cam 1; Cam 2; Cam 3	3	D
R	C1, I14 42 minutes et 16 secondes	T14 Présentation ON Soustraction Réponse	Sm 1 : Le médiateur n'intervient pas du tout, et félicite l'apprenant lors de la communication de la réponse. L'apprenant a à disposition le tableau effaçable. Elle conclut en explicitant qu'il suit la démarche et l'encourage à suivre les étapes.	Sc 1 : L'apprenant identifie la tâche à faire et la réalise de manière autonome. Il analyse la tâche, traite les données, exécute les sous-tâches, trouve la réponse et la communique.	Cam 1; Cam 2	1	S

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiateur Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiateur Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 1							
		N					
I, S,	C1, I15 43 minutes et 52 secondes	T15 Présentation ON Division à un seul chiffre Réponse N	Sm 3 : Le médiateur donne le plan à suivre à l'apprenant en l'incitant à décomposer la tâche à résoudre. Elle lui met à disposition un tableau effaçable qui présente les étapes à suivre. Sm 4 : Elle oriente la réponse en posant des questions explicites Sm 6 : Elle modélise les étapes et la solution afin que l'apprenant puisse reproduire le tout. Sm 6 : Elle encourage l'apprenant à imiter les étapes pour pouvoir exécuter la prochaine tâche.	Sc 3 : L'apprenant suit le plan découpé en sous-étapes Sc 4 : L'apprenant répond aux questions posées par le médiateur et s'appuie pour avancer la tâche. Sc 6 : il imite les étapes montrées par le médiateur. Il exécute la tâche et donne la solution	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5; Cam 6	3, 4 et 6	R, D, S
R	C1, I16 46 minutes et 45 secondes	T16 Présentation ON Addition posée Réponse N	Sm 1 : Le médiateur n'intervient pas du tout, et félicite l'apprenant lors de la communication de la réponse.	Sc 1 : L'apprenant identifie la tâche à faire et la réalise de manière autonome. Il analyse la tâche, traite les données, exécute les sous-tâches, trouve la réponse et la communique.	Cam 1; Cam 2	1	R

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiateur Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiateur Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 1							
A, I, S	C1, I17 48 minutes et 52 secondes	T17 Présentation ON Soustraction nombres décimaux Réponse N	Le médiateur donne du renforcement positif et fait un bref rappel des stratégies de la soustraction en verbalisant les étapes. Sm 4 : Elle encourage l'apprenant en lui posant des questions explicites et en orientant la réponse. Sm 5 : Elle guide l'apprenant en donnant une réponse partielle	Sc 4 : L'apprenant utilise les indices et les questions posées par le médiateur pour s'autocorriger. Sc 5 : Il se sert de ; Il analyse la tâche à la suite des rétroactions et questions du médiateur, traite les données, exécute les sous-tâches, trouve la réponse et la communique.	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4	4 et 5	S, D, R

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiatrice Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiatrice Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 2							
R	C2, I18 00m51 s	T18 Présentation ON Chaîne d'opérations Réponse N	Sm 1 : Le médiateur n'intervient pas du tout et ne valide pas la réponse. Elle intervient après l'exécution de la tâche sans donner de rétroactions	Sc 1 : L'apprenant identifie la description de la tâche à faire et il traite les données Sc 1 : Il exécute la tâche de manière autonome. Il génère la réponse à haute voix	Cam 1; Cam 2	1	S
A, I, S	C2, I19 02m02s	T19 Présentation ON Racine carrée Réponse N	Sm 4 : Le médiateur pose des questions explicites pour orienter la réponse. Sm 4 : Elle demande des explications à l'apprenant et Sm 3 : Elle explique la démarche en donnant le processus à suivre. Sm 5 : Elle donne une réponse partielle afin de le guider. Elle le félicite lors de la rétroaction de la réponse finale	Sc 4 : L'apprenant identifie la description de la tâche à faire et il va se servir des questions explicites du médiateur. Sc 5 : Il se sert aussi de la réponse partielle pour anticiper le reste de la réponse. Il réalise la tâche de manière autonome, exécute la tâche puis génère la réponse.	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5	3,4 et 5	D, S, R

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiatrice Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiatrice Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 2							
I, S, R	C2, I20 15m38s	T20 Présentation ON Division Réponse N	Le médiateur fournit à nouveau un organisateur visuel sous la forme d'un outil effaçable pour enseigner explicitement la division au jeune apprenant. Sm 5 : Elle pose des questions à l'apprenant pour l'orienter Sm 6 : Elle modélise chaque étape. Elle encourage l'apprenant à verbaliser sa démarche afin qu'il prenne conscience des incohérences.	Sc 6 : L'apprenant imite les étapes modélisées par le médiateur pour réaliser la tâche. Il exécute la tâche, obtient la réponse et la communique verbalement.	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5; Cam 6	5 et 6	D, S, R
A, I	C2, I21 28m36s	T21 Présentation ON Division posée Réponse N	Sm1 : Le médiateur fournit à nouveau un organisateur visuel et verbalise la démarche en donnant des exemples. Sm 5 : Le médiateur répond aux questions posées par l'apprenant, elle oriente la réponse. Sm 4 : Elle donne de la rétroaction sur ce qu'il est en train de faire. Le médiateur félicite l'apprenant lorsqu'il communique sa réponse.	Sc 1 : L'apprenant identifie la tâche à faire et il utilise l'organisateur visuel pour exécuter la tâche. Sc 4 : Il questionne le médiateur qui lui donne des indices pour orienter la réponse. Sc 5 : Il suit les orientations et les indices afin d'exécuter la tâche et générer la réponse. Il communique la réponse.	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5	1,4 et 5	D, S

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiatrice Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiatrice Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 2							
A, R	C2, I22 33m27s	T22 Présentation ON Équation Réponse N	Sm 1 : Le médiateur fait un rappel à l'apprenant qu'il a appris cela déjà. Elle lui fait des incitations verbales. Sm 1 : Le médiateur n'intervient pas ou peu pendant la tâche. Sm 4 : Le médiateur demande à l'apprenant de lui expliquer sa démarche. Sm 4 : Le médiateur pose des questions à l'apprenant pour comprendre la démarche utilisée. Sm 6 : Le médiateur modélise la tâche en expliquant chaque étape, puis résout l'équation avec l'apprenant.	L'apprenant identifie le problème. Il verbalise son blocage. Sc 1 : Il avance dans la tâche et la réalise de manière autonome. Sc 4 : Lors de la rétroaction, il répond aux questions explicites du médiateur. Sc 6 : Il résout l'équation avec le médiateur	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5; Cam 6	1, 4 et 6	D, S, R
R	C2, I23 37m10s Rétroaction à 48m35s	T23 Présentation ON Soustraction	Le médiateur réalise que l'apprenant bloque dans la réalisation de la tâche, mais intervient après et non pas pendant la tâche. Sm 4 : Elle pose donc des questions pour orienter le plan à suivre lors de la rétroaction. Elle pose des questions	L'apprenant a du mal à exécuter sa tâche donc il la laisse de côté. Sc 5 : Il va utiliser les étapes montrées par le médiateur pour réaliser la tâche.	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5	4 et 5	D, S

Phase A-I-S-R	Minutes dans l'enregistrement et tâche	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Composante médiatrice Stratégie de médiation	Composante Apprenant Stratégie cognitive de l'apprenant	Composante médiatrice Conditions affectives et motivationnelles	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Capsule 2							
		avec nombres décimaux Réponse N	explicites. Sm 5 : Elle réalise qu'il a besoin d'un rappel sur comment exécuter la tâche. Elle verbalise explicitement la démarche et donne une réponse partielle.				
R	C2, I24 37m04s Rétroaction à 49m51s	T24 Présentation ON Équation Réponse N	Sm 1 : Le médiateur n'intervient pas du tout lors de l'exécution de la tâche. Sm 4 : Lors de la rétroaction, le médiateur pose des questions explicites et oriente la démarche Sm 5 : Le médiateur donne une réponse partielle Sm 6 : Le médiateur modélise la démarche et les étapes à suivre.	Sc 1 : L'apprenant identifie la description de la tâche à faire et réalise la tâche de manière autonome. Sc 4 : L'apprenant répond aux questions explicites et utilise les indices du médiateur pour verbaliser à haute voix la démarche.	Cam 1; Cam 2; Cam 3; Cam 4; Cam 5; Cam 6	1,4, 5 et 6	D, S, P

Source : Aldama, 2017 ; Bruner, 1985 ; Feurstein, 1991 ; Myara 2021

4.2.2 Relation entre la tâche et l'apprenant

Le tableau ci-dessus illustre la relation entre la tâche et l'apprenant, ainsi que les interventions entre le médiateur et l'apprenant. Ce que nous pouvons observer c'est qu'il semblerait y avoir une relation entre le type de tâche et le fait que l'apprenant puisse la réaliser sans soutien de la part du médiateur. Nous relevons une seule tâche où c'est le cas et il s'agit de celle portant sur les additions. En effet, l'apprenant est en mesure de réaliser cette tâche sans soutien supplémentaire de la part du médiateur qui n'intervient pas du tout seulement pour le féliciter. Ce que nous relevons également à la lumière de ce tableau, c'est que lorsque l'apprenant fait une même tâche de manière répétitive, il requiert moins d'assistance. Ainsi, pour la catégorie d'opération numérique portant sur les soustractions, l'apprenant requiert une assistance élevée dans un premier temps, mais il est en mesure de réaliser la tâche de manière autonome après enseignement de la démarche et modélisation de la tâche par le médiateur. Lors des autres tâches portant sur les opérations numériques suivantes telles que la division ou encore les équations ainsi que les racines carrées et les soustractions avec des nombres décimaux, l'apprenant semble avoir plus de difficultés à les réaliser de manière autonome.

4.2.3 Interactions entre le médiateur et l'apprenant

Cette grille d'analyse des résultats met en lumière les interactions entre le médiateur et l'apprenant. Ces interactions se retrouvent tant au niveau des stratégies de médiation, que des phases d'intervention ou encore au niveau des orientations des interventions. De plus, les interactions entre le médiateur et l'apprenant sont accompagnées de conditions motivationnelles et affectives qui sembleraient avoir un impact sur l'apprenant. Le médiateur est dans la grande majorité de ses interactions, encourageante. Elle donne du renforcement positif à l'apprenant et elle le motive au besoin. Lorsque les tâches sont compliquées pour l'apprenant et qu'il requiert un niveau élevé d'assistance, elle va alléger ses difficultés en lui donnant des réponses partielles ou des pistes d'orientation afin de diminuer l'échec et garder l'apprenant motivé. Au besoin elle l'encourage à imiter les étapes, et lui enseigne explicitement la démarche à suivre afin qu'il puisse reproduire ce qui lui est enseigné et l'appliquer ultérieurement. Les interactions entre le médiateur et l'apprenant sont mises en exergue dans cette grille et cela nous permet d'interpréter l'impact que les interventions cognitives ou disciplinaires ont sur la réalisation des tâches, mais aussi sur le comportement de l'apprenant,

qui reste motivé pendant la durée de l'évaluation, malgré les difficultés qu'il rencontre lors de la réalisation des différentes tâches.

Enfin, le tableau 7 ci-dessus nous permet d'analyser la progression de l'apprenant par le biais de la relation entre le niveau d'assistance et la tâche, mais aussi par le biais de la relation entre les stratégies de médiation et la tâche. Cela nous amène à notre 3^e objectif que nous abordons au point suivant.

4.3 Description de la progression de l'apprenant en fonction de ses réponses aux stratégies de médiation (objectif # 03)

Afin d'être en mesure de répondre à notre 3^e objectif de recherche, portant sur la description de la progression de l'apprenant en fonction de ses réponses aux stratégies de médiation, nous présentons ci-dessous un tableau d'interprétation des résultats qui reprend les éléments essentiels de la grille d'analyse selon un code couleur.

4.3.1 Interprétation des résultats obtenus dans la grille d'analyse

Dans le tableau suivant (Tableau 8), nous avons regroupé les tâches par catégories d'opérations numériques. Nous avons conservé les éléments en lien avec le niveau d'assistance lors de tâche, les orientations de l'intervention (P, D, R, S) et les phases d'intervention que nous appelons juste phase (A, I, S, R) et nous avons catégoriser le tout selon un code couleur que nous expliquons un peu plus loin. Nous rappelons au lecteur, que les interventions qui peuvent être verbales ou non-verbales permettent de soutenir l'apprenant sur un principe (P), une démarche (D), une règle (R) ou une stratégie (S).

En outre le principe est une idée importante guidant la pensée ou le comportement, la démarche est un ensemble d'actions réalisées selon un ordre de priorité pour atteindre un but, la règle est un énoncé qui indique ce qui peut ou ne pas être réalisé et la stratégie est un ensemble d'actions spécifiques, de procédures cognitives que l'apprenant considère et utilise pour atteindre ses objectifs.

D'ailleurs, nous souhaitons revenir sur les 4 phases qui correspondent à des phases d'intervention et qui sont les suivantes :

- Une phase pré active (A), où le médiateur intervient avant même que l'apprenant puisse collecter et encoder les données.
- Une phase interactive (I) qui est celle où le médiateur intervient pendant que l'apprenant traite les données.
- Une phase post active (S) qui est une intervention du médiateur lorsque l'apprenant est en voie de générer une réponse.
- Enfin une phase rétroactive (R) qui est celle où le médiateur intervient après que l'apprenant ait traité les données et donné une réponse.

De plus, le tableau 8 est présenté avec un code couleur, car cela met en lumière les interprétations. En effet, les différentes données sont regroupées ainsi :

- Le rouge représente les plus hauts niveaux d'assistance (4, 5, 6) où le médiateur intervient de manière soutenue auprès de l'apprenant, soit en le guidant, soit en lui posant des questions explicites, soit en lui donnant une réponse partielle pour l'orienter ou en modélisant la tâche. Pour rappel, le niveau 4 représente une assistance significative par le biais de questions explicites, d'explications et d'orientation de la réponse. Le niveau 5 correspond à une assistance intensive qui se présente sous la forme d'une réponse partielle et le niveau 6 qui est celui de l'assistance extrême, consiste en une modélisation de la solution que l'apprenant peut reproduire.
- L'orange représente le niveau d'assistance 3, qui est modéré et qui correspond à une démarche enseignée, une décomposition de la tâche en sous-tâches.
- Le vert représente un niveau d'assistance qui indique peu d'assistance ou une assistance discrète, à savoir le niveau 1 ou 2. Cela peut correspondre à des incitations discrètes verbales et non verbales comme pointer son crayon sur un mot et la mise à disposition d'aides techniques pour l'apprenant. Quoiqu'il en soit, à ces niveaux-là, l'apprenant est autonome ou assez autonome dans la réalisation de la tâche.

Tableau 8. Interprétation des résultats selon un code couleur

Phase A-I-S-R	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Soustraction			
A ; I ; S	T1	4 et 6	P ; D ; S ; R
A, I, S, R	T2	5 et 6	D ; R ; S
A, I, S	T3	6 et 5	D ; R ; S
A, I, S	T4	4 et 6	D, S
A, I	T5	3	D, S
R	T6	1	S
R	T7	1	S
I, R	T8	2	S
A, I	T9	1	R, S
A, I, S	T10	4	S, D
R	T11	4	D, S
R	T12	1	S
I, S	T13	3	D
R	T14	1	S
Division			
I, S	T15	3,4, et 6	R, D, S
I, S, R	T20	5 et 6	D, S, R
A, I	T21	1, 4 et 5	D, S
Addition			
R	T16	1	S
Soustraction avec des décimaux			
A, I, S	T17	4 et 5	S, D, R
R	T23	4 et 5	D, S
Racine carrée			
A, I, S	T19	3,4 et 5	D, S, R

Phase A-I-S-R	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Équation			
A, R	T22	1, 4 et 6	D, S, R
R	T24	1,4, 5 et 6	D, S, P

Rappel de la légende du code couleur :

- Rouge : Représente les plus hauts niveaux d'assistance (4,5,6), c'est-à-dire ceux où l'apprenant nécessite un soutien significatif à extrême
- Orange : Représente le niveau d'assistance 3, qui est modéré
- Vert : Représente les niveaux 1 et 2, c'est dire peu d'assistance ou assistance discrète

Lors des tâches 1 à 4 portant sur la soustraction, l'apprenant semble avoir du mal à réaliser celles-ci de manière autonome. Le médiateur intervient avant la tâche, pendant le traitement des données et au moment de générer une réponse. Ainsi, de la tâche 1 à la tâche 4, le médiateur procure un niveau d'assistance significatif et très élevé afin que l'apprenant puisse intégrer la démarche et la règle relative aux soustractions qui ont un « 0 ». Beaucoup de temps est passé à lui apprendre comment emprunter soit des dizaines soit des centaines et comment procéder. À partir de la tâche 5, l'apprenant est plus autonome dans la réalisation de la tâche et ne requiert pas autant d'assistance, ainsi le niveau d'assistance qui se situait entre 4 et 6 pour les premières tâches, passe au niveau 3. Cela indique une certaine progression, qui va se préciser lors des tâches 6-9.

