

Évolution des connaissances de futurs orthopédagogues en formation initiale sur l'évaluation et l'intervention en lien avec les difficultés d'apprentissage en lecture

Andrée Lessard
Université du Québec à Chicoutimi
Canada

Karine-N. Tremblay
Université du Québec à Chicoutimi
Canada

Pre-service special educators' evolution of knowledge on assessment and intervention related to reading difficulties during their initial training

doi:10.18162/fp.2017.355

Résumé

Alors que les compétences à évaluer et à intervenir auprès des élèves qui présentent des difficultés en lecture sont au cœur de la pratique orthopédagogique, de nombreuses connaissances sont nécessaires à leur déploiement. Cette recherche exploratoire et descriptive vise à dresser un portrait de l'évolution des connaissances déclarées liées à la pratique (évaluation-intervention) de futurs orthopédagogues en lien avec les difficultés en lecture pendant leur formation universitaire. Les résultats montrent qu'après avoir accompagné un élève en difficulté dans le cadre d'une clinique universitaire en orthopédagogie (formation pratique), les étudiants nomment un plus grand nombre de connaissances en lien avec les outils, moyens et stratégies d'évaluation et d'intervention sur la compréhension et l'identification des mots en lecture. Ces résultats mettent en évidence l'apport de la formation pratique, qui amène les étudiants à déclarer des connaissances avec plus de précision. Ils seront également discutés en fonction des contenus présentés dans le cadre de la formation initiale universitaire.

Mots-clés

Orthopédagogie, formation initiale universitaire, formation pratique, difficultés en lecture, compréhension en lecture, identification des mots, évaluation orthopédagogique, intervention orthopédagogique.

Abstract

Numerous knowledge is necessary to evaluate and intervene with students with reading difficulties. This exploratory and descriptive research aimed at providing a representation of the evolution of future special education teachers' knowledge about evaluation and intervention strategies during their practical formation. Results show that students name a greater number of knowledge related to evaluation-intervention strategies in word identification and reading comprehension after having accompanied a student in difficulty for several weeks. These results highlight the contribution of practical training, which leads students to declare knowledge more precisely.

Keywords

Special education, reading disability, pre-service teachers, teacher's training, reading comprehension, word identification, reading evaluation, reading intervention.

Introduction

Deux mandats importants qu'ont les orthopédagogues sont l'évaluation et l'intervention auprès des apprenants susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage scolaire ou qui en présentent, ce qui inclut les troubles d'apprentissage en lecture, en écriture et en mathématique (Association des orthopédagogues du Québec [ADOQ], 2014). Parmi les principales sources d'informations qui contribuent au développement des compétences professionnelles de ces intervenants, la formation initiale universitaire tient une place de choix, car elle contribue à la fois à élargir les connaissances des étudiants et à leur fournir des expériences pratiques qui les préparent à la profession (Blakeslee, 2012; Diamond, 2013). Dans un contexte où plusieurs orthopédagogues disent se sentir moins outillés pour intervenir auprès d'élèves ayant des difficultés en lecture (Blakeslee, 2012; Laplante, 2012; Moats, 2009), le présent article mettra en lumière l'évolution des connaissances déclarées liées à la pratique concernant les difficultés d'apprentissage en lecture des futurs orthopédagogues pendant leur formation initiale. Les résultats de cette recherche, menée auprès d'étudiants universitaires, seront discutés en fonction des études recensées et du cadre théorique qui auront été préalablement présentés.

Problématique et contexte de la recherche

Le métier d'orthopédagogue, parfois nommé enseignant en adaptation scolaire ou enseignant en éducation spécialisée, met en œuvre un ensemble de douze compétences professionnelles prescrites par le ministère et qui orientent le travail de tous les enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Or, même si les orthopédagogues reconnaissent que la formation initiale contribue

au développement de leurs connaissances et de leurs compétences (Blakeslee, 2012; Diamond, 2013; Moats, 2009), à leur entrée sur le marché du travail, ils croient qu'elle ne contribue pas assez au développement de leurs compétences pour intervenir sur les difficultés en lecture et ils se disent moins préparés ou outillés en termes de connaissances « pratiques » (Blakeslee, 2012; Laplante, 2012; Moats, 2009). Ce manque de préparation ne serait pas propre au contexte québécois, puisqu'il a été documenté par des études réalisées dans d'autres pays démontrant un manque de connaissances des enseignants spécialisés (p. ex., Leko et Brownell, 2011). Or, puisqu'il a été documenté que ce manque de connaissances a des répercussions sur les compétences à mettre en place des stratégies d'intervention efficaces en lecture, Leko et Brownell (2011) soutiennent que le développement professionnel des orthopédagogues devrait, entre autres, mettre l'accent sur l'amélioration de leurs connaissances.

Dans cette foulée, un comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie a mis de l'avant l'importance d'établir un référentiel de compétences professionnelles propres à l'orthopédagogie, précisément pour former les futurs professionnels à remplir des rôles plus spécifiques (Brodeur et al., 2015). Le premier axe de ce référentiel est justement l'évaluation-intervention spécialisées. Si l'on adapte leur formulation pour qu'elles ne représentent que la portion propre aux difficultés en lecture, les deux compétences de cet axe seraient : 1) l'évaluation des difficultés entravant la lecture dans une perspective systémique; 2) l'intervention spécifique « sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture » (Brodeur et al., 2015, p. 18). En effet, selon Stough et Palmer (2003), les connaissances des orthopédagogues influencent de façon importante les décisions pédagogiques qu'ils prennent. Or, ces connaissances peuvent varier grandement d'un professionnel à l'autre en fonction de la formation initiale (ou continue) reçue (Leko et Brownell, 2011). Ainsi, puisque les connaissances variables d'un intervenant à l'autre peuvent entraîner des variations dans les interventions observées en contexte orthopédagogique une fois que les étudiants ont terminé leur formation universitaire et qu'ils se trouvent sur le marché du travail, il est très important d'étudier la manière dont se développent ces connaissances pendant la formation initiale et de combler un vide dans la littérature scientifique sur le sujet (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008; Laplante, Brodeur et Godard, 2006; Moats, 2009; Wiggins, 2012).

