

Perceptions d'orthopédagogues concernant la formation reçue et souhaitée en matière d'évaluation

Monique Doyon and Georgette Goupil

Volume 18, Number 2, 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1092276ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1092276ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Doyon, M. & Goupil, G. (1995). Perceptions d'orthopédagogues concernant la formation reçue et souhaitée en matière d'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(2), 23–35. <https://doi.org/10.7202/1092276ar>

Article abstract

This study aims to describe the perceptions regarding the training received and desired on assessment by 31 resource teachers. A questionnaire administered during an interview and comprising open-ended and closed-ended questions was used. Respondants wish for a more practical training, one that is closer to the reality of schools.

Perceptions d'orthopédagogues concernant la formation reçue et souhaitée en matière d'évaluation

Monique Doyon
Georgette Goupil

Département de psychologie
Université du Québec à Montréal

Cette étude¹ a pour objectif de décrire les perceptions de 31 orthopédagogues² concernant la formation reçue et souhaitée en matière d'évaluation. L'instrument utilisé est un questionnaire administré en entrevue, contenant des questions ouvertes et fermées. Qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue, les répondants souhaitent une formation plus pratique et plus proche de la réalité scolaire.
(orthopédagogie, formation en évaluation, difficulté d'apprentissage)

*This study aims to describe the perceptions regarding the training received and desired on assessment by 31 resource teachers. A questionnaire administered during an interview and comprising open-ended and closed-ended questions was used. Respondants wish for a more practical training, one that is closer to the reality of schools.
(resource room service, assessment training, learning difficulties)*

Les élèves en difficulté d'apprentissage constituent la catégorie d'élèves en difficulté la plus nombreuse. Le 16 février 1996, il y avait au primaire 17 135 élèves en difficulté grave d'apprentissage et 23 490 élèves en difficulté légère. Au préscolaire, on comptait 427 élèves en difficulté grave et 177 en difficulté légère. Le ministère de l'Éducation définit les élèves en difficulté d'apprentissage en fonction de leur degré de retard pédagogique. En vue de mieux répondre aux besoins de ces enfants en difficulté d'apprentissage, le milieu scolaire s'est doté de divers services d'aide. Les élèves peuvent ainsi bénéficier de services de psychologie, de psychoéducation, d'orthopédagogie, etc. Parmi tous ces services, les services d'orthopédagogie sont sans doute ceux qui sont offerts le plus fréquemment.

Les enseignants orthopédagogues ont en général acquis leur spécialité dans une université offrant un programme en adaptation scolaire ou en orthopédagogie. Ces programmes visent, bien sûr, à donner des notions de base en pédagogie, en didactique et en psychologie de l'éducation, mais ils comportent aussi plusieurs cours spécialisés permettant à l'étudiant de mieux connaître les enfants en difficulté et d'intervenir auprès d'eux.

Lorsqu'ils quittent l'université, une grande partie des orthopédagogues occupent dans les écoles une fonction leur demandant d'intervenir auprès d'élèves de plusieurs niveaux qui fréquentent, pour la majorité de leur temps, une classe ordinaire. Un enseignant peut envoyer un élève à l'orthopédagogue lorsqu'il juge que celui-là éprouve des difficultés dans une ou plusieurs matières. L'orthopédagogue peut alors retirer l'élève de sa classe pendant quelques périodes par semaine, pour intervenir individuellement ou en petits groupes (Goupil, Comeau et Doré, 1995). Dans le milieu scolaire, on nomme cette forme d'intervention «dénombrement flottant».