En effet, nous constatons, qu'à partir de la tâche 6 et ce jusqu'à la tâche 9, qui porte toujours sur les soustractions, l'apprenant démontre une progression et est en mesure de faire les tâches de manière autonome.

On peut alors conclure que lors des tâches 1-5, il y a un apprentissage qui se fait, un enseignement de stratégies et de démarche (étapes à suivre) par le médiateur. Aussi, une grande partie de la capsule 1 porte sur les soustractions, car l'apprenant semble avoir des difficultés à intégrer la démarche relative à la soustraction avec des « 0 ». Il est intéressant de noter que lorsque le médiateur procurait une assistance élevée, elle intervenait avant même que l'apprenant puisse traiter les données (Phase A). Toutefois, lorsque l'apprenant était plus autonome dans la réalisation des tâches (T6-T9, T12, T14, T16), le médiateur intervient après

que l'apprenant ait traité les données puis donnait une réponse. Il semble donc y avoir une relation entre le niveau d'assistance et la phase d'intervention. Lors des tâches 10 et 11, l'apprenant requiert à nouveau de l'assistance, bien qu'élevée, on constate pour la tâche 10, le médiateur est intervenu avant la tâche en faisant un rappel de la règle. Pour la tâche 11, le médiateur a donné du soutien en rétroaction, donc après que l'apprenant ait fait la tâche. Il semblerait que l'apprenant soit tout de même en appropriation de la démarche et stratégie, car il est en mesure de terminer les tâches sur la soustraction avec un minimum d'interventions de la part du médiateur. De plus, le niveau d'assistance est significatif, sous la forme de questions explicites ou explications, ce qui laisse à croire que l'apprenant avait besoin d'un rappel à ce moment-là. Cela reste tout de même une progression, car il n'a plus besoin d'assistance de niveau 5 ou de niveau 6, comme au début du test.

Pour la partie sur les soustractions, nous constatons une progression de l'apprenant en fonction de ses réponses aux stratégies de médiation. En effet, il y a une corrélation entre la progression de l'apprenant et le niveau d'assistance requis, plus l'apprenant est autonome dans la réalisation de la tâche et moins il requiert de l'assistance. Ainsi, ce que nous observons entre la tâche 1 à la tâche 14 c'est que le niveau d'assistance diminue. Toutefois, pour les autres tâches des opérations numériques, l'apprenant requiert un niveau d'assistance élevé (rouge), hormis la T16 portant sur les additions. En effet, pour les autres catégories comme la division, les racines carrées, les équations... l'apprenant nécessite un enseignement explicite des règles et de la démarche à faire. Cela peut être expliqué par le fait, que le médiateur ne fournit pas une pratique intensive portant sur les différentes opérations numériques, comme pour la soustraction. Il semblerait que l'apprenant n'ait pas l'opportunité de s'exercer de nombreuses fois sur le même type de tâche, donc il a besoin de plus d'assistance de la part du médiateur. Quoiqu'il en soit, nous illustrons la progression dans le tableau suivant (tableau 9), par une flèche qui signifie la diminution des niveaux d'assistance entre la tâche 1 à 14. Nous précisons que ce tableau reprend juste les tâches portant sur les soustractions. Le tableau 9 ci-dessous illustre donc la relation de la progression de l'apprenant et la diminution du niveau d'assistance, pour une même catégorie d'opération numérique.

Tableau 9. Les niveaux d'assistance et progression de l'apprenant

Phase A-I-S-R	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Soustraction			
A ; I ; S	T1	4 et 6	P ; D ; S
A, I, S, R	T2	5 et 6	D ; R ; S
A, I, S	T3	6 et 5	D ; R ; S
A, I, S	T4	4 et 6	D, S
A, I	T5	3	D, R, S
R	T6	1	S
R	T7	1	S
I, R	T8	2	S
A, I	T9	1	R, S
A, I, S	T10	4	R, S, D
R	T11	4	D, S
R	T12	1	S
I, S	T13	3	D
R	T14	1	S

Le tableau 9 représente la relation entre la diminution du niveau d'assistance et la progression de l'apprenant par le biais de la flèche qui descend. Les tâches qui apparaissent en vert sont celles qui requiert peu ou pas d'assistance de la part du médiateur, alors que celles en rouge sont celles qui requiert beaucoup d'assistance signifiant que l'apprenant n'est pas autonome dans la réalisation de la tâche. Lorsque plus de tâches similaires sont présentées à l'apprenant et plus il est en mesure d'appliquer la démarche enseignée et fournir les résultats attendus. Toutefois, même pour les tâches où il a besoin à nouveau d'assistance (T10, T11 et T13), il s'agit d'un niveau d'assistance moindre que les 4 premières tâches. Cela semble signifier malgré tout un progrès au niveau des apprentissages faits par l'apprenant, car comparativement aux 4 premières tâches, il est capable de réaliser les tâches avec moins de soutien de la part du médiateur. Nous reprenons également des éléments du tableau 8 (interprétations des résultats

selon un code couleur) pour illustrer la relation entre le niveau d'assistance et l'orientation de l'intervention dans le tableau 10, ci-dessous.

Tableau 10. Relation entre le niveau d'assistance et l'orientation de l'intervention

Phase A-I-S-R	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Division			
I, S	T15	3,4, et 6	R, D, S
A, I	T20	1, 4 et 5	D, S
I, S, R	T21	5 et 6	D, S, R
Soustraction avec des décimaux			
A, I, S	T17	4 et 5	S, D, R
R	T23	4 et 5	D, S
Racine carrée			
A, I, S	T19	3,4 et 5	D, S, R
Équation			
A, R	T22	1, 4 et 6	D, S, R
R	T24	1,4, 5 et 6	D, S, P
Soustractions			
A ; I ; S	T1	4 et 6	P ; D ; S
A, I, S, R	T2	5 et 6	D ; R ; S
A, I, S	T3	6 et 5	D ; R ; S
A, I, S	T4	4 et 6	D, S
A, I	T5	3	D, R, S
I, S	T13	3	D
R	T6	1	S
R	T7	1	S
I, R	T8	2	S
A, I	T9	1	R, S
R	T14	1	S
R	T12	1	S

Phase A-I-S-R	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Addition			
R	T16	1	S

À la lumière du tableau 10, nous constatons qu'il semblerait y avoir un rapport entre un niveau d'assistance faible et l'orientation de l'intervention. Lorsque l'apprenant ne requiert pas ou peu d'assistance de la part du médiateur pour faire la tâche, il utilise les stratégies qui lui sont propres (S). Alors que lorsque l'apprenant requiert un niveau d'assistance plus élevé, l'orientation de l'intervention cible la démarche (D), souvent la règle (R) en plus de la stratégie (S).

De plus, nous souhaitons également dégager la relation entre le niveau d'assistance et la phase d'intervention, afin de voir si nous pouvons faire des constats quant à la progression de l'apprenant. Pour ce faire, nous réorganisons les données du tableau 10, afin de présenter les tâches groupées selon le niveau d'assistance dans le tableau 11 ci-dessous.

Tableau 11. Relation entre le niveau d'assistance et la phase

Phase A-I-S-R	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
Division			
I, S	T15	3,4, et 6	R, D, S
A, I	T20	1, 4 et 5	D, S
I, S, R	T21	5 et 6	D, S, R
Soustraction avec des décimaux			
A, I, S	T17	4 et 5	S, D, R
R	T23	4 et 5	D, S
Racine carrée			
A, I, S	T19	3,4 et 5	D, S, R
Équation			
A, R	T22	1, 4 et 6	D, S, R

Phase A-I-S-R	Composante Tâche Modalité de présentation et de réponse	Niveau d'assistance	Orientation de l'intervention P-D-R-S
R	T24	1,4, 5 et 6	D, S, P
Soustractions			
A ; I ; S	T1	4 et 6	P ; D ; S
A, I, S, R	T2	5 et 6	D ; R ; S
A, I, S	T3	6 et 5	D ; R ; S
A, I, S	T4	4 et 6	D, S
A, I	T5	3	D, R, S
I, S	T13	3	D
R	T6	1	S
R	T7	1	S
I, R	T8	2	S
A, I	T9	1	R, S
R	T14	1	S
R	T12	1	S
Addition			
R	T16	1	S

Ce tableau (tableau 11) indique qu'il semblerait y avoir une relation entre la phase d'intervention et le niveau d'assistance. Par conséquent, lorsque le niveau d'assistance est élevé (4 à 6), le médiateur intervenait souvent avant la réalisation de la tâche (A), pendant que l'apprenant traite les données (I), lorsqu'il est en voie de générer une réponse (S) et après qu'il ait réalisé la tâche ou donné une réponse (R). Lorsque le niveau d'assistance est peu élevé (1 à 3), le médiateur intervenait en majorité en rétroaction (R) une fois la tâche réalisée et parfois pendant que l'apprenant traitait les données (I), mais rarement avant que l'apprenant puisse traiter les données de la tâche (A). Cela porte à croire que les phases d'intervention sont plus nombreuses en situation d'assistance élevée et moindre lorsque l'apprenant requiert peu ou pas d'assistance.

À la lumière des tableaux 8, 9 et 10 ci-dessus, il semblerait que lors de la passation de l'ÉD, l'apprenant ait progressé lorsqu'il y avait des interventions de la part du médiateur. Ce jeune a

répondu de manière positive aux différentes interventions, surtout à la répétition d'une même tâche avec des chiffres différents par exemple. Aussi, lorsque l'apprenant n'avait pas ou peu besoin d'assistance, le médiateur intervenait soit en rétroaction pour le féliciter et confirmer la réponse alors que pour les tâches où il avait besoin d'une assistance bien plus élevée (niveau 4 à 6), le médiateur intervenait avant la tâche, pendant la collecte de données de la part de l'apprenant, mais aussi au moment où il générait une réponse.

4.3.2 Lecture des résultats du WIAT II

Nous rappelons au lecteur que les résultats obtenus dans la grille scores du WIAT-II sont analysés par le médiateur et non pas par nous. Toutefois, nous revenons rapidement dessus pour mettre en contexte le niveau actuel de performance scolaire de l'apprenant. Ces informations sont intéressantes pour nous donner une idée de la possible progression de l'apprenant lors de la passation des différents tests. Il en ressort que l'apprenant est significativement en dessous de son année chronologique (15 ans et 2 mois), notamment pour ce qui est des opérations numériques (voir annexe B). Bien qu'il ait démontré certaines connaissances déclaratives et procédurales tout au long de l'évaluation, son niveau actuel de performance se situe en dessous de ce qui est attendu pour son âge. Toutefois, dans une approche d'évaluation dynamique, où le médiateur a travaillé sur des stratégies relatives à la mémoire perceptuelle, la mémoire de travail, au générateur de réponses, les fonctions exécutives, l'utilisation du langage réceptif et expressif, ainsi que le besoin d'être précis et juste, l'apprenant a augmenté ses performances tout en s'appropriant de nouvelles connaissances. Finalement, les scores obtenus sont ceux qui représentent la zone proximale de développement (ZPD) de l'apprenant, car pour ces tests-là, le médiateur était en soutien au besoin et a permis à l'apprenant d'aller au-delà de ce qu'il était capable de faire sans soutien. Comme décrite plus en détail au point 2.2.1.2, la ZPD est l'éventail de capacités dont une personne dispose avec une aide extérieure, sans les avoir de façon indépendante. Il s'agit donc d'une zone de potentielle réussite qui peut être atteinte par le biais de soutien additionnel.

4.3.3 Entretien avec le médiateur

L'entretien avec le médiateur a servi dans un premier à préciser son expérience en lien avec l'ÉD puis dans un deuxième temps à valider les interprétations qui ont été faites à la suite des trois tableaux ci-dessus. Comme mentionné dans la méthodologie, nous avons mis l'entretien complet en annexe (Annexe D). En réponse à la question portant sur les interprétations faites par rapport aux tableaux 8,9 et 10, le médiateur semble valider nos interprétations, toutefois elle se questionne sur la tâche et plus précisément sur ce qui rend la tâche difficile. Elle se demande si finalement c'est la tâche en elle-même qui est complexe ou si c'est le manque d'application en contexte d'une même tâche qui rendrait la tâche difficile. Ce qui est intéressant dans ce qui est relevé par le médiateur quant à la difficulté de la tâche, c'est que cela rejoint la relation des trois pôles (tâche, apprenant, médiateur) qui constitue la situation d'apprentissage. En effet, le point soulevé nous interpelle sur les ressources internes mobilisées par l'apprenant pour réaliser la tâche qui est trop difficile pour lui. Cela peut laisser supposer que la tâche en elle-même est parfois complexe, justement pour permettre d'évaluer ce qui doit être plus travaillé, mais aussi s'il y a eu acquisition ou pas de connaissance de la part de l'apprenant. Quoiqu'il en soit, c'est un élément pertinent qui est relevé par le médiateur. Si nous faisons un lien avec ce qui est décrit dans le PCÉD (Myara, 2018), dans le niveau de complexité de la tâche nous retrouvons le niveau d'abstraction, l'écart entre l'implicite et l'explicite, l'engagement cognitif... qui sont tant d'éléments qui informent sur les besoins d'apprentissage de l'apprenant.

Le prochain chapitre qui est celui de la discussion nous permet de répondre à l'objectif général de recherche tout en revisitant la littérature scientifique à ce sujet.

CHAPITRE 5- DISCUSSION

À la suite du constat portant sur l'augmentation du nombre d'EHDAA dans la province du Québec (MEQ, 2021), nous nous sommes questionnés sur les processus d'évaluation des difficultés d'apprentissage ainsi que sur les interventions mises en place. Le modèle de la RÀI étant de plus en plus utilisé au Québec dans le réseau scolaire, tant au primaire qu'au secondaire (MEES, 2020), cela nous a amenés à considérer ce modèle comme contexte pour notre étude. De plus, comme précisée dans notre problématique de départ, l'évaluation traditionnelle, qui permet d'évaluer le niveau actuel de performance d'un apprenant est très utilisée au Québec (Goupil & Béland, 2005). Certains chercheurs tels Lidz (1991) ou encore Tzurriel (2000) mettent l'accent sur le manque de pertinence des résultats obtenus dans le cadre de cette approche, car ils ne donnent pas d'information sur le potentiel d'apprentissage de l'apprenant. L'autre approche d'évaluation qui est celle dite dynamique vient mettre en avant l'utilisation de stratégies par un apprenant en contexte d'apprentissage. C'est une approche qui se concentre sur l'intervention et comment l'apprenant réagit ou répond à la suite des interventions. Comme beaucoup d'écoles mettent en place le modèle d'organisation scolaire de la RÀI, qui est un modèle systémique non centré sur l'individu, mais sur le groupe ; nous nous sommes interrogés sur l'impact de l'utilisation d'une ÉD en contexte de RÀI. Ce problème nous a amenés à un objectif de recherche général qui est d'explorer les apports et les limites de l'ÉD dans le contexte de la RÀI, au secondaire.