Cette recherche s'inscrit dans le contexte du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS) de 120 crédits offert à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Pendant les trois premières années de formation, une série de cours permet de préparer les étudiants à l'évaluation des difficultés et à l'intervention en lecture, dont un cours sur le développement de la lecture-écriture, deux cours de didactique du français et un cours d'interventions spécifiques orienté sur l'évaluation des difficultés en lecture-écriture. La quatrième et dernière année de ce programme offre un volet pratique important en orthopédagogie. D'abord, dans le cadre de la Clinique universitaire d'orthopédagogie (CUO) de l'UQAC, les étudiants procèdent, en dyades, à l'évaluation des difficultés d'apprentissage d'un élève. Ils élaborent un plan d'intervention orthopédagogique qu'ils mettent en application sous la supervision de professeurs universitaires. Ce travail s'étale sur 20 semaines à raison de deux rencontres hebdomadaires. En chevauchement à l'hiver, ils suivent un stage long à temps plein de 8 crédits (environ 9 semaines) dans un contexte d'orthopédagogie au primaire ou au secondaire, selon leur profil de spécialisation. Durant ce stage, ils sont amenés graduellement à assumer toutes les responsabilités d'un orthopédagogue, et ce, en étant accompagnés à la fois par un enseignant associé (orthopédagogue ou

enseignant en orthopédagogie) et un superviseur universitaire. Considérant le nombre d'heures élevé consacré à la pratique orthopédagogique pendant la dernière année de formation, il s'avère pertinent de vérifier quelles sont les connaissances liées à la pratique acquises par les étudiants au cours de cette période, plus particulièrement en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage en lecture. Comme les formats de la pratique orthopédagogique peuvent varier énormément selon les milieux de stage, la période de développement des connaissances ciblée par cette recherche couvre les premières semaines d'évaluation et d'intervention à la CUO, mais précède le stage final en orthopédagogie.

Objectif de la recherche

Dans le présent article, l'objectif qui sera abordé est de décrire, au cours de leur dernière année de formation universitaire, l'évolution des connaissances liées aux pratiques professionnelles en lien avec les difficultés en lecture (évaluation et intervention) des étudiants au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale.

Cadre théorique

Le cadre théorique présentera les concepts rattachés à certaines connaissances enseignées dans la formation universitaire en lien avec l'évaluation et l'intervention spécialisées en lecture.

D'abord, les connaissances universitaires enseignées s'inscrivent à l'intérieur d'un programme universitaire de premier cycle, lui-même faisant l'objet d'une évaluation périodique par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), dont l'un des rôles est de s'assurer que chaque programme « est conforme au référentiel officiel des douze compétences et [qu']il en permet le développement » (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MERST], 2012, p. 17). Or, le concept de « compétence » a été associé à plusieurs définitions au fil du temps, dont plusieurs coexistent en éducation (Tardif et Desbiens, 2014). Toutefois, les auteurs qui se sont penchés récemment sur la question ont identifié des constantes à ces définitions, qui sont mises en évidence ici : 1) une compétence est relative à des situations ou des tâches, elle fait référence à un « savoir-faire » (Perrenoud, 2014), réalisées idéalement de « façon satisfaisante » (Coulet, 2011, p. 5); et 2) elle nécessite un ensemble de ressources, soit des connaissances, des habiletés et des attitudes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) (Correa Molina et Gervais, 2014; Coulet, 2011; Perrenoud, 2014). Ainsi, pour mettre en œuvre les compétences à évaluer et à intervenir de façon spécifique en lecture (Brodeur et al., 2015), des connaissances spécifiques sont nécessaires à l'orthopédagogue afin qu'il puisse exercer un jugement éclairé et agir en tant qu'acteur réflexif (Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), de même que pour offrir des interventions intensives de haute qualité auprès des élèves en difficulté (Leko et Brownell, 2011). Par contre, comme les situations de travail en enseignement sont très variées, pour qu'un orthopédagogue soit « compétent » à évaluer ou à intervenir en lecture, et ce, de « façon satisfaisante », il doit avoir à sa disposition un très grand nombre de ressources (dont des connaissances diversifiées) sans nécessairement avoir à les mobiliser toutes en même temps (Correa Molina et Gervais, 2014; Perrenoud, 2014).

Ainsi, parmi les ressources nécessaires au déploiement des compétences à évaluer et à intervenir en lecture, une connaissance approfondie des processus et des dimensions impliqués dans toute tâche de lecture est nécessaire (Desrochers, Simon et Thompson, 2011; Giasson, 2011; Laplante, 2011). D'abord, le but ultime d'une activité de lecture est de comprendre ce qui est lu, donc de faire ressortir le sens d'un texte (Fayol, 2001; Gaux, Lacroix, et Boulc'h, 2007; Giasson, 2011; Pressley, 2000). Ainsi, la compréhension fait référence à la capacité de transformer les mots écrits en unités de sens ou de construire du sens pendant la lecture (Fayol, 2001; Gaux et al., 2007). Pour y parvenir, plusieurs processus et connaissances interagissent et sont mobilisés (Arrington, Kulesz, Francis, Fletcher et Barnes, 2014; Giasson, 1990; Westphal Irwin, 2007). À titre d'exemple, la capacité à identifier les mots, la capacité à faire des liens entre les phrases d'un texte, la capacité à détecter les pertes de compréhension et la capacité à extraire une idée principale d'un paragraphe sont des processus qui entrent en jeu au moment de comprendre un texte (Giasson, 1990; Westphal Irwin, 2007). Or, les études menées auprès d'élèves ayant des difficultés en compréhension de lecture montrent que plusieurs d'entre eux ont plus particulièrement de la difficulté à identifier les mots écrits (Denton et Al Otaiba, 2011; Ehri, 2009; Torgesen, 2000, 2005). Pour sa part, l'identification des mots réfère à la capacité de traduire les mots écrits en leur forme sonore : elle fait référence principalement soit à l'utilisation de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, soit à la reconnaissance instantanée (Ehri, 2009; Hawken, 2009). Ainsi, l'article s'intéresse aux connaissances spécifiques des futurs orthopédagogues liées aux outils, aux moyens et aux stratégies pouvant être mobilisées en lien avec la compréhension en lecture et l'identification des mots, car ce sont des dimensions qui posent très souvent problème aux élèves ayant des difficultés en lecture et qu'elles sont au cœur de la pratique orthopédagogique (Ehri, 2009; Giasson, 2011; Hawken, 2009). De plus, la compréhension et l'identification des mots sont des concepts ayant été repris par plusieurs chercheurs qui ont tenté de développer des dispositifs permettant l'évaluation et l'intervention en lecture, qu'elles soient spécifiques aux difficultés en lecture ou non (Giasson, 2011; Hawken, 2009; National Reading Panel, 2000; Van Grunderbeeck, 1994).

Parmi les modalités contribuant à l'évaluation et à l'intervention, différents outils, moyens et stratégies sont présentés aux étudiants dans le cadre de leur formation universitaire. Il existe notamment une longue liste d'outils qui sont conçus pour permettre une évaluation en détail de la performance en lecture des élèves (Laplante, Chapleau et Bédard, 2011). Comme la formation initiale universitaire vise à soutenir le développement des compétences des futurs orthopédagogues (MERST, 2012; Perrenoud, 2014), tant pour l'évaluation que pour l'intervention, les connaissances qui y sont véhiculées en lien avec ces outils, moyens et stratégies se doivent d'être assez nombreuses et diversifiées afin de permettre aux professionnels un choix éclairé en fonction de la situation dans laquelle ils se trouveront (Perrenoud, 2014). Les définitions des termes « outils », « moyens » et « stratégies » ayant quelques similarités, les trois ont été inclus à la recherche, et ce, tant pour la compétence à évaluer que pour la compétence à intervenir.

