



Université Saint-Joseph de Beyrouth
Faculté des sciences de l'éducation
Institut libanais d'éducateurs

MANUEL DE L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

MJAES AZAR Asma et CORDAHI MALHAMÉ Najat

Ce projet a été réalisé grâce au financement
du Conseil de la recherche de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth,
avec la contribution du Syndicat des Orthopédagogues au Liban



Destiné aux orthopédagogues, ce manuel de l'évaluation orthopédagogique, premier de ce genre, est conçu comme un guide facilitant leur pratique de l'évaluation orthopédagogique auprès des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. Il renferme les concepts de base de l'évaluation orthopédagogique, sa définition, ses objectifs ainsi que son processus d'élaboration.

L'Institut libanais d'éducateurs (ILE), formant des orthopédagogues diplômés depuis plus de 40 ans, a essayé de répondre au besoin important des orthopédagogues sur le terrain, celui d'unifier et de systématiser la pratique de l'évaluation orthopédagogique. Cette pratique, rarement présente dans les formations universitaires qualifiantes en orthopédagogie au Liban, dépend étroitement de l'expérience et de la formation personnelle de l'orthopédagogue sur le terrain. Elle reste donc tributaire du bon jugement du professionnel. C'est ainsi qu'une réflexion a été entamée avec une équipe d'enseignantes chercheuses du département d'orthopédagogie de l'ILE et des orthopédagogues professionnelles, afin de discuter de cette pratique et des besoins perçus.

Ces réunions de réflexion ont finalement conduit à démarrer une recherche sur l'évaluation orthopédagogique, intitulée « L'évaluation orthopédagogique : fondements, processus et réalité », avec une équipe de 4 enseignantes-chercheuses : Mesdames Rania Abdo, Asma Mjaes Azar, Najat Cordahi Malhamé et moi-même. Ce travail de recherche a de même bénéficié de la contribution de Mme Manal Al-Ahmar, orthopédagogue professionnelle, qui a participé à l'élaboration du protocole de recherche et à la diffusion du questionnaire auprès des orthopédagogues. Cette recherche a été réalisée grâce au financement du Conseil de la recherche de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth.

Cette recherche avait pour premier objectif d'explorer la réalité de l'évaluation orthopédagogique, et pour cela une enquête a été menée auprès des orthopédagogues libanais, suivie d'entretiens avec des orthopédagogues experts. Je tiens à les remercier et à remercier tous les orthopédagogues qui ont répondu au questionnaire permettant ainsi la réalisation de cette recherche. Ses résultats nous ont permis de dresser un tableau élaboré de cette pratique sur le terrain libanais.

Parallèlement à l'action sur le terrain, une revue systématique de la littérature a servi de base à l'élaboration d'un manuel de l'évaluation orthopédagogique dont le contenu a été enrichi par les apports pertinents de la recherche empirique.

La production de ce manuel constitue le deuxième objectif de notre recherche. En effet, à partir de cette recherche, on a visé la production d'un manuel de l'évaluation orthopédagogique, pouvant orienter et accompagner les orthopédagogues dans cette pratique. Il a été conçu et rédigé par Mesdames Asma Mjaes Azar et Najat Cordahi Malhamé.

Ce manuel offre un appui solide pour renforcer les connaissances relatives à l'évaluation orthopédagogique et propose un véritable guide pour la planification et la mise en œuvre de cette pratique.

Il peut également constituer une base pour de futures recherches visant à approfondir et à faire évoluer cette démarche, à soutenir sa systématisation sur le terrain et à contribuer à la création d'une formation spécialisée de qualité dédiée à cette pratique.

Avec la contribution du Syndicat des orthopédagogues au Liban, le manuel de l'évaluation orthopédagogique, traduit en arabe et en anglais, est disponible gratuitement sur le site de l'Institut libanais d'éducateurs de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Mme Rayan Choucair Kanaan pour la traduction de ce guide en langue arabe, ainsi qu'à Mme Rania Abdo pour sa traduction en langue anglaise. Grâce à leur précieux travail, ce guide peut rejoindre un public plus large de lecteurs et de professionnels.

Chers orthopédagogues, je vous laisse consulter ce manuel, il rassemble tous les éléments nécessaires pour comprendre les assises de l'évaluation orthopédagogique. Il propose de même les différentes étapes du processus de l'évaluation orthopédagogique ainsi qu'une liste (non exhaustive) des tests standardisés les plus utilisés par les orthopédagogues libanais.

J'espère qu'il vous servira de guide dans votre pratique de l'évaluation orthopédagogique, en vous soutenant dans votre intervention auprès de l'apprenant et de ses parents.

Je tiens à clôturer en disant que votre regard et votre expérience ne pourront qu'enrichir cette première version du manuel dans la perspective de le perfectionner davantage pour consolider cette pratique et la formation universitaire y relative. Bonne lecture !