5.1 Discussion portant sur les résultats en vue de répondre à l'objectif général

5.1.1 Identifier les apports et les limites de l'ÉD dans un contexte de RÀI au secondaire

Dans cette partie-là, nous souhaitons identifier les apports et les limites de l'ÉD. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps présenter des constats globaux, puis nous présenterons les limites en lien avec les différents éléments de l'ÉD (dossier apprenant, enregistrements vidéo, entretien avec le médiateur ...). Dans un deuxième temps, nous identifierons les apports d'une ÉD et enfin nous mettrons en contexte de la RÀI, ces apports et ces limites. Ainsi, les constats généraux faits à la suite de l'observation de l'ÉD, sont présentés sous le format d'un tableau, et ils seront explicités plus en détail.

Le tableau 12 suivant est un récapitulatif reprenant les constats qui précise ceux qui sont un apport, une limite ou les deux en expliquant brièvement le pourquoi.

Tableau 12. Récapitulatifs des constats

Constats	Apport	Limite	Apport et limite	Explications
La durée de cette évaluation		X		Les deux sessions portaient seulement sur une partie de l'ÉD (opérations numériques), et elles se sont déroulées en 104 minutes. Cela nous semble long, et on peut supposer que cela ne soit pas évident pour l'apprenant de maintenir son attention tout ce temps. On peut aussi supposer que la passation d'une ÉD est un long processus, car il y a beaucoup d'interactions entre le médiateur et l'apprenant et des moments d'enseignement.
La quantité d'informations qui s'y retrouvent			X	Il y a tellement d'informations, que cela n'est pas évident de faire le tri et de retenir ce qui est pertinent pour élaborer un rapport. Toutefois, cela peut être utile pour orienter les interventions. De plus, cela informe sur ce qui fonctionne ou pas.
La richesse des interactions entre l'apprenant et le médiateur (verbales ou non verbales)			X	Les interactions donnent des indications sur les stratégies de médiation, sur ce qui marche ou pas ou encore sur le type d'intervention et comment elles sont adaptées au besoin de l'apprenant. Toutefois, l'apprenant semble se reposer sur les interventions du médiateur et n'est pas toujours autonome dans la réalisation de la tâche.
Les nombreuses stratégies enseignées par le médiateur qui visent à soutenir l'apprenant dans sa démarche pour réaliser la tâche	X			Il s'agit d'un apport, car elles semblent avoir un impact sur la progression de l'apprenant et sur sa réussite quant à la réalisation d'une tâche.
La possibilité de réutiliser ces stratégies dans un contexte autre que l'ÉD	X			Les stratégies enseignées sont transférables dans un contexte autre que l'ÉD et sont en lien avec ce qui est enseigné à l'école.
Le temps nécessaire pour faire les interprétations des résultats considérant la quantité d'information obtenue		X		Comme l'ÉD semble être une démarche d'évaluation qui est longue, la quantité d'informations est très importante et on peut supposer que cela prend du temps pour faire le tri, organiser les informations et répertorier de manière méthodique ce qui sera conservé pour être interprété et consigné dans un rapport.
La difficulté de rester objectif dans l'analyse et l'interprétation des résultats		X		Ce n'est pas une procédure standardisée, les interprétations semblent dépendre de médiateur. Il faut donc considérer le facteur humain, qui fait que cela aura un impact sur l'interprétation. Comme les résultats dépendent aussi de la relation médiateur-apprenant, le facteur relationnel a également un impact sur l'objectivité des résultats.

5.2.1 Limites relatives à l'analyse et l'interprétation des résultats

5.2.1.2 Limites relatives à l'analyse du dossier de l'apprenant

Le dossier d'apprenant comporte de nombreux documents qui ne sont pas tous utiles dans le cadre de notre recherche et qui procurent parfois des informations très sensibles sur la nature des difficultés de l'apprenant et sur sa situation familiale. Bien que dans le contexte de cette étude, les données nominatives soient gardées confidentielles, la visualisation des capsules vidéo permet de faire un lien entre l'apprenant et sa réalité. Cela peut dans certaines situations rendre l'observation moins objective. Une des autres limites est la quantité d'information qui se retrouve au dossier de l'apprenant, les annotations et comment organiser le tout pour que cela soit pertinent. Il est difficile de faire le tri dans toutes ces informations récupérées et de les traiter avec objectivité.

5.2.1.3 Limites relatives à l'analyse des enregistrements vidéo

L'observation et l'analyse des enregistrements vidéo ont demandé beaucoup d'aller-retour et de visionnements. Bien que les deux enregistrements comptabilisent un total de 104 minutes, il était nécessaire de les visionner de nombreuses fois. Le premier visionnement a servi à noter le déroulement global de la passation de l'ÉD, le deuxième visionnement a permis de noter les interactions entre le médiateur et l'apprenant, le troisième visionnement a servi à relever les observations par tâche, puis le dernier à analyser les interactions. De plus, comme nous avons sélectionné les enregistrements vidéo en lien avec les critères de sélection de notre recherche, nous n'avons pas été en mesure d'observer une passation complète d'une ÉD, mais seulement une partie. Certes, cela apporte de nombreuses informations sur le fonctionnement d'une ÉD et la relation entre le médiateur, la tâche de l'apprenant, mais nous serons en mesure d'identifier les apports et les limites d'une ÉD qu'en utilisant cette portion-là.

5.2.1.4 Apports et limites relatives à l'entretien avec le médiateur

L'entretien fait avec le médiateur (Annexe E) ne nous a pas permis d'obtenir de nombreuses informations. On peut supposer que cela à avoir avec la nature des questions, qui ne portent pas par exemple sur le déroulement d'une passation d'ÉD. Ainsi, nous n'avons pas obtenu d'informations sur comment se déroule une ÉD du début à la fin. Elle nous précise toutefois que c'est un processus qui est long et laborieux, et que cela permet de récolter de nombreuses données qui orienteront ses interventions. Toutefois, à la lumière de la question portant sur les

objectifs d'une ÉD, le médiateur a répondu que cela sert à déterminer les stratégies que l'apprenant utilise ou n'utilise pas ; que cela permet aussi de déterminer comment il apprend avec les interventions mises en place et enfin s'il est capable de progresser ou pas.

5.2.2 Apports et limites de l'ÉD

Lors de la passation de l'ÉD, nous avons pu observer que le relationnel entre le médiateur et l'apprenant avait un impact sur sa motivation, son intérêt à réaliser la tâche et la réussite. Il cherchait son approbation du regard et elle le rassurait pour aller de l'avant. Il semblerait donc que dans cette approche d'évaluation, certaines conditions affectives et motivationnelles sont mises en place afin que l'apprenant puisse maintenir son engagement et sa motivation face à la tâche, et ce, malgré la complexité de la tâche. De plus, elle intervient directement ou indirectement auprès de l'apprenant que cela soit par le biais de gestes discrets, d'enseignement explicite de la démarche, du réinvestissement des stratégies apprises et d'encouragements lorsque nécessaire.

Aussi, les stratégies enseignées par la personne qui administre le test, ne sont pas seulement disciplinaires, mais aussi d'ordre cognitif. En effet, le médiateur demandait à l'apprenant de prendre son temps, donc il s'autorégule et elle l'amenait à réfléchir sur les stratégies utilisées et à verbaliser le tout. De cette manière, l'apprenant était en mesure d'appliquer les connaissances apprises, les stratégies pour réaliser la tâche de manière autonome.

Au niveau des interventions utilisées par le médiateur, nous avons relevé les stratégies explicites d'enseignement, modélisation de la démarche à suivre, stratégies cognitives (autorégulation...). Il semblerait que dans ce type d'approche d'évaluation, le médiateur peut cibler les stratégies de médiation qui ont un impact sur l'apprentissage et la progression de l'apprenant. Ainsi, ces interventions peuvent être réinvesties dans un autre contexte ou dans une autre situation par l'apprenant. Un des autres apports que nous relevons dans l'ÉD, est la possibilité qu'a le médiateur de faire des recommandations sur ce qui permet à l'apprenant de progresser et non pas de conclure sur le niveau auquel il se trouve. Aussi, si nous nous appuyons sur l'entretien fait avec le médiateur (Annexe F), un des avantages d'une ÉD est la richesse des données récoltées qui permettent d'orienter au mieux les interventions du médiateur et d'obtenir plus de réussite de la part des personnes évaluées. Toutefois, à la suite de l'observation faite d'un ÉD, nous constatons qu'il y a certaines limites. Tout d'abord, il s'agit d'un processus qui est long selon le médiateur et qui demande de bien consigner tous les éléments afin d'être en mesure

d'analyser correctement les résultats. Toujours selon elle, il faut être à l'aise avec cette méthode et bien organiser les informations récupérées afin d'être en mesure d'interpréter le tout avec une certaine objectivité. De plus, une des limites que nous souhaitons mettre en lumière c'est qu'en se concentrant sur la relation entre les trois pôles (tâche, apprenant et médiateur) et les stratégies de médiation, nous n'avons pas clairement pu observer le pré-test/ post-test. Bien que cela ne soit pas l'objet de notre étude, nous avons présenté dans le cadre de référence les différences de ces deux approches de l'ÉD.

Aussi, l'interprétation des résultats prend du temps, car on ne tient pas compte seulement de résultats normés, il faut passer à travers les stratégies qui aident l'apprenant à progresser afin de pouvoir produire un rapport d'évaluation qui met bien l'accent sur les différentes stratégies de médiation qui fonctionnent pour l'apprenant. (Annexe F). Nous avons noté que dans cette approche d'évaluation, la personne qui administre le test est très présente tout au long de la passation, ce qui en soit peut être très demandant. En effet l'administrateur du test doit avoir certaines connaissances en lien avec le contenu des tests pour pouvoir intervenir et enseigner une stratégie adéquate et être en mesure d'adapter ses interventions aux réponses de l'apprenant et donc les modifier au besoin durant l'évaluation.

Aussi, lors d'une passation d'ÉD, il y a beaucoup de rétroactions, de temps d'enseignement et l'apprenant n'est pas toujours autonome dans sa démarche et il se repose parfois sur l'intervention du médiateur.

5.2.3 Apports et limites de l'ÉD en contexte de RàI

Nous rappelons au lecteur que notre objectif général de recherche est d'explorer les apports et les limites de l'ÉD dans le contexte de la RàI, au secondaire. Identifier les apports et les limites de l'ÉD pourrait permettre de déterminer si cette approche donne des pistes d'interventions plus pertinentes et plus en lien avec la ZPD de l'apprenant.

À cet égard, nous rappelons au lecteur le concept de la ZPD ou la Zone proximale de Développement, qui fut introduit par Vygotsky (1934/1962). Il signifie l'écart entre ce qu'un apprenant peut réaliser par lui-même et ce qu'il peut faire avec le soutien d'un adulte ou d'un pair. Cela revient à dire que le développement et la maîtrise des compétences cognitives sont mieux effectués dans un contexte d'assistance, d'étayage et d'estompage (Grigorenko, 2009). Aussi, nous remettons en contexte la Réponse à l'intervention qui est un modèle d'intervention

à paliers multiples, où les interventions s'intensifient et se donnent en fonction de la manière dont un apprenant répond à ces interventions (Whitten et al., 2012).

Un des principes directeurs de la RÀI est « un effort pour personnaliser l'intervention et l'évaluation » (Fuchs et Fuchs, 2006), c'est-à-dire procurer aux apprenants en difficulté un enseignement adapté à leurs besoins et une évaluation de ces besoins pour mettre en place l'intervention supplémentaire. L'ÉD semble donner une vision d'ensemble des stratégies qui ont été utilisées pendant la passation des tests et qui ont permis à l'apprenant de progresser et de faire certaines tâches. Ce que nous observons c'est que l'ÉD va dans le sens des principes directeurs de la RÀI. En effet, un des buts de l'approche de l'ÉD est de communiquer des informations sur le potentiel d'apprentissage de l'apprenant par le biais d'interventions spécifiques adaptées à ses besoins. Un des avantages de ce type d'évaluation en contexte de RÀI est la rétroaction sur les diverses stratégies gagnantes qui pourront être utilisées en contexte scolaire par l'enseignant ou l'orthopédagogue. De plus, dans la RÀI, un des objectifs est d'évaluer pour obtenir des informations sur le niveau actuel de performance de l'apprenant, sans donner d'informations sur ce qui permettrait à cet apprenant de progresser ou pas (Lidz et Pena, 2009).

L'évaluation dynamique qui est une approche centrée sur l'individu a une valeur ajoutée quant à la RÀI qui est modèle systémique donc centré sur un ensemble, sur le groupe. Elle vient donc apporter des informations spécifiques en lien avec le progrès d'un apprenant en se focalisant sur le processus pour y arriver, en précisant les interventions qui fonctionnent ou pas et qui permettent à l'apprenant d'atteindre sa Zone proximale de Développement, grâce au soutien du médiateur. C'est ce que nous avons pu observer lors de la passation de cette ÉD, le médiateur mettait en place différentes stratégies de médiation pour que l'apprenant puisse progresser. Elle procurait assez d'assistance pour lui permettre de réussir et progresser. Dans un contexte sans soutien ou assistance de la part de l'administrateur du test, nous pouvons croire que l'apprenant n'aurait pas été en mesure de faire toutes les tâches ni de progresser ou réussir.

À la lumière de ce qui précède, nous avons mobilisé à nouveau la recherche scientifique pour voir ce qu'il en est en 2023. Nous rappelons au lecteur que cette étude a démarré en 2018 et que très peu d'articles scientifiques à ce moment-là portaient sur l'utilisation de l'évaluation dynamique en contexte de RÀI. La majorité des écrits scientifiques au Québec que nous avons recensés et qui portaient sur ce thème provenaient des articles ou ouvrages de N.Myara (2018, 2021). Un des articles que nous avons consultés s'intéressait à la comparaison des deux

modèles, à savoir l'ÉD et la RàI en mettant en évidence les avantages et les limites de chacun (Grigorenko, 2009).

Très peu d'articles portent sur ce thème et entre 2018 et 2023, nous n'avons pas recensé de nouveaux articles. Une des explications pourrait être que le concept de la RàI a été introduit par le ministère de l'Éducation en 2020 (MEES, 2020) et que l'utilisation de l'évaluation dynamique n'est pas pratique courante dans la province du Québec (Goupil & Béland, 2005). Une autre explication peut être la mise sur la glace de certaines recherches en raison de la crise sanitaire en lien avec la pandémie. Quoiqu'il en soit, l'article qui s'intitule l'évaluation dynamique : son utilité et son importance! (Myara, 2018) que nous avons consulté à nouveau récemment met plus l'accent sur une comparaison des deux modèles que sur l'utilisation de l'ÉD dans un contexte de RàI. Cependant, il est intéressant de relever que cet article précise que les deux concepts en question sont apparus pour répondre à un besoin d'évaluation plus en lien avec le potentiel de l'apprenant. Myara conclut d'ailleurs cet article en citant les recherches comparatives de Freeman et Miller (2001) qui expliquent que les enseignants considèrent l'ÉD comme étant plus utile pour identifier les besoins des élèves et pour planifier les interventions nécessaires en lien avec ces besoins, ce qui nous semble être un apport.

En conclusion peu d'articles mettent l'accent sur les apports et les limites de l'ÉD en contexte de RàI, d'où la pertinence de cette étude. De plus, il semblerait que cette approche donne des pistes d'interventions plus pertinentes et plus en lien avec la ZPD de l'apprenant, ce que nous détaillons au prochain point.

