

ÉTUDE DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION UTILISÉS PAR DES ORTHOPÉDAGOGUES AVEC DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

Monique Doyon et Georgette Goupil

Département de psychologie Université du Québec à Montréal

Résumé

Cette étude a pour objectif de décrire les instruments d'évaluation utilisés par 31 orthopédagogues intervenant avec des élèves du primaire en difficulté d'apprentissage ainsi que leurs perceptions à ce sujet. L'instrument de cueillette de données est un questionnaire administré en entrevue, incluant des questions ouvertes et fermées. Il comporte la fiche signalétique du répondant, l'examen des instruments d'évaluation utilisés ainsi que les perceptions à ce sujet. Après analyse, les données révèlent que les épreuves et les tests constituent un type d'évaluation très utilisé par les répondants. Les principaux instruments sont produits par les commissions scolaires, alors que la catégorie « autres instruments » compte des éléments très diversifiés. Par ailleurs, si les répondants disent se sentir assez qualifiés pour administrer les instruments disponibles, ils les jugent trop compliqués, trop longs à administrer et à corriger. Aussi, sont-ils partagés en ce qui concerne le besoin de nouveaux instruments.

Assessment instruments used by resource room teachers with elementary school learning disabled children

Abstract

This study aims to describe assessment instruments used by 31 resource room teachers working with elementary school children with learning disabilities and to describe student's perceptions regarding the tools. Data gathering relied on a questionnaire of open-ended and close-ended item format, comprising a respondent descriptive form, an analysis of instruments used and related student's perceptions. The questionnaire was administered during an interview. Data analysis revealed that academic tests constitute a form of evaluation very often used by the respondents. Major instruments are elaborated by school boards while those falling into the "other instruments" category hold very diversified components. Also, while respondents report feeling qualified enough to administer the instruments available, they regard them as being too complicated, too long to administer and to correct. Opinions are divided regarding the need for new instruments.

L'évaluation est une étape importante lorsqu'il s'agit de planifier une intervention, particulièrement dans le cas d'élèves en difficulté d'apprentissage. Depuis la *Politique générale d'évaluation pédagogique* du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1981), l'évaluation doit tenir compte des forces et des faiblesses de l'élève, et les services doivent être basés sur des principes pédagogiques considérés comme facteurs de succès : la planification de plans d'intervention personnalisés, la concertation des intervenants et la participation des parents ainsi que l'évaluation rigoureuse des besoins de l'enfant (Bouchard, 1985).

L'évaluation fait partie du travail de l'orthopédagogue² en dénombrement flottant³ (Gouvernement du Québec, 1992). Elle survient à différents moments notamment lors de la référence, de l'évaluation de départ et au cours du processus d'intervention, et elle adopte diverses fonctions comme par exemple, connaître l'élève pour mieux répondre à ses besoins

ou connaître les résultats de l'intervention (Goupil, 1991). Cependant, on observe au sujet de l'évaluation orthopédagogique des disparités quant au processus, à sa forme et à son contenu que certains expliquent par un manque d'homogénéité dans la formation de base et par les changements successifs provoqués par les courants pédagogiques et les politiques du Ministère et des commissions scolaires (Comité provincial pour l'évaluation orthopédagogique, 1988). En fait, le peu d'informations disponibles au Québec, sur les pratiques d'évaluation, nous porte à croire qu'elles varient énormément d'une commission scolaire à l'autre, d'une école à l'autre, d'un intervenant à l'autre (Comité provincial pour l'évaluation orthopédagogique, 1988 ; Royer, 1990). Ainsi, la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS, 1991) a dénombré plus de 158 épreuves de lecture, d'écriture et de mathématique utilisées dans 43 commissions scolaires pour déterminer le niveau de retard des élèves en

difficulté d'apprentissage. On constate une situation analogue chez nos voisins du sud, où 1400 techniques et tests différents ont été recensés (Keogh, 1988).

Cette situation dans l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage serait le reflet de celle qui existe dans le domaine des difficultés d'apprentissage. En effet, au Québec comme aux États-Unis, le domaine des difficultés d'apprentissage est caractérisé par la confusion et la controverse (Algozzine & Ysseldyke, 1983 ; Keogh, 1986 ; 1990). Il semble qu'il existe peu de sujets en éducation qui soient aussi confus que cette question et ce, tant au plan conceptuel qu'opérationnel (Royer, 1990). On attribue cette situation à plusieurs facteurs. Un de ceux-ci serait les instruments disponibles ou prescrits par l'école ou par la commission scolaire. Ces facteurs auraient un impact sur la manière d'évaluer les difficultés et d'y remédier.

Chouinard et Pion (1995) indiquent que deux approches majeures influencent actuellement le choix des instruments d'évaluation : « L'évaluation traditionnelle, portée sur le diagnostic du déficit, et l'évaluation comportementale plus orientée vers une description détaillée du problème et l'élaboration de stratégies d'intervention » (p. 33). Outre ces deux courants, il est à noter également que les approches basées sur le traitement de l'information ont une influence marquée dans les écrits sur les difficultés d'apprentissage (Giasson, 1995 ; Tardif, 1994).

Les instruments utilisés avec les élèves en difficulté d'apprentissage

Outre les instruments développés par les commissions scolaires, il existe tout un éventail de tests standardisés ou non. En effet, l'évaluation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage peut se faire avec de multiples instruments et sous plusieurs aspects. Il existe donc de multiples outils d'évaluation plus ou moins formels et inspirés de différentes approches. Chouinard et Pion (1995) classent les méthodes d'évaluation utilisées auprès des élèves en difficulté d'apprentissage en trois catégories principales : (a) l'évaluation par les tests, (b) les entrevues et (c) les méthodes d'observation. Les tests peuvent être critériés ou normatifs. Les entrevues peuvent être réalisées, entre autres, avec les enseignants, les parents ou l'élève. Quant à l'observation, elle peut se faire directement en classe, s'effectuer sur des produits permanents (par exemple, l'analyse des devoirs et des cahiers). L'auto-observation peut aussi être utilisée par l'élève lui-même.