D'abord, un **outil** peut faire à la fois référence à un « moyen pédagogique » ou à un « matériel pédagogique » (Legendre, 2005, p. 980). Ensuite, un **moyen** peut être défini soit comme un « moyen d'enseignement » ou des « ressources éducatives », soit comme un « matériel pédagogique » (Legendre, 2005, p. 921), soit comme « des connaissances, des opérations cognitives ou des actions » (Bloch et al., 2007) : selon la définition retenue, *outil* et *moyen* peuvent être des termes très rapprochés. Finalement, une **stratégie**, dans sa formulation générale, peut être définie comme une « manière de procéder pour

atteindre un but spécifique » et un « ensemble de *moyens* mis en œuvre [...] en vue [d']atteindre un objectif spécifique » (Legendre, 2005, p. 1260), plus précisément une « organisation de méthodes, techniques et *moyens* pour atteindre un objectif » (Raynal et Rieunier, 2010, p. 425). Ce sens demeure très près des définitions précédentes. Les mots *outil*, *moyen* et *stratégie* semblent interreliés : c'est pourquoi les trois termes ont été employés dans le cadre de cette recherche. Cependant, afin de permettre une analyse plus fine des connaissances liées à la pratique, il est apparu pertinent de séparer le matériel du reste des moyens ou des stratégies. En effet, certains outils sont du matériel prêt à être utilisé directement auprès des élèves par les orthopédagogues, peu importe leurs auteurs (orthopédagogues eux-mêmes, maisons d'édition, commissions scolaires, etc.). Une recension des bibliographies des plans de cours des trois premières années de formation a permis de répertorier un grand nombre de ressources « matérielles » présentées dans plusieurs cours, dont la majorité était accessible à l'université ou en ligne. À titre d'exemple, nommons les trousseaux, les jeux éducatifs, les examens diagnostiques, les tests, les fiches d'exercices et les livres d'activités prêtes à l'emploi qui ont été présentés, utilisés ou mis à la disposition des étudiants pendant leur parcours universitaire.

Pour leur part, les moyens et stratégies sont vus de façon plus globale comme des façons d'évaluer les difficultés des élèves ou d'intervenir auprès d'eux. Dans un cadre orthopédagogique, la définition de stratégie de compensation s'apparente davantage à ce qui est attendu des intervenants, soit de mettre en place un « ensemble d'activités et de moyens pédagogiques planifiés spécifiquement pour venir en aide aux élèves [en difficulté] » (Legendre, 2005, p. 1262). Ainsi, dans cette optique englobante, un nombre élevé de connaissances diversifiées ont été enseignées dans le cadre universitaire. À titre d'exemple, « questionner oralement l'élève sur sa lecture afin de vérifier ce qu'il a compris et analyser ses réponses » est une stratégie générale utilisée pour évaluer ses difficultés en compréhension (Giasson, 2011). Ainsi, plusieurs moyens ou stratégies font partie des contenus des cours universitaires et s'appuient sur une diversité d'auteurs, de théories et de recherches scientifiques (pour ne nommer que quelques références plus souvent citées : Giasson, 2011; Lussier et Flessas, 2009; Rief et Stern, 2011; Van Grunderbeek, 1994).

L'évaluation en éducation sert généralement à guider les décisions et les actions professionnelles (Desrochers et al., 2011). L'évaluation en lecture permet de dépister les élèves à risque, d'identifier le problème, d'analyser la situation, de pister les progrès (c'est-à-dire une évaluation qui sert à décrire l'évolution de l'élève en le comparant à lui-même – Dion, Roux et Dupéré, 2011), de formuler des hypothèses (par exemple, une impression diagnostique) et de les vérifier dans une démarche de résolution de problèmes pouvant mener à un rapport d'évaluation orthopédagogique (ADOQ, 2003; Desrochers et al., 2011; Fréchette et Desrosiers, 2011; Laplante, 2011; Office des professions du Québec, 2014). Le MEQ (2003) définit d'ailleurs l'évaluation comme un « processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (p. 29). De façon plus précise, selon la fonction recherchée, l'évaluation peut prendre des formats différents et faire référence à des outils, moyens et stratégies différents (Desrochers et al., 2011). Par exemple, une évaluation *diagnostique* des difficultés en lecture aura pour but de comprendre, avec une plus grande finesse, quels sont les processus impliqués dans le traitement de l'écrit qui sont fonctionnels (et ceux qui ne le sont pas) afin d'en arriver à identifier la présence et la nature d'un trouble spécifique comme la dyslexie, de même que les stratégies compensatoires qui sont utilisées par l'élève ou qui pourraient être à privilégier lors d'interventions pédagogiques ou

orthopédagogiques (Laplante, 2011). Une démarche d'évaluation de la lecture se présentera ainsi comme un processus de résolution de problèmes, où les informations initiales recueillies sur l'élève lorsqu'il est en classe seront complétées par des évaluations en contexte de lecture d'un texte, puis mises en relation avec des évaluations des processus de lecture isolés à l'écrit ou à l'oral (Laplante, 2011). Comme autre exemple, l'évaluation pour mener au *dépistage* (c'est-à-dire une collecte de données pour identifier les élèves à risque ou ceux qui font déjà face à des difficultés en lecture – Spear-Swerling, 2015) peut se faire principalement en utilisant trois modèles d'évaluation différents, soit l'observation d'un écart entre l'aptitude à apprendre et le rendement en lecture, l'évaluation des précurseurs de l'apprentissage de la lecture, entre autres dès la maternelle (p. ex., la conscience phonologique) et l'évaluation de la réponse à l'intervention, ce dernier incluant des mesures de pistage des progrès auprès des élèves qui reçoivent des interventions en lecture qui peuvent varier en intensité (Catts, Corcoran Nielsen, Sittner Bridges, Liu et Bontempo, 2015; Fréchette et Desrochers, 2011). Dans tous les cas, l'évaluation permet de mieux cibler les interventions à mettre en place auprès des élèves et une meilleure adéquation entre les interventions et besoins en lecture, et ce, pour soutenir de façon optimale le développement de la compétence en lecture (Dion et al., 2011; Fréchette et Desrochers, 2011; Laplante, 2011; Office des professions du Québec, 2014).