5.3 Formulations de pistes d'intervention en lien avec la ZPD de l'apprenant

Bien que les différents résultats de tests associés aux habiletés scolaires générales (WIAT-II) démontrent des niveaux actuels de performance situés en dessous de ce qui est attendu pour un jeune apprenant de cet âge (15 ans et 2 mois), nous avons remarqué une progression des apprentissages au fur et à mesure que celui-ci utilisait les stratégies enseignées lors de l'évaluation dynamique. L'analyse des résultats (dossier apprenant et observation des enregistrements vidéo) des tests axés sur le portrait cognitif révèle diverses forces et défis. Concernant les forces, nous avons relevé que l'apprenant était capable d'associer, de faire des liens entre des unités d'information à identifier les similarités et les différences entre les informations, regrouper ou catégoriser des concepts, des éléments, et de chercher et trouver un raisonnement analogique ou logique pour comprendre et essayer de justifier la réponse ou l'information. Quant aux défis, l'apprenant avait manifesté des lacunes, soit un manque

d'examiner méthodiquement et systématiquement l'information, de réunir les unités d'informations ou les données nécessaires, d'utiliser les outils verbaux pour décrire et traiter l'information, de caractériser, de choisir et utiliser les données pertinentes, d'identifier et de choisir le cadre nécessaire à la résolution du problème ou à la réalisation de la tâche, ainsi que de déterminer la justesse ou la valeur de l'information.

Les stratégies gagnantes identifiées lors du déroulement de la passation de l'ÉD et qui ont eu un impact sur le potentiel d'apprentissage de l'apprenant sont les suivantes : L'enseignement explicite, énoncer clairement les objectifs d'apprentissage, le ou les buts des tâches à faire ainsi que les résultats attendus. De plus, utiliser la technique de questionnement a permis d'approfondir le niveau de réflexion, de compréhension et du traitement de l'information. Une des stratégies qui semblent avoir un impact et que l'on retrouve dans les conditions affectives ou motivationnelles est le fait de féliciter l'apprenant lorsqu'il identifie les stratégies et les utilise. Celui lui donne du courage et lui permet une meilleure prise de décision. Nous avons constaté également que le fait de découper la tâche en sous-parties, lorsque celle-ci est longue et complexe, permet à l'apprenant de traiter une information à la fois sans être dépassé par la lourdeur de la tâche. Lorsque le médiateur lui fournissait explicitement un plan à suivre ou expliquer la démarche à suivre, cela semblait aussi avoir un impact positif sur la responsivité de l'apprenant à l'intervention.

Le médiateur a donné de nombreux commentaires constructifs tout au long de l'ÉD, et cela semble avoir eu un impact positif sur le potentiel d'apprentissage de l'apprenant.

Aussi, l'utilisation d'aide-mémoire, d'outils effaçables, d'organisateur d'idées semble avoir un impact positif sur la progression de l'apprenant, car celui-ci a en main les outils nécessaires pour réaliser la tâche.

Nous avons été en mesure d'observer et d'analyser la progression de l'apprenant en fonction de la réponse aux stratégies de médiation. En effet, la démarche d'évaluation montre que la médiation ou l'enseignement explicite des stratégies cognitives ainsi que le renforcement positif ont amélioré la démarche d'apprentissage et les performances de l'apprenant. Somme toute, selon le rapport de l'évaluation dynamique que nous avons pu consulter dans le dossier de l'apprenant, celui-ci a dégagé un potentiel d'apprentissage modéré dans toutes les tâches proposées.

5.4 Apports de cette étude

Plusieurs Centre de services scolaires (CSS) ou établissements privés mettent en œuvre la RàI comme modèle d'organisation. Ils pourront utiliser les retombées de cette étude pour avoir une meilleure compréhension de ce qu'est l'évaluation dynamique en tant qu'outil. De plus, cela peut être utile au milieu scolaire pour les intervenants souhaitant évaluer les élèves recevant des interventions de palier 3 et pour lesquelles il est important de comprendre quelles stratégies sont mobilisées et comment. Cette étude met en lumière le fait que l'ÉD est une fenêtre sur la manière dont un apprenant réalise une tâche en tenant compte des processus cognitifs engagés dans la démarche. Comme selon Goupil (2005), l'utilisation d'une ÉD n'est pas pratique courante dans ces milieux, une telle étude pourrait susciter un intérêt par les différentes personnes concernées.

En outre, peu d'ouvrages scientifiques se sont penchés sur l'utilisation de l'ÉD en contexte de RàI par conséquent les tableaux ayant servis à l'analyse de données dans notre étude pourront être utilisés par d'autres chercheurs. Aussi, un des apports de cette étude est que celle-ci pourrait alimenter la réflexion sur l'utilisation de différents modèles d'évaluation des difficultés d'apprentissage au Québec.

5.5 Limites de cette étude

Une des limites importantes de cette étude est le facteur humain. En effet, dans le cadre d'une évaluation dynamique, la manière dont on intervient sera différente d'une personne à l'autre ainsi que l'interprétation des données qui peut être très subjective. De plus, dans le cadre de cette recherche, une seule étude de cas est faite ce qui ne nous permet pas d'avoir la possibilité de faire des comparaisons. Rappelons au lecteur que nous avons utilisé seulement deux enregistrements vidéo, donc nous n'avons pas été en mesure de voir une passation complète d'évaluation dynamique. Bien que cela nous ait procuré assez d'informations, cette étude ne se penchait pas sur le déroulement d'une évaluation dynamique, nous avons donc estimé que les données secondaires recueillies étaient suffisantes pour nous permettre de répondre à notre objectif général. Certes, nous avons pu observer le fonctionnement, à savoir les interventions du médiateur et les réactions de l'apprenant, mais cela aurait été intéressant de pouvoir observer le déroulement complet d'une évaluation dynamique pour avoir une meilleure appréhension du processus. Aussi, une des limites de ce projet d'étude est la durée de celui-ci. En effet, cette recherche a été interrompue et mise en suspens durant la période de la pandémie, ce qui peut

donner un sentiment de projet décousu. Il a fallu reprendre cette étude après près de deux ans de pause, dans un contexte où la réalité des milieux scolaires a complètement été bouleversée voir changée. Il aurait été intéressant de faire un entretien post-pandémie avec le participant de notre étude afin de voir si les stratégies enseignées et les interventions données ont eu un impact positif sur ses apprentissages. Une autre limite est que nous avons utilisé des données secondaires recueillies dans le cadre d'une recherche existante, il aurait pertinent de faire un sondage auprès des organismes scolaires (CSS et établissements privés) pour recenser d'une part ceux qui mettent en œuvre la RàI et d'autre part ceux qui utilisent comme modèle d'évaluation, l'ÉD afin d'être en mesure d'observer directement une passation d'ÉD. Quoiqu'il en soit, nous avons atteint certaines réalisations non prévues dans ce projet d'étude et nous les détaillons brièvement au point suivant.

5.6 Réalisations non prévues dans le cadre de cette étude

Nous avons atteint d'autres réalisations qui n'étaient pas prévues dans le cadre de cette recherche. En effet, celle-ci nous a permis de mettre en évidence une définition plus opérationnelle de la responsivité dans le contexte de la RàI. Ainsi, elle serait une réaction (affective, comportementale, gestuelle, intellectuelle...) qui est suscitée par l'intervention (Ohnouna et Myara dans Myara, 2022). Ce qui ressort également de cette recherche et qui n'était pas prévu, c'est la possibilité d'utiliser les informations recueillies dans le cadre d'une ÉD pour élaborer un plan d'intervention plus optimal et centré sur les besoins spécifiques de l'apprenant, mettant en évidence les défis ainsi que les forces de celui-ci.

CHAPITRE 6-CONCLUSION

6.1 Conclusion et perspectives de recherche

Dans un premier temps, notre objectif spécifique était de décrire une évaluation dynamique d'un élève HDAA, au secondaire, en contexte de RàI. Cette description s'est focalisait principalement sur la relation des trois pôles en situation d'apprentissage, à savoir la tâche, l'apprenant et le médiateur. Pour ce faire, cette évaluation a été réalisée auprès d'un apprenant HDAA, qui était en 3^e secondaire au moment de la passation et qui fréquente une école mettant

en œuvre la RÀI. Donc, nous avons visionné deux capsules vidéo de l'enregistrement des sessions d'ÉD, puis nous avons consulté les données secondaires recueillies. Nous avons consigné nos observations dans un tableau, notamment celles portant sur les trois pôles de la situation d'apprentissage : tâche, apprenant et médiateur.

Dans un deuxième temps, nous avons décrit la relation entre la tâche et l'apprenant ainsi que les interactions (interventions cognitives et disciplinaires, niveaux d'assistance) entre le médiateur et l'apprenant. Pour ce faire, nous avons présenté au lecteur un tableau qui analyse les résultats recensés dans le tableau d'observation, en mettant l'accent sur les stratégies de médiations, les stratégies cognitives de l'apprenant ainsi que les phases et l'orientation des interventions. Nous avons pu observer qu'il semblerait avoir une relation entre la complexité ou le type de tâche et le fait que l'apprenant puisse la réaliser de manière autonome ou avec peu de soutien. Nous avons également constaté que lorsque la tâche est répétitive et similaire, l'apprenant requiert moins d'assistance. De plus, nous avons pu observer que les interactions entre le médiateur et l'apprenant étaient souvent accompagnées de conditions affectives et motivationnelles, ce qui signifie que le médiateur est encourageant et motivant, ce qui aurait un impact sur l'apprenant qui ne se décourage pas malgré les difficultés qu'il rencontre lors des différentes tâches à faire.

Dans un troisième temps, l'objectif était de décrire la progression de l'apprenant en fonction de ses réponses aux stratégies de médiation. À cet égard, nous avons d'abord présenté un tableau d'interprétation des résultats qui reprenait les différentes tâches, mais organisées selon un code couleur correspondant au niveau d'assistance. Il en est ressorti que lorsque l'apprenant avait du mal à réaliser une tâche, le médiateur intervenait en utilisant comme stratégie de médiation, l'enseignement explicite ou l'enseignement d'une démarche. Cela permettait par la suite à l'apprenant de devenir plus autonome dans la réalisation de la tâche, indiquant qu'un apprentissage avait été fait. En outre, lorsque les tâches étaient répétitives, l'apprenant avait la possibilité de mettre en pratique les stratégies enseignées et progresser. Nous avons été en mesure de dégager deux aspects relationnels, l'un entre le niveau d'assistance et l'orientation de l'intervention et l'autre entre le niveau d'assistance et la phase d'orientation.

Enfin, à la lumière de tout ce qui a été présenté dans notre projet de recherche, nous estimons que nous ne pouvons pas conclure que l'ED est une approche privilégiée pour évaluer les apprenants HDAA qui sont dans un contexte de RÀI. Pour ce faire il aurait fallu faire une étude comparative entre l'approche traditionnelle versus l'approche dynamique en contexte de RÀI. Toutefois, les informations obtenues dans le cadre d'un ÉD semblent donner des pistes

d'interventions pertinentes et plus en lien avec la ZPD de l'apprenant. Dans une telle approche d'évaluation, les interventions et les stratégies utilisées sont adaptées spécifiquement aux difficultés de l'apprenant puis sont consignées par le médiateur. Ces interventions pourront être utilisées tant en classe qu'en intervention en sous-groupes de besoins. En effet, ces stratégies ont été utilisées lors de la passation de l'ÉD et ont permis une certaine progression. Tout porte à croire que transférer et réinvestir les stratégies enseignées lors de l'ÉD en classe, permettrait à l'apprenant de progresser et d'atteindre sa ZPD. De plus, les interventions faites par le médiateur étaient en réponse à l'apprenant et elle les modifiait ou les adapter au besoin à celui-ci.

Compte tenu des différents résultats obtenus lors de l'analyse, portant sur la progression du potentiel d'apprentissage d'un apprenant, il semblerait que l'approche de l'ÉD permette d'évaluer le potentiel d'apprentissage. Finalement, ce qui a été aussi atteint dans cette étude, c'est la possibilité de dégager des formulations de pistes d'intervention en lien avec la ZPD de l'apprenant que nous avons présenté au point 5.3.

6.2 Perspectives

Les perspectives suivantes pourraient constituer des objectifs à court ou à long terme.

Ce projet nous a amenés à nous questionner sur l'optimisation du plan d'intervention de l'apprenant, qui a passé une telle évaluation donc à court terme, l'objectif serait d'obtenir de l'information sur comment les milieux utilisent les données recueillies dans le cadre d'une ÉD de manière efficace. Aussi, à court terme, il serait intéressant de se questionner sur le transfert des stratégies de médiation en contexte scolaire, afin de mesurer l'impact sur le progrès.

Un des autres objectifs à court terme serait d'obtenir un portrait des organismes scolaires qui utilisent le modèle de l'ÉD au Québec pour donner une description de ce qui est fait et comment. Comme expliqué dans les limites de cette recherche, nous n'avons pas fait de sondage auprès des organismes scolaires (CSS et établissements privés) pour faire un portrait de ce qui se fait tant au niveau de la RàI que de l'ÉD. À plus long terme, un des objectifs porterait sur une étude comparative faite entre les approches d'évaluation traditionnelle et dynamique afin de mettre en lumière les apports et les limites de chacune. L'autre perspective de recherche porterait sur le modèle de la RàI au Québec, ses apports et ses limites en milieu scolaire afin de voir l'impact sur les apprenants HDAA.

Références

(s.d.).

Aldama, R. (2017). *Portrait du potentiel en lecture d'élèves de la fin primaire et du début secondaire ayant une déficience intellectuelle légère*. Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal. Consulté le 2021, sur <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/9543>

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), pp. 26-56. Récupéré sur <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Asamoah, D. (2019). Traditional assessment procedures, and performance and portfolio assessment procedures: A in-depth comparison. *International journal of Educational Research and Studies*, 1(2), 28-30.

Audy, P. (1988). *Les composantes et les métacomposantes de l'efficacité cognitive : intégration des modèles de Feuerstein (1979) et de Sternberg (1986)*. Thèse, Université du Québec, Abitibi-Témiscamingue.

Bailey, K. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*. Heinle & Heinle.

Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). *LA MOTIVATION SCOLAIRE PLANS D'INTERVENTION*. Recherche, Collège de Bois de Boulogne. Récupéré sur <https://cdc.qc.ca/PAREA/721432-barbeau-montini-roy-motivation-scolaire-bois-de-boulogne-PAREA-1997.pdf>

Barnett, D., Elliott, N., Graden, J., Ihlio, T., Macmann, G., Nantais, M., & Prasse, D. (2006). Technical adequacy for response to intervention practices. *Assessment for Effective Intervention*, 32(1), 20-31.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/15345084060320010401>

Béguin, C. (2008). . Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, pp. 47-67.

Béland, K., & Goupil, G. (2005). Pratiques et Perceptions des Psychologues Scolaires Face à l'Évaluation des Élèves en Difficulté d'Apprentissage au Québec. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1-2), 44–61. doi:<https://doi.org/10.1177/0829573506295707>

Bosson, M., Hessels, M., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), pp. 14-20. doi:10.3917/devel.001.0014 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:13207>

Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presse de l'Université du Québec.