Les moyens d'évaluation sont multiples. Winzer (1996) indique que les instruments suivants peuvent, entre autres, être utilisés dans l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage : observations, entrevues, examen du dossier scolaire, histoire de l'élève, inventaires, examens construits par les enseignants, portfolios, etc. L'évaluation peut être complétée par des tests standardisés de fonctionnement intellectuel, de rendement, des évaluations du langage, des évaluations de la vision et de l'audition. Il va sans dire que divers professionnels sont alors impliqués. L'évaluation peut prendre en considération de multiples aspects : le comportement de l'élève face aux tâches d'apprentissage, le fonctionnement cognitif, les stratégies d'apprentissage utilisées, les types d'erreurs

commises, etc. Bender (1992) suggère aux enseignants de recueillir des évaluations du comportement de l'élève et des évaluations critériées des habiletés de base. Elle propose aussi de faire l'analyse des principales erreurs en lecture, écriture ou mathématiques et d'utiliser des graphiques illustrant la progression des apprentissages. L'observation et l'analyse des erreurs ou des méprises constituent d'ailleurs, pour plusieurs auteurs (Giasson, 1995 ; Van Grunderbeeck, 1994), des outils importants afin de mieux comprendre les stratégies d'apprentissage. Pike et Salend (1995) indiquent qu'il est important d'impliquer l'élève dans ce processus d'analyse. Chouinard et Pion (1995) proposent d'observer comment l'élève résout des tâches reliées au programme scolaire et de l'interroger alors sur ses stratégies. Au cours des dernières années, des auteurs (Giasson, 1995 ; Pike & Salend, 1995) ont d'ailleurs publié des suggestions sur les façons d'interroger l'élève sur les stratégies utilisées.

D'autres outils de mesure tel le « Curriculum Based Assessment », une méthode d'origine comportementale, sont aussi mentionnés fréquemment dans les écrits américains comme permettant de comparer le degré de maîtrise de l'élève au contenu du programme (Lerner, 1993). Au cours des dernières années, les portfolios ont aussi été utilisés pour suivre les progrès des élèves (Wesson & King, 1996). Swicegood (1994) propose d'utiliser conjointement portfolio et plan d'intervention. Il existe donc de multiples outils et approches pouvant être utilisées dans l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage. Toutefois, au Québec, nous ne disposons que de peu d'informations sur les outils privilégiés par les orthopédagogues.

Compte tenu du nombre important d'élèves en difficulté d'apprentissage, de la nécessité d'améliorer les services, de l'urgence d'augmenter la cohérence et la cohésion des évaluations et de procéder à des évaluations pertinentes et utiles aux interventions subséquentes, ainsi que du rôle qu'a à jouer l'orthopédagogue à ce sujet, cette étude a pour objectif de décrire les pratiques d'évaluation des orthopédagogues avec les élèves référés pour des difficultés d'apprentissage en français et fréquentant la classe ordinaire.

Méthodologie

Répondants

Les 31 personnes (27 femmes et 4 hommes) rencontrées sont des orthopédagogues en dénombrement flottant recrutés dans six commissions scolaires de la région métropolitaine de Montréal. Ces répondants interviennent tous au premier cycle du primaire avec des élèves en difficulté d'apprentissage. Ils sont âgés en moyenne de 38,8 ans et cumulent une moyenne de 14 années d'expérience, dont 6,9 ans en dénombrement flottant au primaire. Cinq d'entre eux ont un statut précaire et 26 ont leur permanence. Douze desservent deux écoles et 19, une seule école. Ils ont la responsabilité de suivre en moyenne 37,7 élèves par semaine.

Instrument

² Nous référons id aux enseignants orthopédagogues qui ont acquis leur spécialité dans une université offrant un programme en adaptation scolaire ou en orthopédagogie.

³ Cette formule permet à des élèves en difficulté d'apprentissage de recevoir l'aide supplémentaire dont ils ont besoin et cela, tout en continuant à fréquenter la classe ordinaire.

L'instrument utilisé est un questionnaire administré en entrevue développé à partir d'une recension des écrits, d'une pré-expérimentation auprès de neuf orthopédagogues et d'une validation de contenu par quatre experts (psychologues et chercheurs). Le questionnaire inclut la fiche signalétique du répondant et une série de questions ayant pour thèmes les instruments d'évaluation utilisés dans leur pratique avec des élèves scolarisés au premier cycle du primaire et recevant les services en dénombrement flottant pour l'enseignement de la langue (i.e. pour le français). Les données présentées ici sont tirées d'une entrevue plus vaste sur l'évaluation. Administré individuellement en entrevue enregistrée sur bande audio, le questionnaire comporte des questions touchant les instruments privilégiés, ceux utilisés à des fins diagnostiques et de classement. On demande aussi aux orthopédagogues de décrire les caractéristiques d'un instrument d'évaluation qui, pour eux, serait idéal.

Expérimentation

Les entrevues ont lieu dans les écoles de six commissions scolaires du Québec. Chaque participant est rencontré une seule fois, toujours sur le lieu de travail. La durée de l'entrevue varie de une heure à deux heures⁴. Toutes les entrevues sont enregistrées sur bande audio.

Analyse des résultats

En ce qui concerne l'analyse des résultats, les données qualitatives sont traitées par analyse de contenu après que le verbatim de chaque entrevue ait été retranscrit intégralement. Les contenus de toutes les entrevues sont regroupés par question, classés en catégories puis, synthétisés à l'aide de tableaux.

Résultats

Les résultats présentés concernent les points suivants : les instruments privilégiés et l'utilisation d'instruments diagnostiques et de classement ; les commentaires sur les instruments utilisés ; l'instrument perçu comme idéal.