Selon les experts consultés par le Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage, l'évaluation « est réalisée dans un processus dynamique d'alternance entre l'évaluation et l'intervention dans une perspective de progrès continue » (Office des professions du Québec, 2014, p. 99). Cette façon de faire rejoint le modèle de réponse à l'intervention (RàI) qui est préconisé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (Office des professions du Québec, 2014). La RàI est un modèle préventif d'organisation des services qui rend possible la mise en place de procédés d'évaluation et d'intervention pour favoriser la réussite des élèves. Il permet d'intensifier l'intervention si les progrès de l'élève qui éprouve des difficultés sont insuffisants, et ce, en fonction de trois paliers (ou niveaux) d'intervention : 1) soutien offert par l'enseignant en classe (rejoint environ 80 % des élèves); 2) interventions de l'enseignant réalisées en collaboration avec l'équipe multidisciplinaire auprès d'un petit groupe d'élèves pour qui le soutien reçu au premier niveau est insuffisant (environ 10-15 %), 3) interventions intensives et individuelles de l'orthopédagogue quand les difficultés persistent (environ 5-7 %). Les interventions de deuxième et de troisième niveau sont réalisées en collaboration avec l'équipe multidisciplinaire (Fuchs et Vaughn, 2012; National Center on Response to Intervention, 2010). Cela illustre d'ailleurs les différents formats d'intervention possibles, qu'il s'agisse d'un ratio intervenant/élève de « un à un » ou de « un à plusieurs », ce dernier pouvant se faire en sous-groupes d'élèves ayant des besoins similaires ou en grand groupe en visant alors l'enrichissement de l'enseignement en classe (Dion et al., 2008). Selon le modèle de la RàI, l'intervention orthopédagogique survient après la démarche de dépistage et d'adaptation de l'enseignement réalisée par l'enseignant régulier et s'inscrit donc en prolongement des interventions réalisées par ce dernier (Office des professions du Québec, 2014).

L'intervention orthopédagogique en lecture est considérée comme pédagogique puisqu'elle est celle d'un pédagogue et qu'elle nécessite différentes connaissances spécifiques actualisées : processus d'apprentissage et entraves aux apprentissages de la lecture, modèles et approches d'intervention, méthodes pédagogiques, Programme de formation de l'école québécoise, progression des apprentissages, exigences du ministère, stratégies rééducatives, prise en compte des caractéristiques de l'élève,

élaboration d'un programme d'intervention, choix de matériel adapté, etc. (ADOQ, 2003; Chapleau, 2013; Laplante, 2011; Office des professions du Québec, 2014). Comme mentionné précédemment, elle s'appuie sur les conclusions évaluatives afin de prévenir les difficultés en lecture ou de rééduquer, permettant ainsi de remédier aux difficultés ou de faire progresser les élèves (ADOQ, 2003; Legendre, 2005; Mary, 2003). Elle peut être de nature rééducative ou compensatoire, selon qu'elle vise à améliorer les processus déficitaires en lecture ou à renforcer les processus qui fonctionnent le mieux chez l'élève (Chapleau, 2013; Laplante, 2002). Par exemple, un élève qui aura une atteinte majeure dans le traitement alphabétique de la langue, ce qui nuira nécessairement à l'identification des mots, se verra proposer des interventions rééducatives correctives qui visent spécifiquement à travailler la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes (associations lettres-sons) (Ehri Nunes, Stahl et Willows, 2001; Giasson, 2011). Plusieurs interventions de nature compensatoire pourront également être proposées à l'élève, celles-ci pouvant inclure un travail sur la reconnaissance instantanée des mots ou encore sur les processus dérivationnels (p. ex., faire – *dé*faire, coller – *dé*coller) (Chapleau, 2013; Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson, 2013). Ainsi, la structuration des activités ciblées en lecture peut s'avérer complexe, car le développement des compétences à lire des élèves requiert à la fois un environnement stimulant, des interventions pédagogiques différenciées et, pour certains, des mesures d'appui supplémentaires et diversifiées (Chapleau, 2013; Dion et al., 2008).

En somme, c'est l'évaluation qui permettra de situer l'importance de la difficulté en lecture de l'élève et qui orientera les interventions à privilégier (outils, moyens, stratégies), ce qui permet d'illustrer l'interdépendance de l'évaluation et de l'intervention.

Méthodologie

Participants

Les participants de cette étude descriptive et exploratoire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) ont été recrutés parmi les étudiants du BEASS de l'UQAC au début de leur quatrième année de formation. Vingt étudiantes âgées de 22 à 28 ans ont participé au premier temps de mesure, parmi lesquelles 12 ont participé au deuxième temps de mesure. En 2014-2015, elles ont suivi un élève à la CUO pendant 20 semaines, pendant lesquelles elles ont accompagné des élèves de 9 à 16 ans, de la 4^e année du primaire à la 3^e année du secondaire. Dix d'entre elles suivaient un élève présentant des difficultés en lecture, dont quatre suivaient un élève présentant un diagnostic de dyslexie.

Instrumentation et déroulement

Un questionnaire conçu par les chercheuses a été utilisé à deux reprises (septembre 2014, mars 2015) pour répondre à l'objectif. Des questions à court développement ont permis de vérifier les connaissances déclarées des étudiantes en lien avec des outils, des moyens et des stratégies d'évaluation et d'intervention auprès d'élèves présentant des difficultés en lecture, particulièrement en ce qui a trait à la compréhension et à l'identification des mots. Voici les trois questions qui ont été posées :

- Quels outils/moyens/stratégies peuvent être utilisés afin d'évaluer des difficultés ou des troubles en lecture (compréhension ou identification des mots) chez vos élèves?
- De quels outils/moyens/stratégies disposez-vous pour intervenir auprès d'un élève qui éprouve des difficultés de compréhension en lecture?
- De quels outils/moyens/stratégies disposez-vous pour intervenir auprès d'un élève qui éprouve des difficultés en identification des mots en lecture?

Analyse des résultats

Les données recueillies à l'aide des questions à choix multiples ont fait l'objet d'une analyse de contenu selon laquelle une liste de codes a été définie (L'Écuyer, 1990). Une thématisation en continu a été employée (Paillé et Mucchielli, 2012), ce qui a permis de faire émerger six grands thèmes pour chacune des trois catégories suivantes :

1. Évaluation – compréhension ou identification des mots
2. Intervention – compréhension en lecture
3. Intervention – identification des mots

Les données ont été associées aux thèmes par l'intermédiaire du logiciel NVivo. Ainsi, chaque élément de réponse donné aux questions à développement (évaluation et intervention) était codé en fonction des catégories suivantes :

- Outil-matériel pertinent (p. ex., examen diagnostique de la lecture de Sabourin, C. S. de la Jacques-Cartier);
- Outil-matériel incomplet (à préciser) (p. ex., différents tests);
- Outil-matériel non pertinent (p. ex., test avec les blocs);
- Moyen / stratégie pertinent (p. ex., utiliser la lecture interactive);
- Moyen / stratégie incomplet (p. ex., utiliser de courts textes);
- Moyen / stratégie non pertinent (p. ex., donner une dictée).

Pour qu'un élément de réponse soit jugé comme « pertinent », il devait correspondre à des outils, moyens ou stratégies qui sont utilisés dans le cadre de la profession de l'orthopédagogue et qui étaient directement liés à la compréhension ou à l'identification des mots. Chaque élément nommé devait être assez complet pour permettre une association sans équivoque avec un outil, un moyen ou une stratégie identifiable. Lorsqu'un élément de réponse pouvait être pertinent, mais qu'il manquait de précision pour identifier ce dont il était question, il était alors codé comme « incomplet ». Finalement, les éléments de réponse ne permettant pas de répondre à la question étaient codés comme « non pertinents » (p. ex., « utiliser sa créativité » ne permet pas de savoir quel type d'intervention est préconisé).