- Bourgueil, O. (2017, janvier 7). <http://aba-sd.info/>. Consulté le juillet 2021, sur L'Analyse du Comportement et ses Applications: <http://aba-sd.info/?p=14>
- Boutin, G. (2012). *Validation d'un outil d'évaluation des processus spécifiques de lecture et d'écriture s'adressant à des élèves du premier cycle du secondaire*. Mémoire de Maîtrise, Université du Québec, Montréal. Récupéré sur <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4934>
- Bruner, J. (1985). *Child's talk: Learning to Use Language*. W. W. Norton & Company.
- Bruner, J. (1991). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Büchel, F. (1995). L'évaluation du potentiel d'apprentissage. Dans J. Lautrey, *Universel et différentiel en psychologie: Symposium de l'APSLF* (pp. 413-448). Presses Universitaires de France. doi:<https://doi.org/10.3917/puf.assoc.1995.01.0413>
- Büchel, F., De Ribaupierre, A., & Scharnhorst, U. (1990). Le diagnostic du potentiel d'apprentissage par LAPD: Une étude de la fidélité. *European Journal of Psychology of Education*, 5(2), 135.
- Buddoff, M., & Corman, L. (1973). *The Effectiveness of a Group Training Procedure on the Raven Learning Potential Measure with Children from Diverse Racial and Socioeconomic Backgrounds*. Recherche, Research Inst. for Educational Problems, Cambridge. Récupéré sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED086923.pdf>
- Burns, M. (2008). Response to intervention at the secondary level. *Principal Leadership*, 8(7), pp. 12-15.
- Burns, M., & Coolong-Chaffin, M. (2006). Response to intervention: The role and effect on school psychology. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 1(1), pp. 3-15.
- Burns, M., Jimerson, S., & Deno, S. (2016). Toward a Unified Response- to- intervention Model: A Multi-Tiered System of Support. Dans S. Jimerson, M. Burns, & A. VanDerHeyden, *Handbook of reponse to intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support* (éd. 2ème, pp. 428-440). Springer US. doi:10.1007/978-1-4899-7568-3
- Burns, M., Sarlo, R., & Pettersson, H. (2013). *Response to intervention for literacy in secondary schools*. Récupéré sur RTI action network: <http://www.rtinetwork.org/connect/discussion/topic?id=564>
- Campione, J., Brown, A., Ferrara, R., & Bryant, N. (1984). The zone of proximal development: Implications for individual differences and learning. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1984(23), pp. 77-91. doi:<https://doi.org/10.1002/cd.23219842308>
- Casado, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje: entrevista a Reuven Feuerstein. *REDIDE: Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 4(2), p. 7.
- Centre d'information et de ressources sur les plans. (2022). Consulté le 2022, sur [planintervention.com](https://www.planintervention.com/): <https://www.planintervention.com/recherche-innovation>

- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), p. 497. doi: <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Récupéré sur <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/02/2019-02-evaluer-pour-que-ca-compte-vraiment-rapport-2016-2018-etat-et-besoins-50-0508.pdf>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, pp. 25-37. doi:<https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Deno, S. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional children*, 52(3), pp. 219-232.
- Deno, S., Fuchs, L., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30(4), pp. 507-526.
- Deshaies, J. (2004). *L'évolution d'habiletés d'autorégulation de l'apprentissage de la recherche d'informations sur internet chez des élèves du troisième cycle du primaire, dans un contexte d'étayage*. Thèse de Maîtrise, Trois-Rivières. Consulté le 2021, sur <http://depot-e.uqtr.ca/4675/1/000108842.pdf>
- Desrocher, A. (2018). Le modèle de la réponse à l'intervention: de ses concepts à sa mise en oeuvre. *La conférence de Consensus*. Québec.
- Desrochers, A., & Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien. *Enfance en difficulté*, 7, pp. 5-25. doi:<https://doi.org/10.7202/1070381>adresse copiéeune erreur s'est produite
- Desrochers, A., DesGagné, L., & Biron, G. (2012).). La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement. *Vie Pédagogique*(160), p. 42.
- Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. *Actes du Symposium international sur la littératie à l'école-International Symposium for Educational Literacy*, 291-314. Éditions de l'Université de Sherbrooke. doi:<https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- Deutsch, R. (2019). Dynamic assessment & mediated learning. Consulté le juillet 2021, sur <http://www.dynamic-assessment.dk/>
- Dias, B. (1991). *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*. DelVal.
- Dikli, S. (2003, July). Assessment at a distance: Traditional vs Alternative assessments. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 13-19.
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *Turkish online Journal of Educational Technology*, 2(3), 13-19.

- Dionne, É., & Fleuret, C. (2016). L'analyse de données secondaires dans le cadre d'évaluation de programme: regard théorique et expérientiel. *Canadian Journal of Program Evaluation, 31*(2), 253-261. doi:10.3138/cjpe.142.000
- Dion-Viens, D. (2017, mars 6). 15 000 élèves en difficulté de plus en deux ans dans les écoles du Québec. *Journal de Québec*. Récupéré sur <https://www.journaldequebec.com/2017/03/06/15000eleves-en-difficulte-de-plus>
- Dollaghan, C., & Campbell, T. (1998). Nonword repetition and child language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*, 1136-1146.
- Ducharme, D., Magloire, J., & Montminy, K. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois: une étude systémique*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse de Québec.
- Ehren, B. (2009). *Response to intervention in secondary schools: Is it on your radar screen*. Récupéré sur RTI Action Network: <http://www.rtinetwork.org/learn/rti-in-secondary-schools/response-to-intervention-in-secondary-school>
- Elliott, J. (2003). Dynamic Assessment in Educational Settings: Realising potential. *Educational review, 55*(1), pp. 15-32. doi:<https://doi.org/10.1080/00131910303253>
- Elliott, J., Resing, W., & Beckmann, J. (2018). Dynamic assessment: A case of unfulfilled potential. *Educational Review, 70*(1), pp. 7-17.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2018). *Position de la FAE sur la réponse à l'intervention*. Consulté le juillet 2021, sur <https://www.lafae.qc.ca/>: https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/20180301_RAI_VF_Web.pdf
- Fédération des Syndicats de l'Enseignement CSQ. (2018). *Référentiel pour le personnel enseignant en classe ordinaire qui enseigne aux élèves ayant des besoins particuliers: élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*. Référentiel, Centrale des syndicats du Québec.
- Feurstein, R. (1991). Mediated Learning Experience: A Theoretical Review. Dans R. Feurstein, P. Klein, & A. Tannenbaum, *Mediated Learning Experience: Theoretical Psychosocial and Learning Implications*. Freund Publishing House.
- Feurstein, R., Feurstein, R., & Falik, L. (2010). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. Teacher College Press.
- Feurstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment : an intervention program for cognitive modifiability in collaboration with Ya'acov Rand, Mildred B. Hoffman, and Ronald Miller*. University Park Pr.
- Fletcher, J., & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child development perspectives, 3*(1), pp. 30-37. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>
- Fontaine, S., & Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages: une démarche rigoureuse. *Pédagogie médicale, 18*(4), pp. 189-198. doi: <https://doi.org/10.1051/pmed/2018013>

- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche, Méthodes quantitatives et qualitatives* (éd. 3ème). Chenelière Éducation.
- Freeman, L., & Miller, A. (2001). Norm-referenced, criterion-referenced, and dynamic assessment: What exactly is the point? *Educational Psychology in Practice, 17*(1), pp. 3-16.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), pp. 93-99.
- Fuchs, D., Fuchs, L., & Compton, D. (2012, avril). Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention. *Exceptional Children, 78*(3), pp. 263–279.
doi:<https://doi.org/10.1177/001440291207800301>
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness to interventions: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disability Research & Practice, 18*(3), pp. 157-171.
- Fuchs, L., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness to intervention: A Decade Later. *Journal of Learning Disabilities, 45*(3), 195-203. doi:<https://doi.org/10.1177/0022219412442150>
- Fusch, P., Fusch, G., & Ness, L. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change, 10*(1), 2.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2016). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. *Revue l'Éducateur, pp.* 39-41.
- Gearheart, C., & Gearheart, B. (1990). *Introduction to special education assessment: Principles and practices*. Love Publishing Company.
- Giardana, M., & Laurier, M. (1999). Modélisation de l'apprenant et interactivité. (Érudit, Éd.) *Revue des sciences de l'éducation, 25*(1), pp. 35-59.
doi:<https://doi.org/10.7202/031992ar>
- Goupil, G., & Béland, K. (2005). Pratiques et Perceptions des Psychologues Scolaires Face à l'Évaluation des Élèves en Difficulté d'Apprentissage au Québec. *Canadian Journal of School Psychology, 20*(1-2), 44-61.
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0829573506295707>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré sur <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire. Consulté le 2020, sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Grigorenko, E. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of a coin. *Journal of learning disabilities, 42*(2), 111-132.
- Grosche, M., & Volpe, R. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education, 28*(3), 254-269.

- Grosjean, S. (2013). Interagir pour savourer et s'organiser: une analyse des « savoirs-en-action » produits lors de réunions. *Science de la Société*(88), 58-81.
- Guéricolas, P. (2018, juin 14). Trois questions à Égide Royer Sur les élèves en difficulté d'apprentissage. *ULaval nouvelles*. Consulté le juillet 2021, sur <https://nouvelles.ulaval.ca/chroniques/trois-questions/trois-questions-a-egide-royer-d95d7efb1001e84c0d0ed0b90491acf7>
- Haywood, H., & Lidz, C. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.
- Haywood, H., & Tzuriel, D. (2002). Application and Challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 40-63. doi: https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7702_5
- Hobbs, N. (1980). Feurstein's Instrumental Enrichment; Teaching Intelligence to Adolescents. *Educational Leadership*, 37(7), pp. 566-568.
- IDEA. (2004). *Individual with disability education act*. Récupéré sur US department of education: <https://sites.ed.gov/idea/>
- Jensen, M., & Feurstein, R. (1987). The Learning Potential Assessment Device: From philosophy to practice. Dans C. Lidz, & C. Lidz (Éd.), *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 379-402). Guilford Press.
- Jitendra, A., & Kameenui, E. (1993). Dynamic assessment as a compensatory assessment approach: A description and analysis. *Remedial and Special Education*, 14(5), pp. 6-18.
- Johnson, E., & Smith, L. (2011). Response to intervention in middle school: A case story. *Middle School Journal*, 39(5), 6-7.
- Johnson, E., & Smith, L. (2011, 1 1). Response to Intervention in Middle School: A case Story. (A. f. (AMLE), Éd.) *Middle School Journal*, 24-28. Récupéré sur <https://core.ac.uk/download/pdf/61747327.pdf>
- Kameenui, E., & Simmons, D. (1998). Beyond Effective Practice to Schools as Host Environments: Building and Sustaining a School-wide Intervention Model in Beginning Reading. *OREGON SCHOOL STUDY COUNCIL: OSSC Bulletin*, 41(3). Récupéré sur [iles.eric.ed.gov/fulltext/ED418403.pdf](https://eric.ed.gov/fulltext/ED418403.pdf)
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches* (éd. 4ème, pp. 209-233). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches* (éd. 4ème). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kwako, J. (2003). *A brief summary of traditional and alternative assessment in the college classroom*. University of Wisconsin.
- Lacroix, M.-É., & Potdevin, P. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Consulté le 2020, sur RIRE-Réseau

d'information pour la réussite éducative: <http://rire.ctreq.qc.ca/de-1%E2%80%99integration-a-1%E2%80%99inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d%E2%80%99adaptation-et-d%E2%80%99apprentissage-version-integrale/>

- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (éd. 2e). Laval, Québec: Beauchemin.
- Laurie, A., & Pesco, D. (2021). Curriculum based Dynamic Assessment: A Culturally Approach for All Children. *Congrès ITA*.
- Law, B., & Eckes, M. (1995). *Assessment and ESL: On the Yellow Big Road to the Withered of Oz. A Handbook for K-12 Teachers*. Peguis Publishers Limited.
- Lee Swanson, H., & Watson, B. (1989). *Educational and Psychological Assessment of Exceptional Children: Theories, Strategies, and Applications*. (1. Mosby, Éd.)
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. (M. :. Ville-Marie, Éd.)
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 2ème). Montréal: Guérin.
- Lemoine, C. (2018). Le concept de responsivité : l'accessibilité comme moyen, la participation comme fin. *Altar*, 12(3), pp. 166-179.
- Leonard, R., & Duclos, G. (2013). *Une école pour tous- L'intégration des enfants handicapés ou en difficulté*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Lévesque, A.-I. (2017, 11 27). *La réponse à l'intervention*. Consulté le 2021, sur <http://rire.ctreq.qc.ca/>: <http://rire.ctreq.qc.ca/2017/11/rai-dt/>
- Lidz, C. (1987). *Dynamic assessment; An interactional approach to evaluating learning potential*. Guilford Press.
- Lidz, C. (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. (C. Lidz, Éd.) Guilford Press.
- Lidz, C. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. Guilford Press.
- Lidz, C. (1997). Dynamic assessment approaches. Dans D. Flanagan, J. Genshaft, & P. Harrison , *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 281–296). The Guilford Press.
- Lidz, C. (2019). Dynamic assessment & mediated learning. Consulté le juillet 2021, sur <http://www.dynamic-assessment.dk/index.php>
- Lidz, C. S., & Pena, E. D. (2009). Response to Intervention and Dynamic Assessment: Do We Just Appear to Be Speaking the Same Language. *SEMINAR IN SPEECH AND LANGUAGE*, 30(2), pp. 121-133.
- Liljedahl, P. (2010). The four purposes of assessment. (2), pp. 4-12. Récupéré sur <https://peterliljedahl.com/wp-content/uploads/Four-Purposes-of-Assessment-1.pdf>
- Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N., & Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans C. Dierendonck, E. Loarer, & B. Rey,

- L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 117-125). De Boeck.
- Mathison, S. (2004). *Encyclopedia of evaluation*. Sage publications.
- McLeskey, J., Waldron, N., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). *Handbook of Effective Inclusive Schools*. Routledge.
- MEES. (2020). *Guide pour la mise en œuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.
- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. *SIMPLIEZ-VOUS LA VIE!*, p. 41.
- Meyer, D., & Lirot, C. (1986). L'expérience d'apprentissage médiatisé. Dans *Bulletin de la Société française du Rorschach et des méthodes projectives- Le Narcissisme* (pp. 135-137.). doi:<https://doi.org/10.3406/clini.1986.1458>
- Minick, N. (1987). Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment. Dans C. Lidz, *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 116–140). Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *DIPLOMATION ET QUALIFICATION PAR COMMISSION SCOLAIRE AU SECONDAIRE*. Gouvernement du Québec. Récupéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-2019.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA)*.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Référentiel, Gouvernement du Québec. Consulté le 2020
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: Formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Gouvernement du Québec. Récupéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Données pour la formation générale des jeunes. Les élèves qui sont reconnus comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage par le Ministère sont ceux qui ont un plan d'intervention personnalisé actif*. Statistiques, Gouvernement du Québec, Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Récupéré sur https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERHKXV3G079073396944hNqW5&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la*

- formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire.* Récupéré sur bdso:
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERHKXV3G079073396944hNqW5&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2020). *Guide pour la mise en oeuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire.* Guide. Récupéré sur <https://drive.google.com/file/d/1cotUOFEvWzG3h5vm9X7Z66Ry8PX2M99r/view>
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherche qualitative et production de savoirs, 1*, pp. 7-40. Récupéré sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie/texte%20Muchielli%20actes.pdf
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (éd. 3ème). Armand Colin.
- Myara, N. (2017). *Le plan d'intervention: un processus et des ententes Pour la réussite des élèves ayant des besoins particuliers, des parents et des intervenants.* JFD éditions.
- Myara, N. (2018). La médiation pédagogique ! Quoi ? Qui ? Quand et comment ? *Vivre le primaire*(68). Récupéré sur <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/02/Lamediationpedagogique.pdf>
- Myara, N. (2018). L'évaluation dynamique: son utilité et son importance ! (3e partie). *Vivre le primaire*, pp. 85-88.
- Myara, N. (2018). Portrait cognitif à partir d'une évaluation dynamique. *Version abrégée du guide de l'utilisateur, version de mise à l'essai.* (N. Myara, Éd.)
- Myara, N. (2021). *Dynamic Assessment Framework for Quality Interventions.*
- Myara, N. (2022). *Le plan d'intervention ou de transition: un processus et des ententes* (éd. 2e édition). JFD inc.
- Nasab, F. (2015). Alternative versus traditional assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 2*(6), 165-178.
- National Center on Response to Intervention. (2010). *Center on Multi-Tiered System of Supports.* Récupéré sur <https://mtss4success.org/>
- Office des professions du Québec. (2013). *Le projet de loi 21: Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines- Guide explicatif.* Gouvernement du Québec. Récupéré sur https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif_decembre_2013.pdf
- Osterrieth, P. A. (1944). Le test de copie d'une figure complexe; contribution à l'étude de la perception et de la mémoire. *Archives de Psychologie, 30*, pp. 206-356.