Les instruments privilégiés et l'utilisation d'instruments diagnostiques et de classement

On demande aux répondants d'identifier les instruments d'évaluation utilisés selon trois critères : (a) les instruments qu'ils privilégient en général dans l'évaluation, (b) les instruments utilisés pour le classement, et (c) les instruments utilisés pour le classement de l'élève ont pour but de déterminer son niveau de retard et donc, de l'identifier formellement selon les définitions proposées par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1992). Les instruments utilisés à des fins diagnostiques visent pour leur part à identifier les difficultés de l'enfant et à

trouver des pistes d'intervention. Tour à tour seront présentées les données obtenues selon ces trois aspects de l'évaluation.

La majorité des répondants (87%) disent privilégier un instrument d'évaluation. Ces 27 répondants nomment de un à quatre instruments. Il s'agit d'épreuves ou de tests produits par leur propre commission scolaire (N = 16) ou par une autre commission scolaire (N = 18), de tests maisons (N = 7), d'épreuves-synthèse ou d'étape conçues pour la classe ordinaire (N = 4), de grilles d'observation (N = 3), du *Bilan quantitatif de l'apprentissage de la lecture* (Campeau-Filion & Gauthier, 1984) (N = 3), ainsi que de dix autres tests tous nommés une seule fois. Quelques commentaires concernant les instruments produits par les commissions scolaires montrent que certains répondants les utilisent de façon partielle, seulement avec les cas plus difficiles ou pour le classement de l'élève (N=4). Enfin, certains répondants disent apprécier le fait que ces épreuves comportent des seuils de réussite ou qu'elles coïncident avec les objectifs des programmes d'études (N = 5).

À la question visant à savoir si les répondants utilisent un instrument d'évaluation pour le classement de l'élève, 71% des répondants (N = 22) ont répondu oui. Ces répondants disent avoir administré des épreuves ou tests de classement pour une quinzaine d'élèves, en moyenne. Le minimum d'élèves évalués étant 2 et le maximum 53. Ces tests ont été administrés en février ou en mars, en avril ou en mai. Les raisons invoquées pour administrer ces épreuves ou ces tests sont les suivantes : identifier les élèves ayant besoin d'un classement spécial (N = 21), les doubleurs (N = 6) et la clientèle pour le service de dénombrement flottant (N = 1); compléter le dossier de l'élève déjà suivi par l'orthopédagogue (N = 1) et, enfin, évaluer un élève nouvellement arrivé (N = 1). On aura noté que ces dernières catégories ne sont pas mutuellement exclusives. Ces instruments sont administrés à des élèves suivis en dénombrement flottant par les répondants et souvent (59% des cas) à d'autres élèves de l'école. Les épreuves ou les tests sont administrés individuellement (50%), individuellement et en sous-groupe (18%), en sous-groupe seulement (27%) et à toute la classe (5%). Le temps requis par répondant pour administrer ces épreuves ou ces tests représente en moyenne 9,3 jours complets, c'est-à-dire presque deux semaines de travail par année scolaire.

Les instruments administrés à des fins de classement par les 22 répondants ont surtout été produits par leur propre commission scolaire (N = 17) ou par d'autres commissions scolaires (N = 10). Il s'agit également d'épreuves-synthèse ou d'étapes conçues pour la classe ordinaire (N = 2), de tests maisons (N = 1), et de grilles d'observation de comportement (N = 1). Cinq autres tests sont également nommés une seule fois. Il convient de mentionner que parmi les neuf répondants n'ayant pas administré de test de classement cette année, deux seulement disent ne pas avoir fait de classement du tout. Les sept autres relatent d'autres procédures utilisées pour classer l'élève, notamment constituer le dossier de l'élève, examiner ses résultats scolaires ou participer à des rencontres de discussion de cas.

Une question vise à savoir si les répondants utilisent un

⁴ Étant donné l'ampleur de l'entrevue, les résultats présentés ici ne touchent qu'une partie des données recueillies.

instrument à des fins d'évaluation diagnostique. À cette question, 81% des répondants mentionnent avoir recours à de tels instruments. Ces 25 répondants nomment de un à cinq tests. Les tests produits par les commissions scolaires sont nommés à 38 reprises, les tests maisons le sont cinq fois, ceux conçus pour la classe ordinaire, trois fois, le *Bilan quantitatif de l'apprentissage de la lecture*, deux fois. Enfin, sept autres tests sont nommés une fois. Ici encore, certains répondants disent restreindre leur utilisation des instruments nommés aux cas exceptionnels seulement (N = 3) ou affirment ne les utiliser que partiellement (N = 4) à cause du manque de temps (« sinon j'aurais été obligé de laisser tomber des élèves ») ou parce que certaines parties du test sont jugées plus utiles que d'autres. Enfin, les raisons mentionnées par les cinq répondants pour ne pas utiliser de tests diagnostiques sont les suivantes : l'occasion ne s'est pas présentée, il est impossible de sortir les élèves de la

classe ordinaire, ou on juge ces épreuves ou ces tests inutiles. Le tableau 1 présente les tests mentionnés pour les trois questions dont nous venons de décrire les résultats, c'est-à-dire les instruments privilégiés, les épreuves utilisées pour le classement et celles utilisées pour fins diagnostiques.