Parmi toutes les tâches de l'orthopédagogue en dénombrement flottant, l'évaluation occupe une place importante. Non seulement l'évaluation joue-t-elle un rôle essentiel dans la planification de l'intervention, mais elle constitue une importante source d'information pour l'élève, l'enseignant et le parent. Selon Pierre (1994), le but premier de l'évaluation est de fournir aux enseignants une information dont ils puissent tenir compte pour adapter leur enseignement. Par ailleurs, le fait d'évaluer l'enfant permet de lui donner un *feed-back* susceptible de l'aider à réguler son apprentissage; le fait de préciser le type d'erreurs qu'il fait, son mode d'apprentissage, les stratégies qu'il utilise permet de mieux cibler l'intervention. L'évaluation a aussi pour fonction de procurer de l'information aux parents, dont la collaboration est reconnue comme une composante importante de la réussite de l'enfant (Shea & Bauer, 1985; Slavin, 1988; Turnbull & Turnbull, 1990). L'évaluation constitue également la base du plan d'intervention personnalisé. En effet, tout élève en difficulté doit faire l'objet d'une évaluation appropriée qui servira de point de départ au plan d'intervention rendu obligatoire par la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 1989). Ce plan d'intervention doit être réévalué périodiquement, opération qui nécessite de nouvelles évaluations. Par ailleurs, la loi oblige les commissions scolaires à déterminer le niveau de retard des élèves en difficulté (Gouvernement du Québec, 1990). Des commissions scolaires ont élaboré des tests permettant de s'acquitter de cette tâche souvent dévolue à l'orthopédagogue. Mais peu importe le moyen retenu, les résultats de cette évaluation doivent permettre d'éclairer les

intervenants dans leur prise de décision relative au type de service susceptible d'être le mieux adapté aux besoins de l'élève.

Afin de préparer les orthopédagogues à cette importante tâche d'évaluation, les programmes universitaires offrent plusieurs cours sur l'évaluation des apprentissages et sur le diagnostic. Les futurs orthopédagogues sont alors initiés à divers outils de diagnostic des problèmes d'apprentissage, qu'ils soient de l'ordre du langage, du raisonnement logico-mathématique, de la psychomotricité et des relations socio-affectives (Université de Montréal, 1994). On peut alors se demander si les outils qu'on a présentés aux orthopédagogues leur sont utiles dans leur pratique et quelles sont les difficultés rencontrées.

En effet, on observe dans l'évaluation orthopédagogique d'importantes disparités quant au processus, à la forme et au contenu. Certains expliquent ces disparités par un manque d'homogénéité dans la formation de base et par les changements successifs qu'amènent les nouveaux courants pédagogiques, les politiques du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires. Un rapport de la GRICS (Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires, 1991) indique que plus de 158 tests différents sont utilisés dans les commissions scolaires pour juger des retards pédagogiques. Il s'agit là d'une grande variété de pratiques. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs émis l'opinion que les méthodes d'évaluation seraient tributaires des différentes conceptions (souvent implicites) de l'apprentissage en général et de l'apprentissage d'une matière en particulier, puis des pratiques d'enseignement qui en découlent (Campionne, 1989; Gaouette et Tardif, 1986; Kavale et Reese, 1991; Smith, Osborne, Crim et Rhu, 1986; Tardif, 1994). Ces conceptions ou croyances proviendraient à la fois de l'expérience professionnelle, de la formation personnelle ou du perfectionnement reçu (Gaouette et Tardif, 1986).

Objectif de l'étude

Compte tenu de l'importance de l'évaluation en ce qui a trait à l'apprentissage et à l'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage, nous avons voulu savoir ce que pensent des orthopédagogues de la formation qu'ils ont reçue en matière d'évaluation. Par conséquent, cette étude a pour objectif de décrire les perceptions des orthopédagogues concernant la formation reçue et souhaitée en matière d'évaluation.

Méthode

Répondants

Les 31 personnes (27 femmes et 4 hommes) rencontrées sont des orthopédagogues en dénombrement flottant recrutés dans six commissions scolaires. Ces orthopédagogues travaillent tous au premier cycle du primaire auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage. Ils sont âgés en moyenne de 38,8 ans (écart type: 10,5) et ont en moyenne 14 années d'expérience, dont 6,9 ans en dénombrement flottant au primaire.

En ce qui a trait à leur formation, les répondants ($n = 31$) détiennent tous un baccalauréat. Près de la moitié d'entre eux ($n = 15$) possèdent également un ou deux autres diplômes: dix ont un brevet d'enseignement, trois, une maîtrise, et quatre, un certificat. Parmi les 16 répondants qui mentionnent détenir uniquement un baccalauréat, la moitié ($n = 8$) sont présentement aux études. Au total, moins de la moitié de tous les répondants ($n = 13$) sont toujours aux études. Les années d'obtention du diplôme permettant d'enseigner sont les suivantes: 1974-1977, 29% des répondants; 1978-1981, 19,4%; 1982-1985, 22,6%; 1986-1989, 6,4%; 1990-1992, 22,6% des répondants. Ces répondants ont fréquenté sept universités différentes.