- Overton, T. (2016). *Assessing Learners with Special Needs: An Applied Approach* (éd. 8^{ème}). Pearson.
- Peña, E., Gilliam, R., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49(5), 1037-1057.
- Piaget, J. (1968). Le point de vue de Piaget. *International Journal of Psychology*, 3(4). doi:<https://doi.org/10.1080/00207596808246651>
- Pichonnaz, D., Bécherraz, C., Knutti, I., Staffoni, L., & Schoeb, V. (2017). Filmer les soins. Données vidéo et recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 36(2), pp. 63-84. Récupéré sur <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
- Prewett, S., Mellard, D., Deshler, D., Allen, J., Alexander, R., & Stern, A. (2012). Response to intervention in middle schools: Practices and outcomes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(3), pp. 136-147.
- Proulx, G., & Dionne, E. (2010). Compte rendu de [Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin.]. Dans A. Blanchet, & A. Gotman, *Mesure et évaluation en éducation* (Vol. 33). doi:<https://doi.org/10.7202/1024898ar>
- Pyle, N., & Vaughn, S. (2012). Remediating reading difficulties in a response to intervention model with secondary students. *Psychology in the Schools*, 49(3), pp. 273-284.
- Quansah, F. (2018). Traditional or Performance Assessment: What is the Right Way to Assessing Learners? *Research on Humanities and Social Sciences*, 8(1), pp. 21-24. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/323760543_Traditional_or_Performance_Assessment_What_is_the_Right_Way_to_Assessing_Learners
- Québec, G. d. (2016). *Office québécois de la langue française*. Consulté le 2021, sur http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26506604
- Quintero González, J. (2004). *Caractérisation spatiale de la responsivité des photodétecteurs à semi-conducteurs InGaAs et Ge en fonction de l'état de polarisation de la lumière*. Mémoire de maîtrise, Université de Laval. Récupéré sur <http://hdl.handle.net/20.500.11794/44644>
- Quintin, J. (2012). *Analyse de données qualitatives, Outils de production de données qualitatives et méthode d'analyse*. Support de cours. Consulté le 2021, sur https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Analyse%20de%20donn%C3%A9es%20qualitatives_Outils%20de%20production%20de%20donn%C3%A9es%20qualitatives%20et%20m%C3%A9thode%20d%E2%80%99analyse...pdf
- Reed, D., Wexler, J., & Vaughn, S. (2012). *RTI for Reading at the Secondary Level: Recommended Literacy Practices and Remaining Questions*. Guilford Press.

- Renaud, K., Guillemette, F., & Leblanc, C. (2015). Tenir compte de la zone proche de développement des étudiants dans son enseignement. *Pédagogie universitaire*, 5(1).
- Renaud, K., Guillemette, F., & Leblanc, C. (2016). Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement. *Pédagogie Universitaire: Le Tableau*, 5(1). Récupéré sur https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau_v5_n1_zpd_0.pdf
- Rey, A. (1941). L'examen psychologique dans le cas d'encéphalopathie traumatique. *Archives de Psychologie*, 28, pp. 215-285.
- Robinson, K., & Hutchinson, N. (2014). *Tiered approaches to the education of students with learning disabilities*. Récupéré sur Learning Disabilities Association of Ontario: <https://www.ldatschool.ca/tiered-approaches-to-the-education-of-students-with-learning-disabilities/>
- Robinson, K., & Hutchinson, N. (2014). *Tiered Approaches to the Education of Students With Learning Disabilities*. Récupéré sur Learning Disabilities Association of Ontario: <https://www.ldatschool.ca/tiered-approaches-to-the-education-of-students-with-learning-disabilities/>
- Robinson, S. (2012). *A PHENOMENOLOGICAL STUDY OF EXPERIENCED TEACHER PERCEPTIONS REGARDING COOPERATIVE LEARNING TRAINING AND COOPERATIVE LEARNING IMPLEMENTATION IN THE CLASSROOM*. Thèse de doctorat, Liberty University, Lynchburg.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (éd. 5ème, pp. 199-225). Les Presses de l'Université du Québec.
- Royer, D. (2009). L'école, tout un programme (1997). Histoire d'une réforme du curriculum. Essai d'analyse politique. *Bulletin d'histoire politique*, 17(2), pp. 249-266. doi:<https://doi.org/10.7202/1054732ar>
- Royer, É. (2018, juin 14). Trois questions à Égide Royer Sur les élèves en difficultés d'apprentissage. Consulté le juillet 2021, sur <https://nouvelles.ulaval.ca/chroniques/trois-questions/trois-questions-a-egide-royer-d95d7efb1001e84c0d0ed0b90491acf7>
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), pp. 4-14.
- Shin, J., Deno, S., & Espin, C. (2000). Technical adequacy of the maze task for curriculum-based measurement of reading growth. *The Journal of Special Education*, 34(3), 164-172.
- Simonson, M., Smaldino, S., Aalbright, M., & Svacek, S. (2000). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (éd. 11ème). Prentice-Hall.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Urbana-Champaign, USA: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2002). *Dynamic Testing: The Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge University Press.
- Tan, O. (2003, juin). Mediated Learning and Pedagogy: Applications of Feuerstein's Theory in Twenty-First Century Education. *REACT*, 22(1), pp. 53-63. Récupéré sur <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/3866/1/REACT-2003-1-53.pdf>
- Téluq. (2020). *Le modèle RàI*. Récupéré sur EDU 1014: <https://edu1014.teluq.ca/mes-actions/modele-rai/>
- Trépanier, N. (2019). LA RÉPONSE À L'INTERVENTION ET L'OFFRE DE SERVICES MULTIPALIERS POUR SOUTENIR L'INCLUSION SCOLAIRE : UN PARADOXE À VISÉE D'EXCLUSION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 54(2). Récupéré sur <https://mje.mcgill.ca/article/view/9613>
- Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, 12(4), pp. 385-435.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4615-1255-4>
- Tzuriel, D. (2012). Dynamic Assessment of Learning Potential. Dans M. Mok, A. Lee, & D. Lau, *Assessment reform: Asia Pacific initiatives in assessment to inform learning and teaching* (pp. 1-22). Springer.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (éd. 2ème). Les Presse de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- VandenBos, G. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. American Psychological Association.
- Vaughn, S., & Fletcher, J. (2012). Response ton intervention with Secondary School Students With Reading Difficulties. *Journal of Learning disabilities*, 45(3), 244-256. doi:<https://doi.org/10.1177/0022219412442157>
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage* (éd. 4ème). (L. DISPUTE, Éd., & F. Sève, Trad.)
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wechsler, D. (2005). *Wechsler Individual Achievement test (WIAT II)* (éd. 2ème). The Psychological Cop.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Dans M. Wittrock, & M. Wittrock (Éd.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). Macmillan.
- Whitten, E., Demers, D., Esteves, K., & Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention: un modèle efficace de différenciation*. (G. Cardinal, Trad.) Chenelière-Éducation.
- Wixson, K., & Valencia, S. (2011). Assessment in RTI: What teachers and specialists need to know. *The reading teacher*, 64(6), pp. 466-469.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research* (éd. 2ème). Thousand Oaks : Sage Publications.

Délimiter	Identifier et choisir le cadre nécessaire à la résolution du problème ou à la réalisation de la tâche
Planifier	Mettre en place une démarche, un plan à suivre
Restructurer	Construire, catégoriser, classer, placer l'information selon un ou plusieurs principes, selon un ordre de priorité, selon un ordre chronologique ou selon un ou plusieurs besoins
TRAITER	
Conceptualiser	Identifier et utiliser des concepts verbaux
Définir	Identifier et expliquer le besoin, le problème, la situation et le contexte
Élaborer	Donner un sens, approfondir la notion, le concept, le principe, la règle ou l'information
Inférer	Déduire ou induire des informations. Identifier les informations implicites.
Généraliser	Appliquer à un ensemble de personnes ou de choses. Extrapoler, tirer une conclusion.
Projeter	Établir des relations virtuelles ou des relations de cause à effet avec l'utilisation du raisonnement logique
Raisonner	Chercher et trouver un raisonnement analogique ou logique pour comprendre et essayer de justifier la réponse ou l'information
Synthétiser	Compter, compiler, inventorier, récapituler ou résumer l'information. Réunir ou rassembler les données ou les unités d'information
Visualiser	Représenter l'information par une image mentale
VÉRIFIER	
Évaluer	Critiquer, justifier, s'autocritiquer; déterminer la justesse ou la valeur de l'information générée
Réviser	Examiner et confirmer le cheminement utilisé et la cohérence de la ou les réponses
STRATÉGIES COGNITIVES RELATIVES À LA MÉMOIRE À LONG TERME	
ENTREPOSER	
Intérioriser	Approfondir, conceptualiser ou élaborer. Associer à des savoirs antérieurs ou faire des liens avec des connaissances antérieures
Visualiser	Créer une représentation ou un modèle mental
Mémoriser	Réviser, répéter, réciter ou reproduire périodiquement ou fréquemment
REMÉMORER	
Évoquer	Faire un rappel de quelque chose
Récupérer	Retrouver ou recueillir l'information

STRATÉGIES COGNITIVES RELATIVES AU GÉNÉRATEUR DE RÉPONSES	
EXÉCUTER	
Appliquer	Mettre en œuvre, en pratique l'information
Généraliser	Contextualiser ou transposer dans des contextes, des situations ou des domaines différents
GÉNÉRER	
Formuler	Utiliser le langage verbal ou non verbal (comportemental, figural, numérique, pictural ou symbolique)
Produire	Créer et fournir la réponse ou l'information
Traduire	Transformer l'information
COMMUNIQUER : UTILISATION DU LANGAGE EXPRESSIF	
S'exprimer	Faire part ou faire savoir avec considération, empathie, précision et justesse. Transmettre avec clarté. Utiliser les outils verbaux avec précision et justesse.

Source : Audy, 1992; Bégin, 2003; Barbeau, Montini et Roy, 1997; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Cartier, 1997; Feuerstein et collaborateurs (2006); Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998; Hrimech, 2000; Ruph, 1999; Saint-Pierre, 1991; Weinstein et Mayer, 1986; Wolfs, 1998.

Annexe B. Grille scores WIAT II

Grille score brut Wechsler Individual Achievement Test – 2^{ième} édition

Mathématique

Sous-tests	Score Brut	Âge équivalent	Classification Qualitative Description
Opérations numériques	30	12	Moyenne Faible
Raisonnement mathématique	30	6.4	Extrêmement faible
Composante MATH			Moyenne faible à très faible

Source : (Wechsler, 2005) Cahier de notation WIAT II, dossier de l'apprenant

Annexe C. PCÉD, cahier de notation et guide d'utilisateur

**PC
ÉD**

Portrait cognitif à partir d'une évaluation dynamique

Cahier de notation **Cahier de notation**
Portrait cognitif à partir d'une évaluation dynamique (CPÉD) **Nathalie Myara, Ph.D.**

Nom de l'évaluateur :		Version de mise à l'essai
Nom de l'apprenant :		

Date de naissance :		
Âge:		
Année ou statut professionnel :		
École :		
Dates d'évaluation :		
Outils de collecte :	<input type="checkbox"/> Consultation <input type="checkbox"/> Entrevue <input type="checkbox"/> Observation <input type="checkbox"/> Questionnaire <input type="checkbox"/> Autres:	<input type="checkbox"/> Tâches ou activités :
Motif	<input type="checkbox"/> Évaluation du potentiel d'apprentissage <input type="checkbox"/> Évaluation orthopédagogique <input type="checkbox"/> Plan d'intervention <input type="checkbox"/> Réponse à l'intervention (RàI) <input type="checkbox"/> Autre :	
Trois composantes essentielles		
Composante Apprenant (A) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stratégies cognitives ▪ Réponse à l'intervention ▪ Paramètres d'apprentissage 	Composante Médiateur (M) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visée ▪ Phase ▪ Type et niveau ▪ Stratégies de médiation 	Composante Tâche ou activité (T) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenu ▪ Modalité ▪ Complexité

Myara, N. 2018. Reproduction interdite. Pour des copies supplémentaires communiquer avec nathalie.myara@umontreal ou info@planintervention.com

2

Exemplaire du cahier

Intérieur du cahier

Nom de l'évaluateur :	
Nom de l'apprenant :	
Date de naissance :	
Âge :	
Année ou statut professionnel:	
École :	

Dates d'évaluation :		
Outils de collecte :	<ul style="list-style-type: none"> ● Consultation ● Entrevue ● Observation ● Questionnaire ● Autres : 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tâches ou activités :
Motif	<ul style="list-style-type: none"> ● Évaluation du potentiel d'apprentissage ● Évaluation orthopédagogique ● Plan d'intervention ● Réponse à l'intervention (RàI) ● Autre : 	

Trois composantes essentielles

Composante Apprenant (A) <ul style="list-style-type: none"> ● Stratégies cognitives ● Réponse à l'intervention ● Paramètres d'apprentissage 	Composante Médiateur (M) <ul style="list-style-type: none"> ● Visée ● Phase ● Type et niveau ● Stratégies de médiation 	Composante Tâche ou activité (T) <ul style="list-style-type: none"> ● Contenu ● Modalité ● Complexité
---	---	---

COMPOSANTE APPRENANT

COMPOSANTE A				
Stratégies cognitives d'enregistrement	O1	O2	O3	Description
Collecter				
L'apprenant observe, explore, décrit, nomme, dénomme, qualifie ou quantifie les informations? Comment l'apprenant collecte-t-il ou réunit-il les informations?				
Encoder				
L'apprenant conserve et interprète les informations collectées? Comment encode-t-il les informations?				
Total :				Moyenne :
Capacité globale de la perception Comment l'apprenant saisit les relations auditives, kinesthésiques, visuelles, spatiales, les relations temporelles, les relations quantitatives et le nombre de sources d'informations clés ?				
Capacité globale du langage réceptif Comment est son langage (qualitativement et quantitativement) réceptif ?				
Efficacité et précision globale				

L'apprenant est précis ? Est-ce que son rythme est adéquat ?	
Observation globale ; en somme qu'est-ce qui favorise ou défavorise les apprentissages de l'apprenant lorsqu'il collecte et encode les données ou l'information ?	

COMPOSANTE A				
Stratégies cognitives de traitement	O1	O2	O3	Description
Analyser				
L'apprenant compare ou élimine des unités d'information ? Comment analyse-t-il l'information ?				
Anticiper				
L'apprenant anticipe et prévoit des informations ? Comment anticipe-t-il l'information ?				
Entreposer et récupérer				
L'apprenant entrepose ou récupère des informations ? Comment entrepose-t-il l'information ? Est-ce qu'il applique ou répète l'information ?				
Envisager				
L'apprenant envisage l'information ? Comment conceptualise-t-il ou visualise-t-il l'information ?				
Organiser				

L'apprenant classe, organise, planifie, ou trie les données ? Comment structure-t-il l'information ?				
Traiter				
L'apprenant définit, élabore et gère les données ? Comment raisonne-t-il ? Applique-t-il un raisonnement logique ?				
Résoudre				
L'apprenant additionne, extrapole, résumer, synthétise ou soustrait des données ? Comment résout-il un problème ?				
Vérifier				
L'apprenant révise et évalue l'information ? Comment vérifie-t-il l'information ?				
Total :				Moyenne :
Capacité globale de la mémoire Comment est sa mémoire auditive, épisodique, lexicale, sémantique ou visuelle ?				
Capacité globale du raisonnement Comment raisonne-t-il ? Considère-t-il et applique-t-il différentes options, alternatives, stratégies ou façons d'atteindre un objectif, de résoudre un problème ou d'accomplir la tâche ? Est-ce qu'il utilise un raisonnement inductif, un raisonnement déductif ou un				

processus d'élimination ?				
Exactitude et précision globale L'apprenant est précis ?				
Observation globale ; en somme qu'est-ce qui favorise ou défavorise les apprentissages de l'apprenant lorsqu'il traite les données ou l'information ?				