Micheline EL-Khoury Yammine

Introduction	3
Partie 1 : Particularité et finalité de l'évaluation orthopédagogique	4
1.1 Définition de l'évaluation orthopédagogique	4
1.2 But	4
1.3 Objectifs	4
1.4 Particularités	4
1.5 Fonctions	6
1.6 Bénéficiaires et population ciblée	6
1.7 Domaines évalués	6
Partie 2 : Cadre opérationnel et organisationnel de l'évaluation orthopédagogique	10
2.1 Processus	10
2.2 Procédures	13
2.3 Organisation spatio-temporelle	15
2.4 Moyens	16
Partie 3 : Profil et rôle de l'évaluateur	18
3.1 Rôle et qualifications de l'orthopédagogue	18
3.2 Compétences pour l'évaluation orthopédagogique	18
3.3 Posture de l'orthopédagogue	20
Conclusion	22
Bibliographie	23
Annexe	26

L'orthopédagogie est une discipline clé dans l'accompagnement des apprenants présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Ces derniers peuvent faire face à une multitude de défis occasionnés par des troubles d'apprentissage et de développement, des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ainsi que par des déficiences cognitives, sensorielles ou physiques, etc.

L'évaluation orthopédagogique occupe une place centrale dans le domaine de l'Orthopédagogie. Elle permet de repérer et de comprendre les spécificités des apprenants ainsi que les facteurs environnementaux favorisant ou entravant leur évolution. Ce processus dépasse la simple évaluation diagnostique des acquis pour devenir un levier stratégique, contribuant à mettre en place des interventions ciblées visant l'apprentissage et la réussite.

Malgré son importance capitale, l'évaluation orthopédagogique demeure un domaine en cours de structuration. Une exploration des publications relatives à l'orthopédagogie et à l'évaluation orthopédagogique, montre que cette formation existe dans plusieurs pays dont le Canada, la Belgique, et plus récemment, la France. Les différents documents internationaux consultés présentent les principes de l'évaluation orthopédagogique et les grandes lignes de sa démarche. Néanmoins, l'opérationnalisation de cette démarche n'est pas suffisamment documentée.

Par ailleurs, bien que des formations professionnalisantes et spécialisées en Orthopédagogie existent au Liban depuis plusieurs décennies, la pratique de l'évaluation orthopédagogique reste marquée par un manque de standardisation et l'absence de cadre méthodologique unifié. Cette situation engendre des pratiques disparates, limitant l'efficacité de l'évaluation et de l'intervention orthopédagogiques.

Conscient de ces défis, l'Institut libanais d'éducateurs (ILE) de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth a initié une réflexion approfondie pour structurer et formaliser cette pratique. C'est dans ce cadre qu'une étude a été menée, explorant les pratiques de l'évaluation orthopédagogique utilisées sur le plan local et international.

Le document présent, produit dans le cadre de cette étude, ambitionne de combler un vide important en offrant aux orthopédagogues un cadre méthodologique et pratique pour renforcer la rigueur et l'efficacité de l'évaluation orthopédagogique.

Il est structuré en trois parties principales. Dans la première, il présente les différents aspects de l'évaluation orthopédagogique en mettant en lumière ses particularités, ses objectifs, son utilité, ses domaines d'application et les bénéficiaires. Dans la seconde, il décrit le cadre opérationnel et organisationnel en détaillant les processus, les procédures et les moyens nécessaires à la réalisation d'une évaluation orthopédagogique rigoureuse. Enfin, dans la troisième partie, il présente le profil et le rôle de l'évaluateur en insistant sur les compétences et la posture professionnelle requises pour garantir la qualité de l'évaluation. Ce manuel tel que structuré cherche à offrir une vision complète et pratique de l'évaluation orthopédagogique en tant qu'outil essentiel au service des orthopédagogues et de la profession.

1.1 Définition de l'évaluation orthopédagogique

L'évaluation orthopédagogique (ÉvalOP) est un processus dynamique qui permet d'identifier et d'évaluer chez l'apprenant les difficultés, les capacités, les stratégies, les processus cognitifs ainsi que l'état des acquis dans les domaines de l'apprentissage scolaire, de l'autonomie et de la socialisation (L'ADOQ, 2018). Elle analyse de même les facteurs affectifs, motivationnels, socio-familiaux et scolaires ayant une incidence sur l'apprentissage et sur la réussite de qualité (Office des professions du Québec, 2014).