Instrument et mode d'entrevue et d'analyse des données

L'instrument utilisé est un questionnaire³ administré individuellement au cours d'une entrevue enregistrée sur bande audio. Ce questionnaire, contenant des questions ouvertes et fermées, a été élaboré à partir d'une recension des écrits, d'une préexpérimentation auprès de neuf orthopédagogues et d'une validation de contenu par quatre experts. Il inclut la fiche signalétique du répondant et une série de questions sur l'évaluation. Les entrevues ont lieu dans les écoles des répondants. Chaque répondant est rencontré une seule fois dans une entrevue qui dure d'une à deux heures. Les données présentées ici sont tirées d'une entrevue plus vaste sur l'évaluation. En ce qui a trait aux résultats, les données qualitatives sont traitées par analyse de contenu selon la procédure proposée par Sellitz, Wrightsman et Cook (1977). Le verbatim de chaque entrevue est retranscrit intégralement à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Les contenus sont ensuite classés en catégories puis synthétisés à l'aide de tableaux. La fiabilité des opérations est vérifiée en établissant des indices de fidélité.

Les données quantitatives, quant à elles, sont entrées sur une matrice de données et analysées par le biais d'un programme informatisé d'analyses statistiques (logiciel StatView II). La validation est faite par double entrée de données.

Résultats

La formation universitaire en évaluation

Les premières questions portent sur la satisfaction des répondants, au regard de la formation en évaluation reçue dans le cadre du baccalauréat, et sur la formation souhaitée. À une échelle de satisfaction en 5 points où 1 signifie « pas du tout satisfait », 2 « insatisfait », 3 « ni satisfait, ni insatisfait », 4 « satisfait » et 5 « tout à fait satisfait », on obtient une moyenne de 2,6. Ces données permettent de constater que 25,8% des répondants ($n = 8$) se disent pas du tout satisfaits, 19,4% ($n = 6$) se disent insatisfaits, 29% ($n = 9$) se déclarent ni satisfaits, ni insatisfaits, 19,3% ($n = 6$) satisfaits et 6,5% ($n = 2$) tout à fait satisfaits de la formation reçue en évaluation dans le cadre du baccalauréat. Devant ensuite commenter leur évaluation, les répondants ont émis 12 commentaires positifs et 66 commentaires négatifs. Le tableau 1 présente le détail de ces commentaires et le nombre de répondants les ayant formulés.

Le tableau 1 permet de constater que les répondants jugent utiles certains contenus de formation tels l'aspect clinique, les façons d'entrer en relation avec l'enfant, les notions liées aux préalables, à la discrimination visuelle et auditive et aux difficultés de comportement. Cependant, plusieurs croient que la formation est peu liée à la réalité scolaire et qu'elle est difficile à mettre en pratique. Voici quelques commentaires de répondants.

Quand j'ai commencé à travailler, je trouvais que c'était très peu, ce qu'on avait vu à l'université. À l'université, c'était très global, c'était une belle vue d'ensemble mais très peu représentative de ce qui se passe dans la vraie vie. Le baccalauréat et le travail, ce sont deux choses.

On avait toujours des grands penseurs, par exemple Piaget. Mais on ne connaissait pas ça un programme, des objectifs.

C'était trop théorique, pas assez pratique.

À la question suivante, on demande aux répondants d'exprimer leurs souhaits en ce qui a trait à la formation universitaire en matière d'évaluation. Le tableau 2 présente les différentes catégories de réponses reçues et le nombre de répondants les ayant mentionnées.