COMPOSANTE A				
Stratégies cognitives de génération	O1	O2	O3	Description
Exécuter				
L'apprenant applique, généralise ou utilise l'information ? Comment exécute-t-il ou répond-il ?				
Générer				
L'apprenant communique, formule ou produit une réponse, un résultat, un comportement... ? ? Comment génère-t-il de l'information ?				
Total :				Moyenne :
Capacité globale du langage expressif Comment est son langage (qualitativement et quantitativement) expressif ?				
Efficacité et précision globale L'apprenant est				

précis ? Est-ce que son rythme est adéquat ?	
Observation globale ; en somme qu'est-ce qui favorise ou défavorise les apprentissages de l'apprenant lorsqu'il génère des données ou de l'information ?	

COMPOSANTE A				
Stratégies métacognitives	O1	O2	O3	Description
Anticiper				
L'apprenant est conscient de ses stratégies ; il planifie ses stratégies ? Comment anticipe-t-il ses stratégies cognitives et méthodologiques ?				
Évaluer				
L'apprenant vérifie, évalue et fait un choix au regard de ses stratégies cognitives et méthodologiques ? Comment évalue-t-il ses stratégies ?				
Réguler				
L'apprenant ajuste spontanément ses stratégies ? Comment s'ajuste-t-il ?				
Attention et autorégulation	O1	O2	O3	Description
Attention et autorégulation : sélection				
L'apprenant sélectionne l'information ? Comment choisit-il ?				
Attention et autorégulation : rétention				
L'apprenant retient l'information ? Comment gère-t-il et préserve-t-il l'information ?				
Attention et autorégulation : gestion				

L'apprenant traite plusieurs données simultanément ? Comment l'apprenant bascule-t-il entre différentes sources d'information ? Comment s'adapte-t-il aux informations ?				
Attention et autorégulation : régulation				
L'apprenant ajuste-t-il, contrôle-t-il, surveille-t-il, exploite-t-il ou supervise-t-il son comportement ? Comment l'apprenant régule-t-il son comportement ?				
Total :				Moyenne :
Observation globale ; en somme qu'est-ce qui favorise ou défavorise les apprentissages de l'apprenant lorsqu'il oriente et gère son attention ?				

COMPOSANTE APPRENANT	
Conditions affectives et motivationnelles	
Vision d'ensemble des conditions affectives et motivationnelles	
L'apprenant est alerte et motivé ? Qu'est-ce que l'apprenant manifeste ou dégage ? <ul style="list-style-type: none"> ● Confiance en soi ● Estime de soi ● Image de soi ● Intérêt ● Optimisme ● Passion ● Persévérance ● Positivisme ● Régulation des émotions ● Sentiment de compétence 	
Observation globale ; en somme qu'est-ce qui favorise ou défavorise les apprentissages de l'apprenant en présence d'une ou de plusieurs conditions affectives et motivationnelles ?	

COMPOSANTE MÉDIATEUR

COMPOSANTE MÉDIATEUR					
O1					
Visée	Type	Phase	Niveau	Réponse à l'intervention	
Indicateurs	Description	<ul style="list-style-type: none"> • Pré • Int • Post • Rét 	1 to 6	Score	Commentaires
Le médiateur fait un rappel des connaissances ou des expériences antérieures					
Le médiateur oriente l'attention de l'apprenant					
Le médiateur encourage l'autorégulation					
Le médiateur met en lumière les mots clés, les détails ou les caractéristiques de la tâche					
Le médiateur aide l'apprenant à découvrir un principe (P), une démarche (D), une règle (R) ou une stratégie (S)					
Le médiateur enseigne le P, D, R ou S					
Le médiateur suggère ou encourage l'application du P, D, R ou S					

Le médiateur encourage l'autoévaluation					
Le médiateur soutient le transfert des apprentissages					
Le médiateur établit un sentiment de confort ou de sécurité					
Le médiateur renforce positivement l'apprenant					
Le médiateur tente de changer ou d'améliorer la perception de l'apprenant					
Le médiateur corrige ou enrichit le langage réceptif ou expressif					

COMPOSANTE Médiateur					
O2					
Visée	Type	Phase	Niveau	Réponse à l'intervention	
Indicateurs	Description	<ul style="list-style-type: none"> • Pré • Int • Post • Rét 	1 to 6	Score	Commentaires
Le médiateur fait un rappel des connaissances ou des expériences antérieures					
Le médiateur oriente l'attention de l'apprenant					

Le médiateur encourage l'autorégulation					
Le médiateur met en lumière les mots clés, les détails ou les caractéristiques de la tâche					
Le médiateur aide l'apprenant à découvrir un principe (P), une démarche (D), une règle (R) ou une stratégie (S)					
Le médiateur enseigne le P, D, R ou S					
Le médiateur suggère ou encourage l'application du P, D, R ou S					
Le médiateur encourage l'autoévaluation					
Le médiateur soutient le transfert des apprentissages					
Le médiateur établit un sentiment de confort ou de sécurité					
Le médiateur renforce positivement l'apprenant					
Le médiateur tente de changer ou d'améliorer la					

perception de l'apprenant					
Le médiateur corrige ou enrichit le langage réceptif ou expressif					

COMPOSANTE M**O3**

Visée	Type	Phase	Niveau	Réponse à l'intervention	
Indicateurs	Description	<ul style="list-style-type: none"> • Pré • Int • Post • Rét 	1 to 6	Score	Commentaires
Le médiateur fait un rappel des connaissances ou des expériences antérieures					
Le médiateur oriente l'attention de l'apprenant					
Le médiateur encourage l'autorégulation					
Le médiateur met en lumière les mots clés, les détails ou les caractéristiques de la tâche					
Le médiateur aide l'apprenant à découvrir un principe (P), une démarche (D), une règle (R) ou une stratégie (S)					
Le médiateur enseigne le P, D, R ou S					

Le médiateur suggère ou encourage l'application du P, D, R ou S					
Le médiateur encourage l'autoévaluation					
Le médiateur soutient le transfert des apprentissages					
Le médiateur établit un sentiment de confort ou de sécurité					
Le médiateur renforce positivement l'apprenant					
Le médiateur tente de changer ou d'améliorer la perception de l'apprenant					
Le médiateur corrige ou enrichit le langage réceptif ou expressif					

COMPOSANTE ACTIVITÉ / TÂCHE

COMPOSANTE ACTIVITÉ / TÂCHE			
Indicateur	O1	O2	O3
Contenu			
Familiarité			

Modalité de la présentation			
Modalité de la réponse			
Niveau de complexité La composition <ul style="list-style-type: none"> ● Le niveau d'abstraction ● Le niveau de rapidité ● Le niveau d'efficacité ● L'écart entre l'explicite et l'implicite ● L'instabilité cognitive ● L'engagement cognitif 			

Sommaire

Stratégies cognitives d'enregistrement	Stratégies cognitives de traitement	Stratégies cognitives de génération

Stratégies métacognitives		Conditions affectives et motivationnelles

	Forces Facilitateurs	Défis Facteurs d'obstacle	Réponse à l'intervention
Stratégies cognitives et métacognitives			
Conditions affectives et motivationnelles			
Activités / Tâches			

Recommandations

Maison
École

--

	Besoin d'apprentissage	Objectif	Moyen	Mesure d'adaptation
Compétence : _____ _____				
Compétence : _____ _____				
Compétence : _____ _____				

Version abrégé du guide d'utilisateur



Les objectifs du PCDÉ

1. Identifier les stratégies cognitives et découvrir les stratégies métacognitives ainsi que les facteurs affectifs et motivationnels.
 - 1.1 Quels sont les processus cognitifs utilisés et ceux qui ne sont pas employés?
 - 1.2 Lesquels semblent faibles et lesquels semblent forts?
2. Déterminer le plan d'intervention
 - 2.1 Quelles sont les stratégies de médiation utilisées et qui semblent avoir aidé?
 - 2.2 Quelles sont les stratégies de médiation qui n'ont pas été utilisées mais pourraient aider?
3. Constaté le changement
 - 3.1 Quel changement a eu lieu?
 - 3.2. Est-ce que l'apprenant a fait le transfert d'un ou de plusieurs apprentissages?

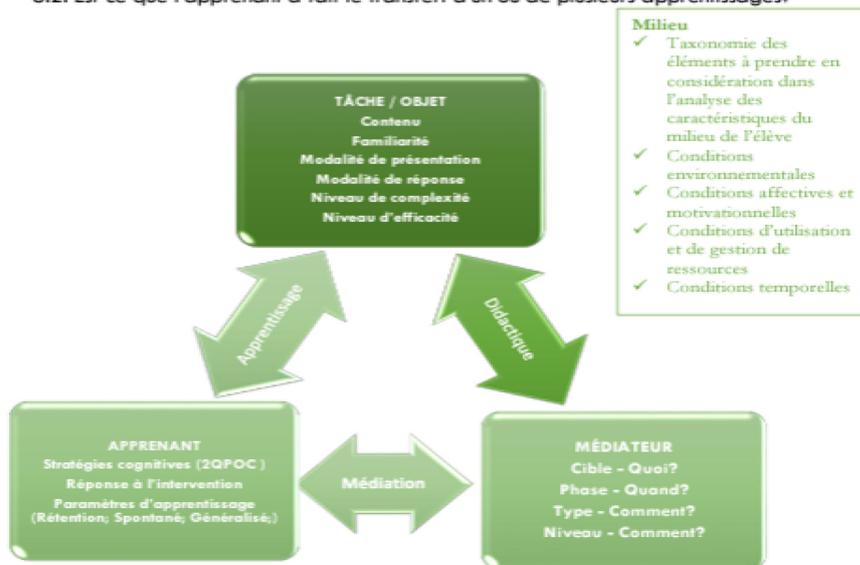


Figure 1 Observation des trois composantes dans une approche mésosystémique de la médiation pédagogique (Myara, 2018)

COMPOSANTE APPRENANT

Objectifs

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Est-il précis et efficace dans sa démarche de collecte de données? ▪ Considère-t-il différentes options, alternatives, stratégies ou façons d'atteindre un objectif, de résoudre un problème ou d'accomplir la tâche? ▪ Applique-t-il différentes options, alternatives ou stratégies pour résoudre un problème ou effectuer une tâche? ▪ Est-ce qu'il utilise le processus d'élimination? ▪ Traite-t-il les données avec précision et efficacité?
Stratégies cognitives de génération	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'apprenant répond-il? ▪ Est-ce qu'il formule et communique? ▪ Emploie-t-il de nouveaux concepts? ▪ Est-ce qu'il transfère des informations? ▪ Utilise-t-il des mots, des gestes, des images, des figures, des tableaux, des symboles, etc. adéquats pour formuler sa réponse? ▪ Est-il précis lorsqu'il génère des informations?
Stratégies métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans quelle mesure l'apprenant est-il conscient de ses stratégies cognitives? ▪ Dans quelle mesure est-il conscient des stratégies d'apprentissage requises par la tâche? ▪ Planifie-t-il certaines des stratégies? ▪ Est-ce qu'il révise ses stratégies utilisées? ▪ Évalue-t-il l'efficacité ou l'utilité de ses stratégies? ▪ Au besoin, est-ce qu'il modifie ou change ses stratégies?
Attention et autorégulation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A quel point l'apprenant est-il alerte et attentif? ▪ Est-ce qu'il fait preuve de confiance en soi ou de compétence? ▪ Qu'est-ce qu'il dégage au niveau de l'image et/ou estime de soi? ▪ De quelle façon se représente-t-il? ▪ Démontre-t-il l'envie de plaire ou de réussir? ▪ Est-ce qu'il initie? ▪ Comment est-il engagé? ▪ Est-ce qu'il fait preuve d'optimisme, de courage, de détermination? ▪ Semble-t-il réguler ses émotions?

Échelle de notation

Chaque indicateur est analysé indépendamment des autres en déterminant la présence ou non d'un indicateur. Une valeur de 3 est attribuée lorsque l'indicateur est présent; Une valeur de 2 est attribuée lorsque l'indicateur est parfois présent. Une valeur de 1 est attribuée lorsque l'indicateur est présent avec assistance. Une valeur de 0 est attribuée lorsque l'indicateur est absent. N / O est attribué lorsque l'indicateur n'a pas été observé.

3	L'indicateur est présent
2	L'indicateur est parfois présent
1	Avec assistance, l'indicateur est présent
0	L'indicateur est absent

COMPOSANTE MÉDIATEUR**Objectifs:**

- Appliquer des stratégies de médiation
- Identifier les stratégies de médiation qui favorisent les apprentissages de l'apprenant

Questions à répondre

- Comment j'interviens?
- Qu'est-ce que je vise? Quelle est mon intention?
- De quelle façon ai-je aidé ou assisté l'apprenant?
- À quel moment ai-je assisté l'apprenant?
- Comment a-t-il ou a-t-elle (l'apprenant) répondu?

1) Viser mon intention de médiation ou d'intervention

Visée de la médiation	
Visée	
<ul style="list-style-type: none"> • J'active une connaissance ou une expérience antérieure • J'encourage la concentration • Je promeus la régulation du comportement • Je mets en évidence les mots clés, attributs, caractéristiques • Je facilite la découverte d'un principe (P), de la démarche (D), de la règle (R) ou d'une stratégie (S) • J'enseigne P, D, R ou S • Je suggère ou j'encourage l'application de P, D, R ou S • J'encourage l'autoévaluation • Je soutiens le transfert • Je favorise un climat de confort et de sécurité • Je fais du renforcement positif • J'identifie la réponse à l'intervention • J'identifie le changement 	<p>Principe (P): une idée importante qui guide la pensée ou le comportement</p> <p>Démarche (D): un ensemble d'actions réunies et réalisées selon un ordre de priorité ou chronologique pour atteindre un but.</p> <p>Règle (R): un énoncé qui indique ce qui peut ou ne peut pas être fait ou réalisé.</p> <p>Stratégie (S): un ensemble d'actions spécifiques et de procédures cognitives et comportementales que l'apprenant considère et utilise pour atteindre ses objectifs.</p>

2) Identifier le type d'assistance et garder des traces de mes gestes et de mes actions

Type d'assistance		
Type	Approche / Technique	Description
Non-verbal	– Incitation discrète	– Regard

	<ul style="list-style-type: none"> - Incitation gestuelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Lever la main - Pointer - Tracer dans le vide
Verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte - Échafaudage - Enseignement explicite - Incitation (<i>prompting</i>) - Interrogation guidée (<i>probing</i>) - Médiation 	<ul style="list-style-type: none"> - Énumérer les objectifs d'apprentissage - Décrire ce que je pense et ce que je fais - Discuter le sens d'un mot (la signification d'un concept, de la leçon, de la notion, de la tâche, du problème, du principe ou de la règle) - Demander à l'apprenant de faire des liens avec une connaissance ou une expérience antérieure - Demander à l'apprenant de comparer - Demander à l'apprenant de justifier - Demander à l'apprenant d'expliquer - Demander à l'apprenant d'émettre une hypothèse ou d'anticiper - Demander à l'apprenant de vérifier ou de réviser - Demander à l'apprenant d'évaluer ou de juger - Questionner; pourquoi, quand, où, qui et comment - Engager l'apprenant dans la recherche de différentes alternatives ou options - Encourager ou rappeler à l'apprenant de se concentrer - Encourager ou engager l'apprenant à inhiber son impulsivité - Encourager le transfert - Encourager l'utilisation de stratégies de mémorisation (mnémonique, association, élaboration, répétition, organisation) - Établir un climat de confort et de sécurité - Fournir une réponse - Renforcer positivement

* Regardez les questions clés page 12

3) Cibler la phase d'une ou de plusieurs interventions

Phase
<p>Phase préactive</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'interviens avant que l'apprenant puisse collecter et encoder les données dans la mémoire sensorielle <p>Phase interactive</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'interviens pendant que l'apprenant traite les données <p>Phase postactive</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'interviens lorsque l'apprenant est en voie de générer une réponse <p>Phase rétroactive</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'interviens après que l'apprenant ait traité les données

4) Situer le niveau d'assistance

Niveau d'assistance

Commencez par le niveau 1 et augmentez, au besoin, progressivement le niveau d'assistance jusqu'au niveau 6. Lorsque vous êtes au niveau 6, diminuez le niveau d'assistance et essayez d'éliminer l'assistance.