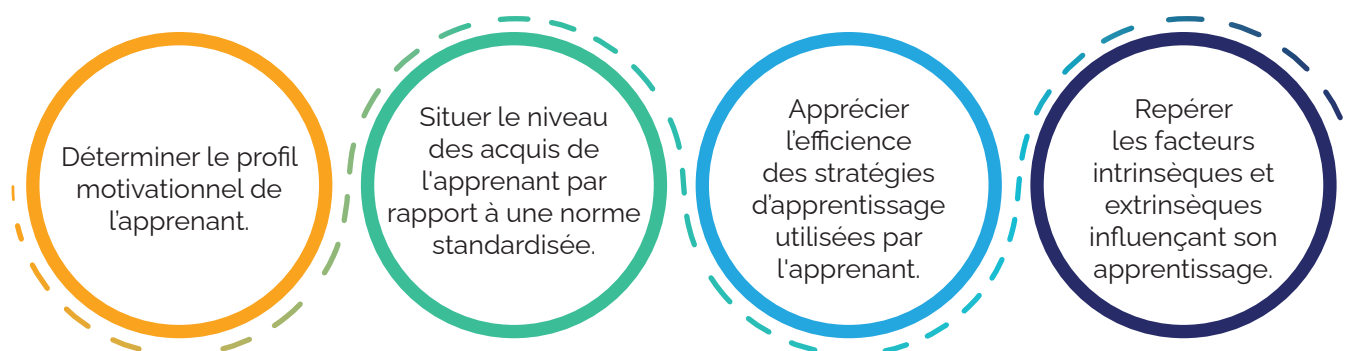
1.2 But

L'ÉvalOP a pour but de dresser un tableau complet de la situation de l'apprenant, en vue de déterminer les actions nécessaires pouvant améliorer son apprentissage et assurer sa réussite.

Elle permet ainsi de déterminer ses besoins et ses forces, de comprendre la nature passagère ou persistante de ses difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et d'orienter l'intervention orthopédagogique. Cette dernière peut inclure des actions de prévention, de consolidation, de rééducation ou de compensation pour favoriser le progrès optimal de l'apprenant (ADOQ, 2018 ; Office des professions du Québec, 2014 ; Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012 ; Institut des troubles d'apprentissage, 2020).

1.3 Objectifs

L'ÉvalOP permet de :



1.4 Particularités

L'ÉvalOP exige de recueillir et d'analyser des données sur l'apprenant, sur son apprentissage et sur l'environnement scolaire, familial et social afin d'y porter un jugement et d'orienter les décisions relatives à l'intervention (Tilman, 2005 ; Goupil, 2020 ; Archambault & Chouinard, 2022). Elle est à la fois normative, dynamique et systémique du fait même qu'elle s'appuie sur trois types d'évaluation qui sont l'évaluation dynamique, l'évaluation systémique et l'évaluation normative.

L'évaluation dynamique

À travers une approche interactive, l'évaluation dynamique permet à l'évaluateur de repérer chez l'apprenant ses compétences en émergence ainsi que ses stratégies d'apprentissage. Elle lui permet également de prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif et émotionnel. En conséquence, elle oriente l'intervention et détermine les aménagements à entreprendre pour que l'apprenant puisse atteindre un niveau de performance maximal (Delage, Prat, & Winkler-Kehoe, 2021).

L'évaluation systémique

L'évaluation systémique permet de porter l'attention de l'orthopédagogue (OP) sur l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage, soit les facteurs personnels, les facteurs scolaires et les facteurs familiaux et sociaux (Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012 ; Belleville, et al., 2022 ; Goupil, 2020). Elle permet, par conséquent, de considérer leur interaction et de déduire leur influence sur l'apprentissage.

L'évaluation normative

L'évaluation normative a pour objectif de classer les résultats de l'apprenant par rapport à une norme ou une référence standardisée (Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012). Cependant, le classement obtenu ne suffit pas en lui-même pour prendre les décisions en vue d'une action de régulation ou de certification (Tilman, 2005 ; Belleville, et al., 2022 ; Goupil, 2020).

En somme, aucun type d'évaluation n'est suffisant en lui-même; chacun représente un des volets de l'évaluation orthopédagogique.

Par ailleurs, l'ÉvalOP s'inscrit dans une approche interdisciplinaire permettant de porter un jugement éclairé sur les différentes facettes de la problématique de l'apprenant (Tourrette, 2006). Idéalement, elle doit être incluse dans le cadre de l'évaluation globale de la situation de l'apprenant. Le cas échéant, il importe de partager les résultats de l'ÉvalOP avec l'équipe interdisciplinaire puisqu'ils contribuent significativement à dresser le profil de l'apprenant, à planifier le projet éducatif et à y inscrire les interventions orthopédagogiques.

Distinction entre l'ÉvalOP et d'autres actions à visée évaluative

Il importe de distinguer l'évaluation orthopédagogique d'autres actions à visée évaluative comme la détection, le dépistage et le diagnostic. Il faudra de même la distinguer de l'évaluation de l'intervention orthopédagogique.