Les commentaires concernant les instruments d'évaluation utilisés et le sentiment de compétence

Des questions cherchent à connaître les perceptions des répondants concernant les instruments d'évaluation utilisés, ainsi que leur sentiment de compétence en ce qui concerne leur utilisation. Les commentaires des

Tableau 1

*Fréquence des répondants mentionnant des instruments privilégiés (P), des épreuves ou tests utilisés pour le classement (C) ou à des fins diagnostiques (D)**

| Noms des épreuves ou tests | Fréquences des répondants | | |
|---|---------------------------|------------------------|------------------------|
| | Privilégiés (N = 27) | Classement (N = 22) | Diagnostic (N = 25) |
| Tests maisons : | 7 | 1 | 5 |
| Tests produits par des commissions scolaires : | | | |
| - Leur propre commission scolaire | 16 | 17 | 16 |
| - Une autre commission scolaire | 16 | 10 | 20 |
| - Banque d'instruments de mesure (BIM) produite par la société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires | 2 | 0 | 2 |
| Examens synthèses, d'étapes conçus pour la classe ordinaire | 4 | 2 | 3 |
| Autres épreuves ou tests | | | |
| - <i>Bilan quantitatif de l'apprentissage de la lecture</i> (BQAL) de Campeau-Filion et Gauthier (1984). | 3 | 1 | 2 |
| - <i>La batterie factorielle prédictive</i> (BFP-6) de Lavallée (1970). | 1 | 1 | 1 |
| - Épreuves de l'Ontario Institute for Study of Education (1969).** | 1 | 0 | 1 |
| - <i>Le Poucet</i> de Simon (1968). Évalue la lecture au primaire | 1 | 0 | 1 |
| - <i>Programme L.I.R.E.</i> de la Commission des écoles catholiques de Montréal (1979). Matériel micro-gradué pour l'apprentissage de la lecture. | 1 | 0 | 0 |
| - Test tiré de R. M. Gagné (1976)** | 1 | 1 | 0 |
| - <i>Kaufman Assessment Battery for Children</i> (K-ABC) de Kaufman et Kaufman (1983). | 1 | 0 | 1 |
| - <i>Dyslexie dysorthographique : analyse des troubles et techniques de rééducation.</i> de Maistre (1980). | 0 | 1 | 0 |
| - <i>Metropolitan Readiness Test</i> de Hildreth et Griffiths (1949). | 1 | 0 | 1 |

| | | | |
|--|---|---|---|
| - Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture de Inizan (1985). | 0 | 1 | 0 |
| - Le <i>Brigance Diagnostic Inventories</i> De Shapiro et Lentz (1986). Test critérié. Évalue habiletés dites de base, spécifiques à la lecture. | 1 | 0 | 0 |
| - <i>Pistes d'évaluation orthopédagogique : Référentiel</i> de Duclos et Capra (1992). | 1 | 0 | 1 |
| - <i>La technique d'évaluation de la lecture</i> de Giasson-Lachance (1984). | 1 | 0 | 1 |
| Grille d'observation de comportements, grille de correction : | 3 | 1 | 0 |
| Le plan d'intervention personnalisé | 1 | 0 | 0 |

* À noter que les répondants pouvaient nommer plus d'une épreuve ou d'un test.

** Ces instruments ont été mentionnés sans plus de précision.

répondants au sujet des instruments d'évaluation utilisés sont présentés au tableau 2.

On demande ici aux répondants s'ils se sentent assez qualifiés pour administrer les instruments d'évaluation dont ils disposent. Des 31 répondants, quatre ont répondu non. Les raisons invoquées sont : le manque d'expérience, le fait de ne pas utiliser assez fréquemment certains tests ou encore, l'arrivée de nouveaux tests prescrits par la commission scolaire. Il est à noter que parmi ceux qui ont dit se sentir assez qualifiés, neuf ont émis des réserves concernant certains tests ou se sont dits ouverts à du perfectionnement à ce sujet.

Les commentaires concernant le besoin d'autres instruments d'évaluation, et les caractéristiques de l'instrument idéal

Une question demande aux répondants s'il existe un ou des instruments d'évaluation qu'ils aimeraient utiliser. Parmi les répondants, 21 disent se satisfaire des instruments actuellement utilisés. Neuf répondants mentionnent vouloir utiliser d'autres tests. Les instruments mentionnés sont les suivants: la batterie de tests du Centre Franco-Ontarien, le *Kaufman Assessment Battery for Children* (K-ABC, Kaufman & Kaufman, 1983), les tests de la commission scolaire des Manoirs, les *Pistes d'Évaluation orthopédagogiques* (Duclos & Capra, 1992), le *Weschler Intelligence Scale for Children* (WISC-R), le *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn & Dunn, 1981), *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture* (Lobrot & Adnet-Piat, 1976) l' *Alouette* (Lefavrais, 1967). On mentionne aussi mais sans plus de précisions les items suivants : un test

sur les styles d'apprentissage, un test paru aux Presses de l'Université du Québec et un test qui informatiserait tous les objectifs des programmes d'études. Il importe de souligner que tous ces instruments sont nommés une seule fois, sauf la batterie de tests du Centre franco-ontarien et le *Kaufman Assessment Battery for Children* (Kaufman & Kaufman, 1983), lesquels sont nommés par deux répondants chacun. Les raisons invoquées pour ne pas utiliser ces tests sont les suivantes : le test n'est plus ou pas disponible, pas traduit ou trop dispendieux. D'autres ne savent pas à qui s'adresser, n'osent pas en faire la demande ou ont fait la demande à la direction, à la commission scolaire ou à un professionnel mais sans succès. Enfin, un répondant prétend ne pas savoir comment l'utiliser.

Une question vise à connaître les perceptions des répondants concernant les caractéristiques d'un instrument d'évaluation idéal. Les commentaires des répondants à ce sujet sont présentés au tableau 3.