Le codage a été effectué par trois personnes. Premièrement, une personne a effectué un codage sommaire de l'ensemble des questions avant de rencontrer les deux autres. En équipe, les codes attribués ont été validés. Deuxièmement, une fois les concepts bien ancrés dans la liste des codes, le codage a été

effectué par une personne, qui a ensuite validé son travail auprès des deux autres. Une évaluation de l'accord interjuges, réalisée à l'aide du logiciel NVivo, met en évidence des niveaux d'accord variant de satisfaisant à excellent (Saporta, 2011) en fonction des différentes catégories. Finalement, des statistiques descriptives (SPSS) ont été effectuées (pourcentages et tableaux croisés) à partir du codage final.

Résultats

Connaissances liées à la pratique des étudiantes sur l'évaluation

Le tableau suivant répertorie le nombre total d'items liés aux outils (matériel), moyens et stratégies nommés pour l'évaluation des difficultés en compréhension ou en identification des mots :

Tableau 1

Nombre et proportion d'outils, de moyens et de stratégies identifiés pour évaluer les difficultés en compréhension en lecture ou en identification des mots.

Catégorie	Septembre 2014 20 répondants	Mars 2015 12 répondants
Outils pertinents	32 (44,4 %)	33 (61,1 %)
Outils incomplets	2 (2,8 %)	0
Outils non pertinents	0	0
Moyens ou stratégies pertinents	33 (45,8 %)	21 (38,9 %)
Moyens ou stratégies incomplets	5 (7 %)	0
Moyens ou stratégies non pertinents	0	0
Items au total	72 (100 %)	54 (100 %)

En septembre, 90,2 % des items de réponses ont été jugés comme complets et pertinents, ce pourcentage s'élevant à 100 % en mars. En septembre, seulement quelques réponses (9,8 %) ont été jugées comme incomplètes, mais aucune n'a été identifiée comme étant non pertinente.

En septembre, pour les outils (matériel) d'évaluation, 95 % des étudiantes en ont nommé, parmi lesquelles 85 % ont donné des outils pertinents à l'évaluation. En mars, toutes (100 %) ont mentionné des outils pertinents et complets.

Pour l'identification de moyens ou de stratégies d'évaluation, 75 % des répondantes en ont mentionné, que ce soit en septembre ou en mars. Par contre, seulement 50 % ont donné des réponses pertinentes en septembre, pour 75 % en mars, où tous les moyens mentionnés étaient pertinents et complets. De plus, parmi les 11 participantes ayant fourni des outils (matériel) aux deux temps de mesure, 90,9 % ont maintenu une réponse complète et pertinente, alors qu'une étudiante (9,09 %) est passée d'une réponse incomplète à une réponse complète et pertinente. Parmi les 8 participantes ayant fourni des moyens ou des stratégies d'évaluation aux deux temps de mesure, 7 ont maintenu une réponse complète, tandis qu'une (12,5 %) a précisé sa réponse, passant de moyens « incomplets » à « pertinents ».

Connaissances liées à la pratique sur l'intervention en compréhension

Une question permettait de savoir quels outils (matériel), moyens ou stratégies les étudiantes pourraient utiliser afin d'intervenir auprès d'un élève qui présente des difficultés en compréhension en lecture. Le tableau suivant répertorie les réponses données :

Tableau 2

Nombre et proportion d'outils, de moyens et de stratégies identifiés pour intervenir auprès d'élèves ayant des difficultés en compréhension en lecture.

Catégorie	Septembre 2014 20 répondants	Mars 2015 12 répondants
Outils pertinents	2 (3,9 %)	2 (5,1 %)
Outils incomplets	1 (2 %)	0
Outils non pertinents	4 (7,8 %)	0
Moyens ou stratégies pertinents	30 (58,8 %)	29 (74,4 %)
Moyens ou stratégies incomplets	12 (23,5 %)	6 (15,4 %)
Moyens ou stratégies non pertinents	1 (2 %)	2 (5,1 %)
Erreur	1 (2 %)	0
Items au total	51 (100 %)	39 (100 %)

La proportion d'items pertinents et complets pour l'intervention en compréhension en lecture est passée de 62,7 % à 79,5 %. La proportion d'items incomplets a diminué (de 25,5 % à 15,4 %), de même que pour les items non pertinents ou les erreurs (11,8 % à 5,1 %). Très peu d'outils (matériel) ont été nommés aux deux temps : en septembre, cinq étudiantes (25 %) en ont nommé, mais aucune n'a donné une réponse qui ne contenait que des outils d'intervention pertinents. Seule une étudiante a nommé des outils pertinents en mars, alors qu'elle n'avait nommé aucun outil en septembre.

Pour les moyens et stratégies d'intervention, le pourcentage d'étudiants ayant donné des réponses pertinentes est passé de 35 % à 58,3 %. En septembre, celles qui ont donné un mélange de réponses complètes, incomplètes et erronées constituaient 45 % des répondantes, contre 41,7 % en mars. Pour les répondantes des deux temps de mesure, 33 % ont fourni des réponses complètes aux deux questionnaires et 25 % sont passées de « aucun moyen ou stratégie » ou d'un mélange d'items complets, incomplets ou non pertinents à une réponse complète, ce qui constitue un maintien de réponses adéquates ou une amélioration pour 58,3 % des étudiantes. Les autres répondantes (41,6 %) ont soit maintenu une réponse incomplète ou ont offert un mélange d'items complets, incomplets et erronés en mars alors qu'elles avaient fourni des réponses similaires en septembre.

Finalement, aux deux temps de mesure, la majorité des réponses sont des moyens ou des stratégies : peu de réponses concernaient des outils (matériel) destinés à l'intervention (13,7 % en septembre, 5,1 % en mars).

Connaissances liées à la pratique sur l'intervention en identification des mots

En ce qui concerne les difficultés en lecture liées à l'identification des mots, les items pour les outils (matériel), moyens ou stratégies pour l'intervention ont été répertoriés dans le tableau 3 :

Tableau 3

Nombre et proportion d'outils, de moyens et de stratégies identifiés pour intervenir auprès d'élèves ayant des difficultés en identification des mots.

Catégorie	Septembre 2014 20 répondants	Mars 2015 12 répondants
Outils pertinents	1 (3,03 %)	5 (16,1 %)
Outils incomplets	0	1 (3,2 %)
Outils non pertinents	0	0
Moyens ou stratégies pertinents	20 (60,6 %)	21 (67,7 %)
Moyens ou stratégies incomplets	6 (18,18 %)	1 (3,2 %)
Moyens ou stratégies non pertinents	2 (6,06 %)	0
Erreur	4 (12,12 %)	3 (9,7 %)
Items au total	33 (100 %)	31 (100 %)

Le pourcentage d'items pertinents pour l'intervention en identification des mots est passé de 63,6 % à 83,8 %, entraînant une diminution de réponses incomplètes (de 18,2 % à 6,4 %), non pertinentes (de 6,1 % à 0 %) ou erronées (de 12,1 % à 9,7 %). Par exemple, un item qui indiquait « idem à la question précédente » était considéré comme erroné.