Tableau 1

**Fréquence des répondants mentionnant divers commentaires
sur l'utilité de la formation reçue
dans le cadre du baccalauréat en matière d'évaluation ***

| Commentaires | Nombre de mentions |
|---|---------------------------|
| Commentaires favorables | 12 |
| La formation a permis d'acquérir une base, une méthode de travail. Certains contenus de formation sont utiles: aspect clinique, relation avec l'enfant, préalables, discrimination visuelle et auditive, difficultés de comportement. | 6 6 |
| Commentaires défavorables | 66 |
| La formation est éloignée de la réalité scolaire et difficile à mettre en pratique: | |
| - de façon générale; | 15 |
| - il y a décalage entre la formation et le milieu de travail; on n'a pas le temps de faire ça dans la pratique; les tests étudiés ne sont pas disponibles dans les écoles; les tests étudiés, provenant de France, sont peu applicables ici; | 13 |
| - les stages, le milieu de travail, le perfectionnement et les lectures sont plus utiles que la formation universitaire. | 13 |
| Le nombre de cours offerts en évaluation est insuffisant. | 10 |
| La formation est dépassée, non actuelle. | 6 |
| La formation est trop générale, non assez poussée, non assez spécialisée. | 5 |
| Il y a un manque de vue d'ensemble, d'unité. | 4 |

* Les répondants pouvaient mentionner plus d'un commentaire.

Tableau 2

Fréquence des répondants mentionnant divers souhaits concernant la formation universitaire en matière d'évaluation*

| Souhaits | Nombre de mentions |
|---|---------------------------|
| Une formation plus pratique, plus proche de la réalité scolaire | 14 |
| Des renseignements sur les nouveautés en évaluation, sur ce qui se fait ailleurs, le matériel, les tests, les façons d'évaluer, les recherches récentes | 11 |
| Un contenu lié à l'évaluation: évaluation formative, objectivation, évaluation en lien avec les objectifs d'apprentissage et leur degré de maîtrise, évaluation de l'intervention | 6 |
| Une proposition de démarche complète d'évaluation, avec pistes d'intervention | 6 |
| Une formation en rapport avec des types de difficulté précis: hyperactivité et déficit de l'attention, trouble d'apprentissage avec problème affectif, trouble spécifique | 3 |
| Une formation en rapport avec un contenu particulier à l'apprentissage: stratégies d'apprentissage, développement cognitif, programmation neurolinguistique, perception | 2 |
| Une formation davantage centrée sur l'humain, sur l'enfant | 2 |
| Plus d'heures de cours en orthopédagogie | 1 |

* Les répondants pouvaient mentionner plus d'une catégorie de réponses.

Les résultats révèlent que plusieurs souhaitent une formation plus pratique et plus proche de la réalité scolaire. D'autres aimeraient être mieux informés des nouveautés en évaluation, de ce qui se fait dans les commissions scolaires, de ce qui existe comme matériel, comme tests et façons d'évaluer, ainsi que des recherches récentes en lecture. Voici quelques-uns des commentaires émis:

J'aimerais toucher plus à la pratique, qu'on nous montre ce qui se fait dans les écoles. Il faut partir de situations vécues, parce que lorsque tu arrives dans ton école, tu te débrouilles comme tu peux.

J'aurais aimé que la formation soit plus reliée à l'école, qu'on soit souvent avec un enseignant dans une classe, qu'on nous montre quoi faire à telle étape, les bulletins, les ressources qu'on a, ce qui existe et la partie qu'on doit créer.

La formation continue en évaluation

On demande ensuite aux répondants de faire état de la formation continue reçue au cours des deux dernières années et d'exprimer leurs souhaits en cette matière. D'abord, 25 (81%) d'entre eux disent avoir reçu du perfectionnement en évaluation au cours des deux dernières années. Dans 72% des cas, le perfectionnement reçu a porté sur l'utilisation d'un nouvel instrument de diagnostic ou de classement produit par une commission scolaire. Autrement, le perfectionnement portait sur l'utilisation du manuel produit par l'hôpital Sainte-Justine à Montréal, intitulé *Pistes d'interventions orthopédagogiques*, sur *Défi mathématique* et sur les instruments d'évaluation tel le *Kaufman Assessment Battery for Children*.

Deux autres questions visent à évaluer les besoins de perfectionnement des répondants: « Sentez-vous le besoin de recevoir du perfectionnement en évaluation? » et « Si oui, sur quoi devrait-il porter ? » À une exception près, les répondants (97 %) affirment éprouver un besoin de perfectionnement en matière d'évaluation. Le tableau 3 présente les différentes catégories de réponses et le nombre de mentions de chacune.