Niveaux d'assistance

Niveau	
1	Assistance faible
2	Assistance discrète
3	Assistance modérée
4	Assistance significative
5	Assistance intense
6	Assistance extrême

Niveau	Tâche / Activité
1	Encourager l'identification du problème à résoudre ou l'identification ou la description de la tâche à réaliser (IT)
2	Initier l'identification du problème, la description de la tâche, la démarche ou le plan (II)
3	Fournir la démarche ou le plan (FD)
4	Guider la réponse (GR)
5	Fournir une réponse partielle (FRP)
6	Modéliser la réponse (MR)

9

Niveau	Langage	Conditions
1	Lettre (L)	Assistance technique ou technologique Conditions affectives ou motivationnelles
2	Syllabe (SY)	Incitation discrète
3	Mot (M)	Incitation verbale
4	Phrase (PH)	Incitation combinatoire
5	Extra (X)	Assistance physique
6	Modéliser la réponse (MR)	Assistance humaine

10

Exemples niveaux d'assistance
Tiré de Myara (2017)

Niveau 1 : Assistance faible ; l'assistance est infime ou minime. L'apprenant exécute l'action sans intermédiaire de nature humaine, mais de nature matérielle. Par exemple, Sylvain utilise une chaise roulante pour se déplacer ;

Niveau 2 : Assistance discrète ; l'assistance est légère. L'apprenant exécute l'action sans intermédiaire de nature matérielle, mais de nature humaine. Par exemple, Gregory, un enfant de six ans ayant un trouble envahissant du développement, manifeste peu d'habiletés en communication orale. Afin d'aider Gregory à améliorer ses habiletés, l'orthophoniste lui présente un choix de cinq collations et attend (pause) que Gregory remette l'image qui correspond à l'aliment qu'il souhaite manger. Quant à Nicolas, Mme Plante pointe du doigt les graphèmes complexes (oiseau) afin de soutenir son attention dans la reconnaissance des sons correspondants ;

Niveau 3 : Assistance modérée ; l'assistance est moyenne et tempérée, elle se situe entre les deux extrémités. Par exemple, l'orthophoniste de Gregory présente un choix de cinq collations et demande à Gregory « Qu'est-ce que tu veux manger? » ou dicte « Je veux manger... » Quant à Nicolas, Mme Plante lit la première syllabe du mot oiseau pour soutenir Nicolas à anticiper ou à lire globalement le mot ;

Niveau 4 : Assistance élevée ; l'assistance est considérable. Par exemple, l'orthophoniste demande à Gregory ce qu'il veut manger et lui tend la main afin d'encourager Gregory à remettre l'image qui correspond à l'aliment qu'il souhaite manger. Quant à Nicolas, Mme Plante pointe du doigt le graphème complexe (oiseau) et lit la première syllabe du mot oiseau pour soutenir Nicolas à anticiper ou à lire globalement le mot oiseau ;

Niveau 5 : Assistance intense ; l'assistance est excédante. Par exemple, l'orthophoniste de Gregory donne une petite tape sur l'épaule de Gregory pour l'engager à remettre l'image correspondante. Quant à Nicolas, la technicienne en éducation spécialisée caresse régulièrement du doigt la main de Nicolas pour attirer son attention ;

Niveau 6 : Assistance extrême ; l'assistance est excessive, au-delà de toute mesure. Par exemple, l'orthophoniste de Gregory prend la main de celui-ci et le dirige d'abord vers l'image correspondante pour ensuite déposer l'image dans sa propre main. Quant à Nicolas, la technicienne en éducation spécialisée prend quotidiennement le doigt de Nicolas pour l'habituer à pointer les mots clés.

Exemples de questions clés

Provoquer un niveau plus profond de réflexion, de compréhension et de traitement

Pourquoi avons-nous besoin de regarder ou d'écouter attentivement?
--

Où allons-nous commencer?
Comment devrions-nous nous y prendre?
Avez-vous regardé ou entendu le nombre d'informations?
Avons-nous déjà vu ce type de problème, exemple, mot ou concept?
Quels sont les mots clés, les objets, les éléments que nous devons examiner lors de cette tâche (nommez-les)?
Quelle est la stratégie, la règle ou la formule?
Avons-nous besoin de chercher différentes options ou alternatives?
En regardant notre expérience précédente, quoi ou où d'autre devrions-nous regarder?
Où pourrions-nous trouver ce dont nous avons besoin?
Comment trouvons-nous ce dont nous avons besoin?
Avons-nous tout ce dont nous avons besoin (matériel, stratégies) pour cette tâche?
Quelle est l'importance de la précision?
Avez-vous comparé?
De quelle manière ces _____ sont-ils similaires et différents?
Avons-nous besoin de suivre une séquence ou un ordre?
Quand _____ que faites-vous ou quelle stratégie de réflexion utilisez-vous?
Que devez-vous faire ou utiliser quand vous voulez _____?
Comment avez-vous su?
Peut-on faire une règle?
Qu'est-ce qui ne va pas?
Quel est le problème?
Qu'est-il arrivé?
Qu'est-ce qui a changé?
Où pouvons-nous chercher pour trouver _____?
Qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui est resté le même?
Si donc?
Quel est le plus important _____?
Pourquoi est-ce important?
Qu'avons-nous appris aujourd'hui ou de cette leçon?
Y a-t-il suffisamment de preuves?
Comment pouvons-nous appliquer cela à _____?
Pouvons-nous appliquer cela ailleurs ou avec autre chose?

Échelle de notation

Chaque question est analysée indépendamment des autres en déterminant la présence et la fréquence d'intervention. Une valeur de 3 est attribuée lorsque l'indicateur est présent; une valeur de 2 est attribuée lorsque l'indicateur est parfois présent; une valeur de 1 est attribuée lorsque l'indicateur est présent avec assistance; une valeur de 0 est attribuée lorsque l'indicateur est absent; N / O est attribué lorsque l'indicateur n'a pas été observé.

3	Fréquent
2	Occasionnellement
1	Rarement
0	Jamais
N/O	Non ou pas observé

COMPOSANTE TÂCHE ou ACTIVITÉ

Objectifs:

- Analyser la tâche ou l'activité
- Identifier les facteurs d'obstacle

Questions à répondre

- Quelle est la nature de la tâche ou l'activité?
- Est-ce qu'une ou plusieurs composantes de la tâche / activité qui rend sa réalisation difficile ou qui empêche l'apprenant d'apprendre ou de réaliser la tâche?

1) Explorer et analyser les différents aspects de la tâche ou de l'activité

Aspects / Indicateurs	Questions à répondre
Contenu <input type="checkbox"/> Domaine <input type="checkbox"/> Objectifs <input type="checkbox"/> Activité <input type="checkbox"/> Vocabulaire	Quel est le domaine ou le sujet? Quel est le contexte, le thème? Quel est le but de la tâche? Quel type d'activité l'élève devra-t-il faire? Existe-t-il des concepts ou des mots pertinents et essentiels?
Familiarité ■ Oui ■ Non	Est-ce que la tâche, l'activité ou son contenu est familier à l'apprenant?
Modalité de présentation	Quelle est la forme de présentation? Existe-t-il des modalités différentes? Figural? Pictural? Musical? Symbolique? Verbale? Autre?
Modalité de la réponse	Quelle la forme de la réponse attendue? Est-ce que l'apprenant peut répondre autrement; quels sont ses choix?
Niveau de complexité <input type="checkbox"/> Composition ■ Nombre d'unités d'informations ou de données ■ Nombre de procédures ■ Ordre des unités ■ Ordre des procédures d'unités ■ Ordre des procédures <input type="checkbox"/> Niveau d'abstraction ■ Faible	Quelle est la complexité de cette tâche? Combien d'unités d'information devons-nous manipuler ou gérer simultanément les données? Combien d'étapes devons-nous suivre? Devons-nous suivre un ordre de priorité ou un ordre chronologique? Y a-t-il beaucoup de termes abstraits? Devons-nous faire beaucoup de réflexion, de représentations mentales, de visualisations, de rétention...? Est-ce que la vitesse est un facteur clé dans la réalisation de cette tâche ou activité? La précision et l'exactitude jouent un rôle important? Existe-t-il une différence entre les informations présentées explicitement et les informations que l'apprenant doit comprendre ou connaître pour résoudre ou effectuer cette tâche / activité? Faut-il déduire ou induire des informations? Quelles sont les principales stratégies cognitives nécessaires pour résoudre ou accomplir cette tâche? Y a-t-il des mots de vocabulaire ou des concepts qu'il faut comprendre pour résoudre cette tâche? Lorsque vous regardez la tâche, y a-t-il des symboles, des

14

<ul style="list-style-type: none"> ■ Modéré ■ Élevé <input type="checkbox"/> Rapidité <input type="checkbox"/> Efficacité <input type="checkbox"/> Écart entre l'explicite et l'implicite <input type="checkbox"/> Engagement cognitif ■ Processus cognitifs <input type="checkbox"/> Instabilité des éléments cognitifs 	mots, des images, des figures, des formes ou des nombres qui ont une certaine signification mais qui sont susceptibles de changer s'ils se trouvent dans un contexte différent?
--	---

15

Démarche d'application de l'évaluation dynamique

1. Choisissez une compétence ou sous composante de compétence à évaluer. Précisez votre intention d'évaluation.
2. Sélectionnez une tâche ou une activité associée à votre intention d'évaluation. L'activité ou la tâche peut être prise ou tirée d'un test critérié, d'un test d'habiletés scolaires générales normatif, d'un test de rendement scolaire normatif, d'une situation d'évaluation, d'une évaluation sommative, d'une situation d'enseignement, d'une leçon ou d'une activité clinique.
3. Planifiez deux autres activités ou tâches qui correspondent à la même intention d'évaluation.
4. Analysez les tâches ou les activités à l'aide de la grille d'analyse dénommée COMPOSANTE TÂCHE ou ACTIVITÉ.
5. Administrez ou pilotez les tâches ou activités. Utilisez la grille d'observation dénommée COMPOSANTE APPRENANT et la grille d'observation appelée COMPOSANTE MÉDIATEUR afin d'orienter votre intention d'observation et afin de consigner vos observations, vos remarques et vos commentaires.
6. Intervenez, selon le besoin et le rythme d'apprentissage de l'apprenant. Notez toutes les interventions, les stratégies de médiation, mises en pratique.
7. Consignez vos observations et constatations dans les colonnes respectives.
8. Comparez les observations et constatations faites avant la mise en œuvre des stratégies de médiation aux observations faites après la mise en œuvre des stratégies de médiation (prétest et posttest).
9. Résumez les résultats d'observation ; de l'évaluation dynamique et rédigez un rapport d'évaluation.
10. Proposez des recommandations

Démarche avec un test d'habiletés scolaire général normatif

1. Choisir la ou les compétences (ou habiletés) à évaluer
2. Sélectionnez le test ou le sous-test qui correspond à la compétence à évaluer
3. Administrez le test
4. Déterminer le niveau actuel de performance (NAP)
5. Après avoir déterminé et enregistré le NAP commencez par analyser les tâches et consignez vos observations dans la section TÂCHE
6. Continuez le test et prenez note des processus utilisés à l'aide du cahier de notation et du guide en suivant la démarche qui suit.
7. Continuez avec l'intervention pour essayer de résoudre ces tâches et documenter les interventions et la responsabilité de l'apprenant.
8. Déterminez le niveau optimal de performance (NOP)
9. Comparez le NAP du NOP
10. Rédigez un bilan
11. Proposer des recommandations

Annexe D. Entretien avec le médiateur

Entretien avec la médiatrice, Mme Myara

1. Pouvez-vous nous parler de votre expérience en lien avec l'évaluation dynamique?

Depuis 1998 sous la supervision du professeur Feuerstein et son équipe jusqu'à 2004 j'ai eu la possibilité de me former à cette approche d'évaluation. Et depuis, j'en fait usage, j'ai entamé des recherches afin de bien déterminer les convergences et complémentarités avec les autres approches et tenter de créer des outils permettant d'autres intervenants à utiliser cette approche.

2. Depuis combien de temps exercez-vous en tant que professionnel auprès d'une clientèle HDAA (handicapée ou avec difficulté d'adaptation et d'apprentissage)?

J'exerce en tant que professionnelle depuis plus de 20 ans.

3. Quels sont les constats que vous avez pu faire en lien avec l'évaluation dynamique?

J'ai constaté, à la suite des nombreuses évaluations dynamiques que j'ai eu la possibilité de faire que la richesse des données collectées me permettant de mieux orienter mes interventions et d'obtenir plus de réussite avec les jeunes que j'évaluais. Alors, oui c'est une démarche d'évaluation qui est longue et laborieuse parfois, il faut être à l'aise avec cette méthode, mais ce qu'on en retire est intéressant et donne énormément d'informations sur ce qui fonctionne ou pas pour la personne qu'on évalue. Il est important de faire le tri des informations, de les organiser et à cet égard j'ai développé le PCED afin justement de pouvoir utiliser une démarche circonscrite dans un cadre d'analyse.

4. Pouvez-vous résumer les objectifs d'une évaluation dynamique?

Je peux les résumer ainsi, il s'agit de déterminer les stratégies d'apprentissage que l'apprenant utilise bien et pas bien et ce qu'il n'utilise pas. Il s'agit aussi de déterminer comment il apprend avec l'intervention mise en place, et il est capable de progresser?

5. À la suite de votre lecture des interprétations faites par rapport au tableau # 11, 12 et 13 avez-vous des suggestions ou des pistes de clarifications?

Les interprétations faites sont intéressantes et bien en lien avec vos objectifs, toutefois je me demande si on est capable d'identifier ce qui rend la tâche plus difficile pour l'élève pour qu'il ne soit pas en mesure de la réaliser par lui-même ou avec un peu de soutien. Je me demande donc si c'est la tâche qui est difficile ou le manque de répétition d'une tâche similaire et ainsi la possibilité d'appliquer ce qui a été enseigné.

Propos recueillis par Éva Ohmouna, le 4 décembre 2022

Annexe E. Tableau de synthèse du dossier d'apprenant

Élément relevé	Observation	Servira pour la recherche

Annexe F. Certificat d'Éthique

		N° de certificat 17-120-CPER-D(1)	
Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)			
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE - Renouveaulement -			
<i>Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui ont été fournis, conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.</i>			
Projet			
Titre du projet	Évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI)		
Chercheurs requérants	Nathalie Myara (31203), Professeure associée, Faculté des sciences de l'éducation - Département de psychopédagogie et d'andragogie Irma Alaribe , chargée de cours, Faculté des sciences de l'éducation Michel Desmarais , Professeur titulaire, Département de génie informatique et génie logiciel, Polytechnique Chahé Nerguizian , Professeur titulaire, Département de génie électrique, Polytechnique		
Autres collaborateurs:	Étudiants couverts: Stéphanie Blais, Joëlle Cohen, Sarah Malka, Eva Ohnouna, Josianne Veilleux, Ayoub Souleyman		
Note :	30 avr. 2020: ajout de deux co-chercheurs et quatre étudiants; inclusion de nouveaux objectifs de recherche; révision aux formulaires de consentement.		
Financement 1			
Organisme	Non financé		
Programme			
Titre de l'octroi si différent			
Numéro d'octroi			
Chercheur principal			
No de compte			
MODALITÉS D'APPLICATION			
Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.			
			
Rosine Tchatchoua Djomo Responsable de l'évaluation éthique continue de la recherche Pour le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) Université de Montréal		30 avril 2020 Date de délivrance du renouvellement ou de la réémission* 7 mars 2018 Date du certificat initial	1^{er} mai 2021 Date du prochain suivi 1^{er} mai 2021 Date de fin de validité
*Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent certificat			
adresse postale C.P. 6128, succ. Centre-ville Montréal QC H3C 3J7		3333 Queen-Mary 2e étage, bar. 220-3 Montréal QC H3V 1A2	Téléphone : 514-343-6111 poste 28181 ccrp@umontreal.ca www.ccrp.umontreal.ca