Un seul outil (matériel) a été nommé en septembre, tandis qu'en mars, la moitié des répondantes en ont nommé. Le quart d'entre elles ont nommé des outils pertinents, une (8,3 %) a donné un mélange d'items pertinents et incomplets et 2 (16,7 %) ont fourni des items erronés.

Pour les moyens et stratégies d'intervention, le pourcentage d'étudiantes ayant nommé des items pertinents est passé de 40 % à 50 %. Le pourcentage de personnes ayant donné des items mélangés de réponses pertinentes, incomplètes ou non pertinentes est passé de 15 % à 8,3 %. Ce pourcentage est passé de 5 % à 0 % pour des items non pertinents et de 20 % à 8,3 % pour des items erronés.

Pour les outils (matériel) d'intervention, une seule personne a nommé un item pertinent en septembre en maintenant sa réponse en mars. De plus, parmi les 9 qui n'avaient fourni aucun item en septembre, deux ont nommé un outil pertinent et une personne a donné un mélange d'items pertinents et incomplets en mars. Toutefois, il faut également noter qu'une personne qui n'avait fourni aucun outil en septembre a donné une réponse erronée en mars, alors que parmi les deux personnes ayant fourni des réponses erronées à l'automne, une n'a pas fourni de réponse en mars et l'autre a maintenu sa réponse erronée.

En ce qui a trait aux moyens et stratégies d'intervention, deux ont maintenu des items pertinents, deux qui avaient fourni un mélange d'items pertinents et incomplets n'ont fourni que des items pertinents, une n'avait donné aucune réponse et a fourni un item pertinent et une avait donné une réponse erronée

en septembre pour fournir un item pertinent en mars. Chez la moitié des répondantes, on observe ainsi une progression dans le développement des connaissances des stratégies d'intervention pour le volet de l'identification des mots. Toutefois, pour trois répondantes ayant suggéré des items pertinents en septembre, une étudiante est passée à un mélange d'items pertinents et incomplets, tandis que deux autres n'ont donné aucune réponse en mars.

Nombre d'items de réponses donnés

Le ratio du nombre d'items de réponses donnés par répondante est plus élevé en mars qu'en septembre. Il est passé de 3,6 à 4,5 pour l'évaluation, de 2,55 à 3,25 pour l'intervention en compréhension et de 1,65 à 2,58 pour l'intervention en identification des mots.

Discussion

Le présent article visait à décrire, auprès de futurs orthopédagogues, l'évolution de leurs connaissances déclarées liées à l'évaluation et à l'intervention orthopédagogique en lecture, plus spécifiquement pour la compréhension et l'identification des mots. Les résultats en lien avec l'évolution des connaissances seront discutés ici. Ainsi, le portrait des connaissances déclarées des étudiantes présente des caractéristiques importantes pouvant être regroupées en trois principaux axes :

1. écart entre les connaissances déclarées liées à l'évaluation et celles qui sont liées à l'intervention;
2. écart entre les connaissances déclarées liées à l'intervention en compréhension et celles sur l'intervention en identification des mots;
3. augmentation du nombre de connaissances déclarées en lien avec l'évaluation et l'intervention.

Premièrement, les étudiantes rapportent un plus grand nombre de connaissances liées aux outils, aux moyens et aux stratégies sur l'évaluation que sur l'intervention orthopédagogique, et ce, aux deux temps de mesure. Au début de l'automne, ce portrait pourrait s'expliquer par les contenus des cours universitaires des trois premières années qui sont davantage axés sur l'intervention en classe, donc moins spécialisée (p. ex., didactique du français), que sur l'intervention orthopédagogique en lecture (p. ex., rééducation). De plus, le premier cours du baccalauréat qui aborde directement l'évaluation-intervention orthopédagogiques en lecture-écriture traite en grande partie le volet « évaluation » pour amener les étudiants à cibler les besoins des élèves, tandis que le volet « intervention » est davantage approfondi dans un cours qui a lieu en quatrième année de formation. Ainsi, cela pourrait expliquer un certain écart entre les connaissances déclarées en évaluation et en intervention au premier temps de mesure. Par contre, le maintien de cet écart au deuxième temps de mesure, soit après la fin du cours centré sur l'intervention, amène la formulation d'une nouvelle hypothèse. En mars, un niveau de précision plus élevé dans les réponses liées à l'évaluation est observé, ce qui pourrait être lié à l'utilisation de plusieurs outils, moyens et stratégies d'évaluation dans la pratique orthopédagogique des étudiantes pendant leur formation pratique. En effet, à l'automne, les étudiantes ont eu à rédiger un rapport d'évaluation orthopédagogique qui découlait d'une démarche rigoureuse pour dresser un portrait des forces et difficultés de leur élève. En évaluant l'élève, elles ont nécessairement eu à mobiliser plusieurs ressources de l'ordre des outils, moyens et stratégies, cette mobilisation ayant certainement permis

de rappeler un plus grand nombre de connaissances par la suite. Alors qu'il est mis de l'avant que les connaissances sont nécessaires au déploiement des compétences et à leur développement (Correa Molina et Gervais, 2014; Coulet, 2011; Perrenoud, 2014), il est possible de croire que le développement d'une compétence par la réalisation de tâches complexes (p. ex., évaluer un élève) permet de faciliter le rappel des connaissances déclarées, et ce, par la mobilisation de ces connaissances.

Deuxièmement, les étudiantes ont rapporté moins de connaissances en ce qui a trait à l'intervention sur les difficultés en identification des mots comparativement à celles pour la compréhension en lecture. Plusieurs explications peuvent soutenir ce constat. D'abord, la formation universitaire accorde beaucoup d'importance à la compréhension en lecture, qui est considérée comme la finalité d'entreprendre l'acte de lire (Giasson, 2011; Hawken, 2009). Ce concept est abordé dans tous les cours universitaires dédiés à la lecture-écriture, et joue un rôle essentiel dans la réussite scolaire des élèves, car ceux-ci apprennent en lisant dans une série de matières scolaires (Giasson, 2011; RCRLA, 2009). L'identification des mots est l'un des préalables pour parvenir à comprendre un texte (Ehri, 2009; Giasson, 2011; Hawken, 2009). En effet, il est possible d'identifier des mots sans comprendre un texte, mais il n'est pas possible de comprendre un texte sans d'abord identifier les mots qui s'y trouvent (à moins de se faire lire le texte) (Ehri, 2009; Giasson, 2011). Ainsi, l'identification des mots est un concept essentiel qui joue un rôle clé dans la compréhension en lecture, mais qui est traité davantage à l'intérieur des cours dédiés à l'enseignement pour le 1^{er} cycle du primaire (première année de formation universitaire) ou aux troubles de la lecture comme la dyslexie, qui affecte justement l'identification des mots (Rief et Stern, 2011; Stanké, 2016).