Tout d'abord, les répondants souhaitent recevoir un perfectionnement adapté à leur réalité, à ce qu'ils sont. Quelques répondants indiquent qu'ils trouvent important que le perfectionnement soit donné par des personnes qui travaillent déjà avec des élèves en difficulté d'apprentissage ou par des pairs; ils aimeraient pouvoir échanger du matériel.

Par ailleurs, plusieurs répondants veulent un perfectionnement portant spécifiquement sur les instruments d'évaluation, par exemple une synthèse du matériel existant, les nouveaux tests prescrits par les commissions scolaires et les nouveautés en évaluation. Quelques répondants mentionnent un perfectionnement relié à l'utilisation de grilles, pour observer les comportements par exemple. Quelques autres répondants mentionnent des outils tels des tests pour évaluer la discrimination visuelle et auditive, des

Tableau 3
Fréquence des répondants mentionnant divers types de perfectionnement désirés*

| Types de perfectionnement | Nombre de mentions |
|---|---------------------------|
| Perfectionnement adapté à « notre réalité, à ce que nous sommes » | |
| Contenus pratiques et concrets, propres à l'orthopédagogie, « à notre portée »; « qui tiennent compte de nos besoins »; « applicables à notre clientèle » | 13 |
| Formateurs compétents, qui travaillent avec des élèves en difficulté d'apprentissage | 4 |
| Communications entre les pairs, échange de matériel | 3 |
| Perfectionnement portant sur les instruments d'évaluation | |
| Nouveautés en évaluation; nouveaux tests prescrits par la Commission scolaire; synthèse du matériel en évaluation qui existe à l'heure actuelle | 8 |
| Grilles: observation des comportements, interprétation des résultats | 3 |
| Tests pour évaluer la discrimination visuelle et auditive | 1 |
| Épreuves sommatives bien structurées, simples à administrer et à corriger | 1 |
| Tests uniformes pour les orthopédagogues d'une école à l'autre | 1 |
| Perfectionnement lié aux suites à donner au diagnostic | |
| Mesures à prendre après le diagnostic | 4 |
| Pistes d'intervention à suggérer aux parents | 3 |
| Perfectionnement sur des contenus touchant l'évaluation | |
| En général (non spécifié) | 4 |
| L'évaluation de l'intervention | 1 |
| L'application de l'ordinateur à l'évaluation | 1 |
| L'évaluation des besoins de l'enfant | 1 |
| Perfectionnement dans certains domaines | |
| Lié à une discipline: français écrit, français et mathématiques | 3 |
| Contenu spécifique à l'apprentissage: gestion mentale | 1 |
| Lié à un type de difficulté spécifique: aspect neurologique | 1 |
| Dans tous les domaines | 1 |
| Perfectionnement en rapport avec le niveau d'enseignement | |
| Maternelle, première année | 2 |
| Seuils de réussite par rapport aux objectifs des programmes par niveau d'enseignement | 1 |

* Les répondants pouvaient mentionner plus d'une catégorie de réponses.

épreuves sommatives bien structurées, simples à administrer et à corriger. Un répondant souhaiterait qu'on uniformise les tests orthopédagogiques d'une école à l'autre.

Une autre catégorie de réponses regroupe le perfectionnement qui porterait sur les mesures à prendre après le diagnostic, et particulièrement sur les pistes d'intervention à suggérer aux parents des élèves en difficulté.

Une dernière catégorie regroupe des contenus plus généraux. En fait, on parle d'évaluation en général, d'évaluation de l'intervention, de l'application de l'ordinateur à l'évaluation ou d'évaluation des besoins de l'enfant. Toujours pour cette même question, certains répondants mentionnent du perfectionnement lié à des domaines particuliers comme le français, les mathématiques, la gestion mentale, les aspects neurologiques, ou du perfectionnement lié au niveau d'enseignement.