Discussion

Les instruments utilisés pour le classement

Le classement des élèves occupe une place importante dans la tâche des répondants. En effet, si 71% disent administrer un ou des instruments d'évaluation aux élèves pour déterminer leur niveau de retard ou pour les classer, 94% d'entre eux mentionnent avoir utilisé aussi d'autres moyens (constituer un dossier, participer à des rencontres, etc.). La majorité des

Tableau 2*Fréquence des répondants mentionnant des commentaires concernant les instruments d'évaluation utilisés**

| Commentaires | N |
|--|---|
| Commentaires favorables (7 commentaires) : | |
| - Commentaires positifs généraux (exemples : « ça m'aide, c'est mieux qu'avant »). | 4 |
| - Apprécient qu'il y ait pour chaque niveau, des items en rapport avec les objectifs des programmes, avec l'apprentissage scolaire ; apprécie que le test fournisse une grille et des barèmes de correction. | 3 |
| Commentaires généraux : | |
| Déplorent le manque d'instruments (18 commentaires) : | |
| - « Ça fait pitié » ; « me débrouille avec ce que j'ai » ; « pas outillé » ; « c'est peu ». | 6 |
| - Bâtissent elles-mêmes leurs tests ; aimeraient être libérées pour bâtir des tests. | 6 |
| - Proposent de refaire les tests régulièrement (« ça devient périmé »). | 3 |
| - Aimeraient être informés des nouveautés | 3 |
| - Propose de créer une banque d'instruments. | 1 |
| Font état des limites inhérents aux tests (11 commentaires) : | |
| - Trop long, trop compliqué et [...] les titulaires trouvent qu'on évalue trop les enfants. | 3 |
| - Ne peut se fier à un seul test, doit évaluer tout le reste aussi (motivation, utilisation de stratégies, etc.) ; les tests donnent un portrait insuffisant. | 2 |
| - N'informe pas sur la difficulté de l'enfant. | 1 |
| - Donne une idée du retard, mais n'identifie pas les causes. | 1 |
| - Pas de barème de correction, donc difficile de savoir si c'est acquis ou non. | 1 |
| - Permet de comparer l'enfant à d'autres, mais ça ne dit pas quoi faire après. | 1 |
| - Manque des items ; ne couvre pas tous les objectifs du programme. | 1 |
| - [...] C'est pas tout d'avoir un bon test, il faut bien le connaître et le posséder pour bien l'administrer et aller chercher le maximum chez l'enfant. | 1 |
| Préconisent une utilisation restreinte ou une non utilisation des tests (11 commentaires) : | |
| - N'aiment pas les tests ou trouvent les tests inutiles. | 5 |
| - Ne sentent pas le besoin d'avoir davantage de tests ([...] c'est insuffisant comme ça). | 3 |
| - Préconisent le retour au test, seulement pour les cas plus compliqués. | 3 |

* À noter que les répondants pouvaient formuler plus d'un type de commentaires

instruments utilisés à cette fin sont produits par une commission scolaire. Le temps requis pour s'acquitter de cette tâche représente en moyenne, par répondant, presque deux semaines de travail par année scolaire. Le fait que les épreuves ou tests sont administrés surtout individuellement pourrait expliquer l'investissement en termes de temps. De plus, plusieurs commentaires sont à l'effet que leur administration est longue et complexe. Par ailleurs, certains considèrent les informations fournies comme peu fiables (par exemple, certains tests non normalisés, trop faciles ou seuils de réussite pas assez élevés qui n'évaluent pas tous les objectifs des programmes d'études) ou peu utiles. Aussi, bien qu'on mentionne une certaine amélioration de ces tests, les commentaires des répondants expriment surtout une insatisfaction, certains disant même s'en contenter parce qu'ils sont prescriptifs et qu'il n'existe pas autre chose.

Or, plusieurs de ces critiques trouvent des appuis dans les écrits scientifiques. Au sujet des instruments d'évaluation utilisés dans les commissions scolaires pour déterminer le niveau de retard des élèves en difficulté, la GRICS (1991)

relève que les épreuves-synthèses sont trop longues à administrer ; les sous-tests qui les accompagnent mesurent des éléments ponctuels de la tâche sans la considérer dans sa globalité ; les procédures de validation sont variées et peu d'instruments sont validés auprès d'élèves des classes ordinaires. Enfin, les seuils de réussite ne sont pas établis selon une procédure similaire et ils sont perçus peu utiles à l'interprétation des résultats.

Les instruments utilisés à des fins diagnostiques

Si certains répondants jugent les instruments utilisés à des fins diagnostiques intéressants et utiles pour identifier la difficulté, plusieurs déplorent par contre les temps requis pour les administrer et les corriger, activités jugées par certains difficiles et compliquées. De plus, on déplore le peu d'utilité de ces instruments pour guider l'intervention et le fait de devoir les administrer individuellement.

Tableau 3*Fréquence des répondants mentionnant diverses caractéristiques d'un instrument d'évaluation idéal**

| Caractéristiques | N |
|--|----|
| Caractéristiques quant à la forme (31 commentaires) : | |
| Avec grille de de correction, barèmes d'atteinte des objectifs, grille d'interprétation des résultats, pistes d'intervention. | 15 |
| Pas long à administrer ; évalue un certain nombre d'objectifs en même temps | 8 |
| Instrument commun ou réservé à l'orthopédagogie. | 4 |
| Quelque chose d'étoffé, d'objectif, de structuré, avec une démarche. | 3 |
| Avec grille d'observation des comportements de l'enfant pendant le test. | 1 |
| Caractéristiques quant au contenu (19 commentaires) : | |
| Évalue aussi la motivation, l'attitude, le style d'apprenant, les stratégies utilisées. | 7 |
| Identifie les difficultés ; leurs causes ; le niveau de retard ; évalue tous les objectifs des programmes. | 6 |
| Présente des contenus, adaptés à notre clientèle : thèmes plus familiers, moins compliqués, plus proches du vécu de l'enfant, amusant, avec des illustrations. | 4 |
| Identifie d'abord les difficultés les plus fréquemment rencontrées. | 1 |
| Combine lecture et écriture. | 1 |
| L'instrument idéal n'existe pas parce que... (5 commentaires) : | |
| les enfants sont tellement différents les uns des autres. | 1 |
| les résultats dépendent trop des dispositions de l'enfant lors du test. | 1 |
| il faut plus d'un instrument pour vraiment évaluer un enfant. | 1 |
| l'idéal serait de vraiment comprendre c'est quoi une difficulté d'apprentissage. | 1 |
| l'idéal serait de pouvoir faire passer un test individuellement. | 1 |