Le fait que le concept d'identification des mots soit abordé à certains moments précis de la formation universitaire, contrairement à la compréhension en lecture qui est plus souvent abordée, pourrait expliquer que les étudiantes maîtrisent moins ce concept, d'une part, et d'autre part, que leurs connaissances déclarées en termes d'outils, moyens et stratégies d'intervention soient moins nombreuses. D'ailleurs, en lien avec un autre pan de la présente étude, un portrait des connaissances théoriques des étudiantes a été dressé en septembre et vient soutenir cette explication. Selon ce portrait, aucune répondante n'avait été en mesure de définir correctement ce qu'est l'identification des mots et la moitié des items de réponses données était erronée, ce qui n'était pas le cas pour la compréhension en lecture (Tremblay, Lessard et L'Heureux, 2015). Comme des bases théoriques erronées sont souvent à la base d'interventions moins efficaces chez les enseignants de l'adaptation scolaire (Leko et Brownell, 2011), ce portrait pourrait expliquer pourquoi moins de connaissances liées à l'intervention pour l'identification des mots ont été déclarées, et ce, aux deux temps de mesure.

En ce qui concerne le maintien de cet écart au deuxième temps de mesure, plusieurs éléments sont à considérer. D'abord, la majorité des répondantes, au mois de mars, accompagnaient un élève qui présentait des difficultés en lecture (dix sur douze), ce qui aurait pu indiquer que les étudiantes auraient eu à chercher des façons d'intervenir sur l'identification des mots pour aider leur élève. Toutefois, ce ne sont pas tous les élèves dont l'identification des mots est déficitaire, puisque, par exemple, seulement quatre répondantes accompagnaient un élève qui présentait une dyslexie.

De plus, chez certaines étudiantes, les items de réponses nommés en mars montrent un maintien et même l'acquisition de nouvelles connaissances pratiques pendant la quatrième année, même si le nombre de connaissances déclarées en intervention reste moins élevé en identification des mots que

pour la compréhension. Pourtant, chez d'autres, il a été possible d'observer une certaine persistance dans le temps des conceptions erronées. Ces portraits pourraient s'expliquer par l'interrelation entre les expériences vécues et la recherche de nouvelles informations pour répondre au profil des élèves suivis en orthopédagogie, surtout lorsqu'un besoin en identification des mots était soulevé chez l'élève accompagné à la CUO (Leko et Brownell, 2011). Ainsi, comme pour la discussion entourant l'écart entre l'évaluation et l'intervention, l'écart entre l'identification des mots et la compréhension pourrait aussi s'expliquer par les différents outils, moyens et stratégies qui seront mobilisés selon la tâche à accomplir, donc selon les besoins et les difficultés propres à chaque élève (Correa Molina et Gervais, 2014; Coulet, 2011; Perrenoud, 2014).

Troisièmement, pour tous les aspects mesurés, le nombre d'items jugés complets et corrects par chaque étudiante a augmenté entre les deux temps de mesure. À cet égard, Wiggins (2012) soulève un plus grand nombre de connaissances sur l'enseignement de la lecture chez des enseignants ayant un an ou deux d'expérience, comparativement à des étudiants universitaires : la prise en charge constituerait une façon concrète d'acquérir de nouvelles connaissances. Même si les étudiantes n'ont pas plusieurs années d'expérience, elles ont néanmoins plusieurs semaines de prise en charge orthopédagogique qui semblent avoir eu des effets bénéfiques sur le développement de leurs connaissances liées à l'évaluation et à l'intervention en lecture. En somme, malgré des variantes dans le développement des connaissances déclarées et le maintien des écarts observés dans les types de connaissances déclarées (p. ex., évaluation / intervention, compréhension / identification des mots), ce constat permet également de mettre en évidence que : 1) le développement des compétences à évaluer et à intervenir auprès d'élèves ayant des difficultés en lecture entraîne la mobilisation de connaissances liées aux outils, moyens et stratégies à adopter en contexte orthopédagogique (Coulet, 2011; Perrenoud, 2014); 2) la mobilisation des connaissances permet d'en faciliter le rappel, c'est-à-dire que l'expérience de formation pratique permettrait aux étudiants de déclarer leurs connaissances avec plus de précision; 3) les tâches d'évaluation et d'intervention nécessaires dans le cadre de la formation pratique nécessitent la mobilisation de ressources (Correa Molina et Gervais, 2014; Coulet, 2011), mais permettent également d'augmenter le nombre de connaissances déclarées en lien avec les outils, moyens et stratégies d'évaluation et d'intervention.

Conclusion

Le présent article a mis en évidence que les connaissances déclarées par de futures orthopédagogues sur l'évaluation se sont avérées plus importantes que celles sur l'intervention. De plus, les répondantes ont identifié plus de pistes d'intervention en compréhension en lecture que de pistes en identification des mots. Enfin, le nombre de réponses complètes et correctes est apparu plus élevé en mars qu'en septembre pour tous les aspects mesurés. Ces résultats indiquent que la formation pratique amène les étudiants à déclarer des connaissances avec plus de précision en lien avec les difficultés en lecture.

Cette étude comporte des limites quant à la généralisation des résultats, puisque ceux-ci sont étroitement liés au contexte de la recherche : un regard distinct sur la formation offerte dans un établissement universitaire particulier est ainsi posé. En contrepartie, cette étude ouvre la porte à une réflexion sur les contenus abordés dans les cours à l'intérieur de la formation initiale des futurs orthopédagogues. Par ailleurs, les connaissances ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire : il aurait été pertinent

d'observer les étudiantes lors d'interventions orthopédagogiques afin de préciser la concordance entre leurs connaissances déclarées et leurs connaissances pratiques en contexte réel pour préciser davantage le portrait présenté plus haut.

L'importance de la formation pratique en orthopédagogie a été mise de l'avant, entre autres en offrant aux étudiants des opportunités d'accomplir des tâches « réelles » d'évaluation et d'intervention spécifiques afin de développer non seulement leurs compétences professionnelles, mais également leur capacité à identifier les connaissances qui s'y rattachent. En effet, l'expertise professionnelle découle à la fois des connaissances théoriques et des savoirs tirés de l'action et de l'expérience (Raynal et Reunier, 2010) : le présent article a permis d'entrevoir comment ces savoirs peuvent être complémentaires. Il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, d'étudier le développement des connaissances liées à l'évaluation et à l'intervention en compréhension et identification des mots chez des étudiants ayant terminé leur formation universitaire et qui commencent leur pratique professionnelle en tant qu'orthopédagogues dans une étude longitudinale. Cela permettrait de documenter, d'une part, les apports de la formation initiale et, d'autre part, les apports de l'expérience professionnelle en début de carrière, et ce, à l'intérieur d'un continuum. Cela compléterait les recherches actuelles qui s'intéressent, la plupart du temps, soit à l'un, soit à l'autre.