Discussion et conclusion

Les données obtenues ici décrivent divers aspects de la situation vécue par des orthopédagogues en matière d'évaluation. En ce qui a trait à la formation initiale, tous les répondants ont fait un baccalauréat, la plupart en adaptation scolaire (36 %) ou en orthopédagogie (48 %). Seulement 26 % d'entre eux se disent satisfaits ou très satisfaits de la formation en évaluation qu'ils ont alors reçue. Cependant, plusieurs considèrent que la formation universitaire leur a permis d'acquérir une base ou une méthode de travail, et jugent utiles certains contenus de formation, notamment les aspects cliniques. Les motifs d'insatisfaction, quant à eux, tiennent surtout au fait que la formation reçue est décrochée de la réalité scolaire et difficile à mettre en pratique; certains croient que les stages, le milieu de travail, le perfectionnement et les lectures sont plus utiles que la formation initiale.

Il est à noter que nos répondants sont loin d'être les seuls à critiquer leur formation initiale puisque le milieu scolaire québécois se questionne depuis déjà quelques années sur l'ensemble de la formation offerte en éducation. En 1987, le rapport du Comité d'étude sectorielle en éducation, mis sur pied par le Conseil des universités (dans Boisvert, Robitaille-Gagnon et Bissonnette, 1995), conclut que la formation et les stages qu'elle comporte ne préparent pas suffisamment les futurs enseignants aux réalités concrètes de l'enseignement. On reproche aux stages d'être trop courts, de comporter des objectifs peu clairs, d'être mal organisés et de faire l'objet de peu de

supervision, et ce, alors qu'un stage sur la réalité d'une classe vient au premier rang des cours que les orthopédagogues jugent comme les plus importants d'un programme de formation en orthopédagogie (Comeau, Goupil, Filion et Doré, 1994). Le ministère de l'Éducation a d'ailleurs annoncé sa réforme de la formation initiale des futurs maîtres. Cette réforme propose un meilleur encadrement et un accroissement du temps consacré aux stages de formation pratique.

Certains répondants trouvent aussi que la formation reçue est dépassée. Cependant, il faut tenir compte dans l'interprétation de ces données du fait que près de la moitié (48%) des répondants ont obtenu leur diplôme de baccalauréat avant 1982, et plus des deux tiers (71%) avant 1986. Il serait intéressant de pousser plus loin cette réflexion puisque plusieurs auteurs rapportent un écart considérable entre les pratiques les plus courantes d'évaluation, notamment pour la lecture, et les résultats de recherches récentes dans ce domaine (Boyer, 1994; Dabène, 1994). S'il est important de se pencher sur les contenus des cours universitaires, il devient aussi important de voir comment les enseignants sont informés des recherches récentes et quel perfectionnement ils reçoivent sur les nouveautés. Il revient peut-être aussi aux commissions scolaires de mettre en place des mécanismes de mise à jour des instruments d'évaluation utilisés en fonction de la progression des études sur l'apprentissage et en collaboration avec les chercheurs universitaires.

Par ailleurs, plusieurs répondants ont entrepris une démarche de formation continue par le biais de cours universitaires, de stages de perfectionnement et de lectures personnelles. Au sujet du perfectionnement en matière d'évaluation, les répondants souhaitent surtout que la formation soit adaptée à leur réalité et à leurs besoins. On demande des contenus pratiques et concrets, applicables à la clientèle, donnés par des personnes qui connaissent bien la réalité du milieu scolaire ou encore par des pairs. Des répondants souhaitent également se faire présenter une synthèse du matériel actuellement disponible et une mise à jour conforme à l'évolution des connaissances et du matériel. Enfin, un certain nombre de répondants expriment des besoins de formation quant aux suites à donner au diagnostic ou aux pistes d'intervention. Encore ici, les souhaits des répondants trouvent un écho dans les éléments de la réforme que propose le Ministère (Gouvernement du Québec, 1992). En effet, celui-ci pose les balises suivantes en matière de formation continue: un perfectionnement axé sur l'utilité dans l'enseignement ainsi que des plans et des activités de formation requérant davantage la participation des enseignants. Il privilégie aussi la compétence du personnel enseignant et l'expertise des collègues.