* À noter que les répondants pouvaient formuler plus d'une caractéristique

Les caractéristiques d'un instrument idéal

Les commentaires concernant les caractéristiques d'un instrument idéal touchent davantage sa forme que son contenu. Globalement, on souhaite un instrument qui comporte une grille de correction ou d'interprétation des résultats et des pistes d'intervention. Cet instrument ne devrait pas être long à administrer ; il serait commun aux orthopédagogues et réservé à leur usage. Au niveau du contenu, l'instrument devrait permettre d'évaluer l'attitude de l'enfant pendant la tâche (l'attitude, la motivation, le style d'apprenant, les stratégies utilisées). À cet effet, le GRICS (1991) concluait dans son rapport que très peu d'instruments visent à mesurer le fonctionnement du processus suivi par l'élève. De son côté, Slavin (1988) rapporte des critiques concernant le fait que l'évaluation du rendement scolaire se fait au détriment de d'autres dimensions, notamment les comportements et les attitudes de l'élève. En somme, on considère que la plupart des instruments utilisés, étant centrés uniquement sur le produit et ne tenant pas compte du contexte d'apprentissage et des structures cognitives, permettent de mesurer uniquement le produit ou résultat de l'apprentissage (GRICS, 1991 ; Shea & Bauer, 1994). Par ailleurs, l'instrument idéal devrait identifier les difficultés, leurs causes, le niveau de retard et l'ensemble des objectifs des programmes. Enfin, on souhaite que les contenus soient adaptés à la clientèle.

L'ensemble des instruments utilisés

Les résultats montrent que l'administration d'épreuves et de tests est pratique courante chez les répondants pour évaluer les élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, 87% disent privilégier un ou des instruments en particulier, 71% en utilisent pour le classement, et 81% à des fins diagnostiques. De plus, la grande majorité des répondants disent se sentir assez qualifiés pour les administrer. Par ailleurs, si on considère l'ensemble des instruments, on constate que ceux produits par les commissions scolaires sont très utilisés par les répondants. Cette donnée vient confirmer les résultats d'autres études, notamment celle de Corneau, Goupil, Filion et Doré (1994).

Ceci nous amène à parler du contenu des instruments utilisés par les répondants. Bien que cette dimension n'ait pas été traitée isolément dans la présente étude, l'utilisation généralisée des tests produits par les commissions scolaires laisse croire que les contenus concernent davantage les programmes d'études que par le passé. Des études récentes montrent en effet que les instruments produits par les commissions scolaires sont élaborés en concordance avec les programmes d'études (Archambault, 1992 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1992 ; GRICS, 1991). De plus, quelques commentaires favorables exprimés par les répondants vont dans ce sens.

Parmi les autres instruments utilisés, on trouve des tests maisons, des examens-synthèses conçus pour la classe

ordinaire, ainsi que d'autres épreuves ou tests dont les dates de publication varient passablement.

Bien que la satisfaction des répondants n'ait pas été vérifiée à l'aide d'une échelle de satisfaction, on constate que les répondants énoncent au sujet des instruments utilisés davantage de commentaires défavorables que de commentaires favorables. Malgré que la majorité des répondants disent se sentir assez qualifiés pour administrer l'ensemble des tests utilisés, plusieurs répondants déplorent le temps requis par leur administration et leur correction. Autre constatation, alors que certains répondants disent apprécier que des instruments utilisés comportent des grilles (barèmes) de correction et d'interprétation des résultats, d'autres reprochent aux instruments qu'ils utilisent justement de ne pas comporter de telles grilles ou encore, souhaitent retrouver cette caractéristique dans un instrument idéal. Enfin, plusieurs font état du peu d'utilité des instruments utilisés pour guider l'intervention. Cette donnée trouve écho dans les écrits scientifiques. Selon Deschênes (1994), il n'est plus possible de croire qu'un instrument standardisé puisse évaluer adéquatement le savoir-lire. Plusieurs auteurs considèrent également les pratiques d'évaluation actuellement utilisées avec les élèves en difficulté d'apprentissage peu utiles pour guider l'intervention (Campione, 1989 ; Reynolds, 1990 ; Ysseldyke & Turlow, 1984). Dans son *Avis au ministre de l'Éducation du Québec* concernant l'évaluation au primaire, le Conseil supérieur de l'éducation (1992) faisait remarquer que si l'instrumentation en évaluation est abondante et sophistiquée, le réinvestissement pédagogique des résultats est en revanche peu poussé. Une des fonctions premières de l'évaluation étant de guider les interventions, les données recueillies lors de l'évaluation doivent être réinvesties concrètement et efficacement dans l'enseignement.

Sur la question concernant le besoin d'instruments d'évaluation, les répondants sont partagés entre le manque d'instruments d'évaluation valables et l'absence de besoin à ce niveau. En effet, lorsque interrogés au sujet des instruments d'évaluation en général, des répondants disent constater une certaine amélioration et les commentaires défavorables concernent surtout le manque d'instruments. Par ailleurs, bon nombre de répondants mentionnent ne pas avoir besoin de davantage d'instruments ou encore, préconisent le recours aux tests pour les cas plus difficiles seulement. Cette opinion se trouve corroborée ailleurs dans nos données alors que 68% des répondants disent ne pas souhaiter posséder d'autres instruments d'évaluation, et que 16% soutiennent que l'instrument idéal n'existe pas. Les raisons invoquées concernent les limites inhérentes aux instruments d'évaluation utilisés, dont le fait qu'ils tracent un portrait partiel de l'enfant.