Références

- Arrington, C. N., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M. et Barnes, M. A. (2014). The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. *Scientific Studies of Reading*, 18(5), 325-346. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2014.902461>
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel* (Mémoire préparé par l'Association des orthopédagogues du Québec). Montréal, QC : Association des orthopédagogues du Québec.
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2014). *Définition de l'orthopédagogie*. Montréal, QC : Association des orthopédagogues du Québec.
- Blakeslee, C. D. (2012). *A mixed methods study of special education teachers' knowledge of reading instruction and perceptions concerning their preparation to teach reading* (Thèse de doctorat inédite). Old Dominion University, Norfolk.
- Bloch, H., Chemama, R., Dépret, É., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., . . . Reuchlin, M. (dir.). (2007). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante L. et Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*. London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., . . . Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Repéré à http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Ref_ortho-M16.pdf
- Catts, H. W., Corcoran Nielsen, D., Sittner Bridges, M., Liu, Y. S. et Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281-297. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219413498115>
- Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5780/>

- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2014). Compétence : pertinence du concept en formation pratique d'enseignants. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 145-165). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30. <http://dx.doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. et Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles. Perspectives didactiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Denton, C. A. et Al Otaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(7), 1-16. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25614707>
- Desrochers, A., Simon, M. et Thompson, G. L. (2011). Formes et fonctions de l'évaluation de la littératie. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 29-62). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Diamond, C. M. (2013). *What are elementary general and special educators reading and response to intervention practices? A survey of teachers* (Thèse de doctorat, George Mason University, Fairfax). Repéré à <http://digilib.gmu.edu/jspui/handle/1920/8332>
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Roux, C., Laplante, L. et Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Psychologie canadienne*, 49(2), 155-161. <http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.155>
- Dion, É., Roux, C. et Dupéré, V. (2011). Utilisation et élaboration des mesures de progrès en lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 117-137). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Ehri, L. C. (2009). Learning to read in English. Teaching phonics to beginning readers from diverse backgrounds. Dans L. M. Morrow, R. Rueda et D. Lapp (dir.), *Handbook of Research on Literacy and Diversity* (p. 292-319). New York, NY : Guilford Press.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. et Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Fayol, M. (2001). Un parti pris : promouvoir une lecture autonome en mettant l'accent sur la compréhension. Dans Observatoire national de la lecture (dir.), *Les journées de l'Observatoire. La lecture de 8 à 11 ans* (p. 15-33). Paris : Observatoire national de la lecture.
- Fréchette, S. et Desrochers, A. (2011). Le dépistage des élèves à risque d'éprouver des difficultés en lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 81-116). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fuchs, L. S. et Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219412442150>
- Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (1993). *Les savoirs des enseignants : Que savent-ils?*. Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Gaux, C., Lacroix, F. et Boulc'h, L. (2007). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Dans J.-P. Gaté et C. Gaux (dir.), *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte : genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle* (p. 29-56). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Repéré à http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). St-Laurent, QC : ERPI.

- Laplante, L. (2002). Rééducation cognitive des dyslexies développementales. Dans G. Debeurme et N. Van Grunderbeek (dir.), *Enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 65-91). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139-175). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Laplante, L. (2012). L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, (160), 10-14.
- Laplante, L., Brodeur, M. et Godard, L. (2006). *Sondage réalisé auprès des orthopédagogues lors du colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec*. Magog.
- Laplante, L., Chapleau, N. et Bédard, M. (2011). L'identification de la dyslexie développementale : vers un modèle intégrant l'évaluation et l'intervention. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 215-254). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leko, M. M. et Brownell, M. T. (2011). Special education preservice teachers' appropriation of pedagogical tools for teaching reading. *Exceptional Children*, 77(2), 229-251. <http://dx.doi.org/10.1177/001440291107700205>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Mary, C. (2003). Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique. *Éducation et francophonie*, XXXI(2), 103-124. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXI_2_103.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MERST). (2012). *Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement. Programmes de premier cycle. Novembre 2012*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/CAPFE/GuideRedactionProgFormEns_1ercycle_2012.pdf
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4), 379-399. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1>
- National Center on Response to Intervention. (2010). *Essential components of RTI – A closer look at response to intervention*. Repéré à http://www.rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcomponents_042710.pdf
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Repéré à <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec* (Rapport du Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage). Repéré à https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=145137
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2014). Compétences et référentiels : trois questions vives. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 7-34). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research: Volume III*. New York, NY : Longman.

- Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (8^e éd.). Nogent-le-Rotrou : Éditions sociales françaises.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (RCRLA). (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce. Rapport et recommandations*. Repéré à <http://docs.cllrnet.ca/NSEL/finalReportFR.pdf>
- Rief, S. F. et Stern, J. M. (2011). *La dyslexie : guide pratique pour les parents et les enseignants*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Saporta, G. (2011). *Probabilité, analyse des données et statistique* (3^e éd.). Paris : TECHNIP.
- Spear-Swerling, L. (2015). A bridge too far? Implication of the Common Core for students with different kinds of reading problems. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(2), 25-30.
- Stanké, B. (dir.). (2016). *Les dyslexies-dysorthographies*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Stough, L. M. et Palmer, D. J. (2003). Special thinking in special settings: A qualitative study of expert special educators. *Journal of Special Education*, 36(4), 206-222. <http://dx.doi.org/10.1177/002246690303600402>
- Tardif, M. et Desbiens, J.-G. (2014). Introduction. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 1-6). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <http://dx.doi.org/10.7202/001785ar>
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 55-64. http://dx.doi.org/10.1207/sldrp1501_6
- Torgesen, J. K. (2005). Remedial interventions for students with dyslexia: National goals and current accomplishments. Dans S. Richardson et J. Gilger (dir.), *Research-based education and intervention: What we need to know* (p. 103-124). Boston, MA : International Dyslexia Association.
- Tremblay, K.-N., Lessard, A. et L'Heureux, A.-P. (2015, avril). *Lecture et mémoire de travail : portrait des connaissances théoriques de futurs orthopédagogues en formation initiale*. Communication présentée au 2^e Colloque international du CRIFPE, Montréal, QC.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Westphal Irwin, J. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3^e éd.). Boston, MA : Pearson.
- Wiggins, C. M. (2012). *The development of expertise in reading and reading instruction: The continuum from preservice to advanced experienced teachers as measured by the Literacy Instruction Knowledge Scales Written Survey* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3495594)

Pour citer cet article

- Lessard, A., Tremblay, K.-N. (2017). Évolution des connaissances de futurs orthopédagogues en formation initiale sur l'évaluation et l'intervention en lien avec les difficultés d'apprentissage en lecture. *Formation et profession*, 25(3), 54-71. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.355>