En terminant, il convient de rappeler les limites de cette étude, qui est de nature exploratoire; certains éléments présentés pourraient avantageusement faire l'objet d'une recherche plus poussée. Par exemple, il serait intéressant d'examiner les contenus des cours ou des portions de cours qui portent sur l'évaluation dans le cadre de la formation initiale. De plus, on aura noté la large utilisation que nous avons faite de la méthode qualitative, laquelle, on le sait, donne lieu à une interprétation de données. Par ailleurs, les orthopédagogues rencontrés travaillent tous au primaire, et proviennent de la grande région métropolitaine. Par conséquent, les résultats présentés ici ne sont pas nécessairement généralisables aux autres ordres d'enseignement, ni à d'autres régions du Québec.

NOTES

1. Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise et de la recherche intitulée « Étude descriptive des services d'orthopédagogie offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire », Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, n° 410-91-0634, et Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, n° ER 1641.
2. Afin d'alléger le texte, le masculin sera utilisé à titre épique.
3. S'adresser aux auteures pour obtenir un exemplaire du questionnaire d'entrevue.

RÉFÉRENCES

- Boisvert, G., Robitaille-Gagnon, N. & Bissonnette, J. (1995). Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Vie pédagogique, (92), 16-20.
- Boyer, J. Y. (1994). Pour une problématique de l'évaluation du savoir-lire. In J. Y. Boyer, J.P. Dionne, & P. Raymond (Dir.), Évaluer le savoir-lire (pp. 11-23). Montréal: Éditions Logiques.
- Campione, J.C. (1989). Assisted assessment: A taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. Journal of Learning Disabilities, 22, 151-163.
- Comeau, M., Goupil, G., Filion, M. & Doré, C. (1994). Études des pratiques des orthopédagogues et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage. Rapport de recherche, Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Comité provincial pour l'évaluation orthopédagogique (1988). Évaluation des troubles d'apprentissage. Rapport 1987. Montréal: Hôpital Sainte-Justine.
- Dabène, M. (1994). Principes et méthodes d'une évaluation du savoir-lire. In J.Y. Boyer, J.P. Dionne & P. Raymond (Dir.), Évaluer le savoir-lire (pp. 25-39). Montréal: Éditions Logiques.

- Gaouette, D. & Tardif, J. (1986). Pourquoi les enfants ont-ils des difficultés de lecture au primaire? Vie pédagogique, (42), 7-9.
- Goupil, G., Comeau, M. & Doré, C. (1995). Étude descriptive des services donnés par des orthopédagogues. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- Gouvernement du Québec (1989). Loi sur l'instruction publique. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1990). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1992). Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Renouveau et valorisation de la profession. Québec: Direction générale de la formation et des qualifications, ministère de l'Éducation.
- Kavale, K.A. & Reese, J.H. (1991). Teacher beliefs and perceptions about learning disabilities: A survey of Iowa practitioners. Learning Disabilities Quarterly, 14, 141-160.
- Pierre, R. (1994). Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In J. Y. Boyer, J.P. Dionne & P. Raymond (Dir.) Évaluer le savoir-lire (pp. 275-317). Montréal: Éditions Logiques.
- Selltiz, C.L., Wrightsman, S. & Cook, S.W. (1977). Les méthodes de recherche en sciences sociales (traduction de D. Bélanger). Montréal: Les Éditions HRW.
- Shea, T.M. & Bauer, A.M. (1985). Parents and Teachers of Exceptional Children. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R.E. (1988). Educational psychology: Theory into practice (2^e éd.) New Jersey: Prentice Hall.
- Smith, R. W., Osborne, L. T., Crim, D. & Rhu, A. H. (1986). Labeling theory as applied to learning disabilities: Survey findings and policy suggestions. Journal of Learning Disabilities, 19, 195-200.
- Société de gestion du réseau informatisé des commissions scolaires [GRICS] (1991). Évaluation des élèves du primaire qui ont des difficultés d'apprentissage, analyse descriptive des épreuves actuellement utilisées et cadre théorique pour la production ultérieure d'épreuve. Banque d'instruments de mesure, 4 documents.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance. In J.Y. Boyer, J.P. Dionne & P. Raymond, (Dir.). Évaluer le savoir-lire (pp. 69-102). Montréal: Éditions Logiques.
- Turnbull, A. P. & Turnbull, H. R. (1990). Families, professionals, and exceptional-ity: A special partnership. New York: Macmillan Publishing Company.
- Université de Montréal (1994). B.Sc. éducation (description des programmes). Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Centre de formation initiale des maîtres (brochure).