Une telle controverse existe également dans la littérature alors que s'opposent ceux qui prônent le développement de meilleurs instruments et ceux qui privilégient l'abandon des procédures utilisant les épreuves et les tests. Dans son *Avis au ministre de l'Éducation du Québec* concernant l'évaluation au primaire, le Conseil supérieur de l'éducation (1992) propose de délaisser les trop nombreuses évaluations sommatives faites en cours d'année en classe ordinaire, au profit d'évaluations formatives. Selon Tardif (1994),

[...] L'instrument le plus valide et le plus fidèle n'est peut-être pas à bâtir ; il se dissimule possiblement dans l'observation systématique et rigoureuse du cheminement d'apprentissage de l'élève dans sa classe. (p. 71.)

Conclusion

Les épreuves et les tests représentent un type d'évaluation très populaire auprès des répondants. Les instruments les plus utilisés par les répondants sont ceux produits par les commissions scolaires. Bien qu'ils soient élaborés en concordance avec les programmes d'études, une concertation de la part des commissions scolaires serait souhaitable afin de valider ces instruments et de les rendre plus homogènes.

Par ailleurs, les répondants utilisent une variété d'autres instruments. Comme on l'a déjà constaté chez d'autres orthopédagogues (Comité provincial pour l'évaluation orthopédagogique, 1988), ils utilisent tour à tour des évaluations pédagogiques et des évaluations diagnostiques. Certaines de ces évaluations datent d'un certain nombre d'années. Quoiqu'il en soit, les répondants déplorent le temps requis pour administrer les instruments utilisés, les corriger et les interpréter ainsi que leur manque d'utilité pour guider l'intervention.

L'examen de ces instruments et des commentaires à leur sujet ainsi que le fait que les répondants soient partagés sur la question concernant le besoin d'autres instruments d'évaluation semblent confirmer le fait rapporté dans les écrits scientifiques, à savoir que les instruments utilisés sont nombreux mais pas tous adéquats (Denhière, Marouby-Terriou, & Tapiero, 1994).

Rappelons qu'il s'agit ici d'une étude exploratoire et que certains aspects auraient intérêt à être documentés. Par exemple, il serait intéressant d'examiner l'influence des contraintes organisationnelles sur les pratiques d'évaluation et de vérifier si l'utilisation importante d'épreuves et de tests ne résulterait pas d'une tendance à satisfaire davantage des besoins administratifs que pédagogiques (Conseil supérieur de l'éducation, 1992 ; Keogh, 1986, 1988, 1990).

Par ailleurs, les coûts que représente l'administration d'épreuves et de tests, la difficulté à concevoir et à proposer un instrument d'évaluation unique, pertinent, valide et fiable, amènent des auteurs (Reynolds, 1990 ; Campione, 1989) à s'interroger sur les pratiques d'évaluation des élèves en difficulté. Est-il nécessaire d'administrer des instruments différents de ceux utilisés en classe ordinaire ?

Les écrits actuels expliquent qu'il faut tenir compte du processus utilisé par l'élève, notamment les stratégies de lecture (GRICS, 1991 ; Tardif, 1994). Il est à noter qu'un seul de nos répondants fait état d'un test permettant d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives de l'enfant. Selon Frederiksen (1990 in Tardif, 1994), plus l'habileté des intervenants à recueillir des informations durant l'apprentissage s'améliorera, plus le besoin pour des examens sommatifs disparaîtra.

Des auteurs proposent de réduire au minimum les évaluations de type épreuves-synthèse, et de les réserver au classement et à l'identification des élèves en difficulté après les avoir validés auprès de larges populations d'élèves (Campione,

1989 ; Reynolds, 1990). En ce qui concerne l'évaluation diagnostique, c'est-à-dire ayant pour but de déterminer la nature de la difficulté de l'élève, certains préconisent le recours à l'évaluation formative interactive (GRICS, 1991 ; Saint-Laurent et al., 1995) laquelle se caractérise par une approche dynamique qui permet à l'intervenante de suivre le cheminement cognitif de l'élève et de s'ajuster en réagissant directement aux réponses et aux réactions de celui-ci. Les moyens proposés selon cette approche permettraient, à partir des événements de la classe, d'enregistrer et de conserver des données valides et utiles sur les progrès continus de l'élève (Tardif, 1994) et, par conséquent, pourraient servir à l'élaboration des plans d'intervention (GRICS, 1991). Une méthode comme le portfolio d'évaluation permettrait de recueillir de telles informations (Tierney, Carter, & Desai, 1991).

Enfin, s'il semble exister un écart notable 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), on peut se demander si cet écart résulte du manque de temps, d'information ou de perfectionnement. Car, si les répondants mentionnent qu'ils sont débordés, ils ne manquent pas de déplorer, dans un autre volet de cette étude, des lacunes au niveau de leur formation (Doyon & Goupil, 1995).

En terminant, il convient de rappeler les limites de cette étude. On aura noté la large part faite à la méthode qualitative laquelle, on le sait, donne lieu à une interprétation de données. Par ailleurs, notre milieu d'observation concerne exclusivement le premier cycle du primaire, un nombre peu élevé de commissions scolaires et principalement la grande région de Montréal. Par conséquent, les résultats présentés ici ne concernent pas nécessairement les autres ordres d'enseignement, ni les autres régions du Québec.

Références

- Algozzine, H., & Ysseldyke, J.E. (1983). Learning Disabilities as a subset of school failure: The over-sophistication of a concept. *Exceptional Children*, 50,242-246.
- Archambault, J. (1992). *Les services aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire : perceptions de responsables des services de commissions scolaires* québécoises. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Bender, W.N. (1992). *Learning Disabilities, Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bouchard, G.E. (1985). *Un enfant, un besoin, un service : pour une éducation de qualité à l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire au Québec*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Boyer, J.-Y. (1994). Pour une problématique de l'évaluation du savoir-lire. In Collectif sous la direction de J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond. *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques, 11-23.
- Campeau-Filion, F., & Gauthier, G. (1984). *Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture (BQAL)*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Campione, J.C. (1989). Assisted Assessment: A taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. *Journal of Learning Disabilities*, 22,151-163.
- Chouinard, R. & Pion, N. (1995). L'évaluation des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire. *Science et Comportement*, 24(1), 31-50.
- Corneau, 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 de l'enfance inadaptée (COPEX). (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Comité provincial pour l'évaluation orthopédagogique (1988). *Rapport 1987. Évaluation des troubles d'apprentissage*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Commission des écoles catholiques de Montréal (1979). *Programme de lecture individualisée utilisant le renforcement et l'exercice (L.I.R.E.)*. Montréal : C.E.C.M., service aux étudiants, bureau de la consultation personnelle.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver, avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Dabène, M. (1994). Principes et méthodes d'une évaluation du savoir-lire. In Collectif sous la direction de J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond. *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques, 25-39.
- Denhière, G., Marouby-Terriou, G. et Tapiero, I. (1994). Le savoir-lire et le non-savoir-lire : diagnostic, simulation et remédiation. In Collectif sous la direction de J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond. *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques, 199-243.
- Deschênes, A. J. (1994). Les connaissances initiales du lecteur et l'évaluation de la compréhension. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (Eds). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques, 103-140.
- DeShapiro, & Lentz (1986). *Brigance Diagnostic Inventories*.
- Doyon, M. et Goupil, G. (1995). Perceptions d'orthopédagogues concernant la formation reçue et souhaitée en matière d'évaluation. *Mesure et évaluation*, 18 (2), 23-35.
- Duclos, G., & Capra, L. (1992). *Pistes d'évaluation orthopédagogique : référentiel*. Montréal : Hôpital Ste-Justine.
- Dunn, L.M., & Dunn, L.M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines, Minn. : American Guidance service.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson-Lachance, J. (1984). *Techniques d'évaluation de la lecture*. Laval : Éd. Ville-Marie, Coll. PPME.
- Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en*

- milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec (1981). Ministère de l'Éducation. *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur primaire et du secondaire*. Québec : Direction générale du développement pédagogique, direction de l'évaluation pédagogique.
- Gouvernement du Québec (1992). Ministère de l'Éducation. *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Direction de la coordination des réseaux.
- Hildreth, G.H., & Griffiths, N.L. (1949). *Tests de disposition pour la lecture (Metropolitan Readiness Tests)*. Montréal : Institut de recherches psychologiques.
- Inizan, A. (1985). *Le temps d'apprendre à lire : évaluation de l'aptitude à apprendre à lire. Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture*. Paris : A. Colin.
- Kaufman, A.S., & Kaufman, N.L. (1983). *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*. Circle Pines : American Guidance service.
- Keogh, B.K. (1986). Future of the LD field : Research and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 455-460.
- Keogh, B.K. (1988). Learning disability : Diversity in search of order. In M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walbert (Eds), *Handbook of special education : Research and practice, vol. 2, Mildly handicapped conditions* (pp. 225-251). Toronto : Pergamon Press.
- Keogh, B.K. (1990). Learning Disability. In M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walbert (Eds), *Handbook of special education: Research and practice, vol. 2, Mildly handicapped conditions* (pp. 119-142). Toronto : Pergamon Press.
- Lavallée, M. (1970). *La batterie factorielle prédictive de l'état de préparation à la scolarisation primaire à 6 ans (BFP-6)*. Montréal : Éducation nouvelle.
- Lefavrais, P. (1967). *L'Alouette : test d'analyse de la lecture et de la dyslexie*. Paris : Centre de psychologie appliquée.
- Lerner, J. (1993). *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Lobrot, M., & Adnet-Piat, E. (1976). *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*. Paris : O.C.D.L.
- Maistre, M. de (1980). *Dyslexie dysorthographique : analyse des troubles et techniques de rééducation*. Paris : J.P. Delarge.
- Pike, K. & Salend, S.J. (1995). Authentic assessment strategies. *Teaching Exceptional Children*, 28(1), 15-20.
- Reynolds, M.C. (1990). Noncategorical special education. In M. C. Wang, M.C. Reynolds et Walberg (Eds). *Special Education: Research and practice, Synthesis of findings*. Oxford : Pergamon Press, 57-80.
- Royer, E. (1990). *L'école et les difficultés d'apprentissage : problématique et perspectives de développement*. Conférence présentée au 15e congrès de l'A.Q.E.T.A. à Montréal.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J., E. Royer et collaborateurs. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*. Boucherville : Gaëtan Morin (Ed.).
- Shea, T.M., & Bauer, A.M. (1994). *Learners with disabilities : A social system perspective of special education*. Toronto : BCB Brown & Benchmark Publishers.
- Simon, J. (1968). Le Poucet. In Limbosch, A, Luminet-Jasinski, & Dierkens-Dopchie, N. (Eds) *La dyslexie à l'école primaire. Dépistage et prévention* (pp. 94-98). Bruxelles : Éditions de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles.
- Slavin, R.E. (1988). *Educational psychology : Theory into practice*. Second Edition. New Jersey : Prentice Hall.
- Société de gestion du réseau informatique 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'épreuves*. Banque d'instruments de mesure.
- Swicegood, P. (1994). Portfolio-base assessment practice. *Intervention in School and Clinic*, 30(1), 6-15.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : Une question de compétence plutôt que de performance. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (Eds). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques, 69-102.
- Tierney, R. J., Carter, M. A. et Desai, L. E. (1991). *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Norwood : Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Wesson, C.L. & King, R.P. (1996). Portfolio assessment and special education students. *Teaching Exceptional Children*, 28(2), 44-48.
- Winzer, M. (1996). *Children with Exceptionalities*. Scarborough (Ont.) : Allyn and Bacon Canada.
- Ysseldyke, J.E., & Thurlow, M.L. (1984). Assessment practices in special education: Adequacy and appropriateness. *Educational Psychologist*, 9,123-136.
- Zazzo, R. (1979). *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant 1*. Paris : Delachaux et Niestlé. 5e édition.