La détection

La détection est un processus non systématisé, qui permet de repérer chez un élève en particulier, des indices liés à un trouble non identifié ou à des facteurs de risque pouvant affecter son apprentissage et sa réussite. Elle est réalisée par tout professionnel dans les limites de ses compétences et elle s'appuie sur sa sensibilité aux indices relevés (Office des professions du Québec, 2013).

Le dépistage

Le dépistage est un processus systématisé qui vise à repérer parmi l'ensemble des élèves, ceux qui pourraient avoir un trouble non diagnostiqué ou un facteur de risque pouvant affecter leur apprentissage et leur réussite. Il ne permet pas de poser un diagnostic mais d'orienter les élèves susceptibles de présenter un trouble vers des investigations complémentaires. Il est réalisé par tout professionnel dans les limites de ses compétences (Office des professions du Québec, 2013).

Le diagnostic

Le diagnostic est un processus systématisé qui permet d'identifier un trouble à partir d'une série d'examen médicaux ou paramédicaux. C'est une activité réservée aux médecins. Toutefois, les autres professionnels pourraient effectuer des évaluations spécifiques au cadre de leur champ d'expertise et en communiquer les conclusions (Office des professions du Québec, 2013) en vue d'une évaluation globale de la situation de l'apprenant.

L'évaluation de l'intervention orthopédagogique

C'est un processus indispensable qui vise à mesurer l'efficacité et l'effet de l'intervention orthopédagogique entreprise auprès d'un apprenant. Celle-ci est réalisée par l'orthopédagogue pendant l'intervention pour accompagner l'évolution de l'apprenant et systématiquement à la fin de l'intervention ou d'un bloc d'interventions (Belleville, et al., 2022 ; Archambault & Chouinard, 2022). Ses résultats permettent de renseigner sur le degré d'atteinte de l'objectif ou des objectifs visés, et sur le repérage des progrès réalisés, des lacunes et des difficultés persistantes. De même, elle informe sur l'impact des outils utilisés, des modalités et stratégies d'intervention suivies (Centre de services scolaires de Montréal, 2023 ; Goupil, 2020). Elle donne lieu à un bilan des interventions orthopédagogiques (Centre de services scolaires de Montréal, 2023).

1.5 Fonctions

Les résultats de l'ÉvalOP sont investis dans :

- L'élaboration du plan d'intervention orthopédagogique au niveau du contenu de l'intervention (rééducation, soutien, enseignement stratégique, etc.) et des moyens à mettre en place (Institut des troubles d'apprentissage, 2020 ; ADOQ, 2018 ; Office des professions du Québec, 2014 ; Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012).
- La détermination des services éducatifs adaptés à assurer à l'apprenant (Association des Orthopédagogues du Québec, 2013 ; Goupil, 2020).
- L'ajustement de l'intervention pédagogique ou orthopédagogique déjà mise en place (Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012 ; Belleville, et al., 2022).
- L'orientation de l'apprenant vers d'autres spécialistes qui pourront poser un diagnostic ou aider à mieux comprendre sa situation (Institut des troubles d'apprentissage, 2020).
- La conception du programme éducatif individualisé (Office des professions du Québec, 2014 ; Goupil, 2020).

1.6 Bénéficiaires et population ciblée

L'évaluation orthopédagogique cible les apprenants de tout âge, de la période préscolaire à l'âge adulte, qu'ils présentent un risque de développer des difficultés ou des troubles d'apprentissage, ou qu'ils manifestent déjà des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation liées à une déficience ou à un trouble (L'Office des professions du Québec, 2014).

1.7 Domaines évalués

Les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers peuvent rencontrer des difficultés dans divers domaines liés aux stratégies d'apprentissage et aux processus cognitifs, aux apprentissages scolaires, à l'attitude face à la tâche, aux habitudes de travail ainsi qu'à l'autonomie et à la socialisation. D'où l'importance d'évaluer ces domaines afin de reconnaître les potentialités et les besoins de ces apprenants et d'être en mesure de leur fournir le soutien approprié et favoriser leur réussite.



1.7.1 Les stratégies d'apprentissage et les processus cognitifs

L'apprenant ayant des besoins éducatifs particuliers peut rencontrer des difficultés à mobiliser de manière optimale les stratégies d'apprentissage et les processus cognitifs, ce qui peut affecter le traitement de l'information et la résolution de problèmes (Saint-Laurent, 2008).

Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont un ensemble d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage (Bégin, 2008). Elles représentent les moyens que les apprenants utilisent de manière délibérée et intentionnelle « pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne » (Viau, 2003, cité par Vianin, 2009, p. 60). De ce fait, elles occupent une place centrale dans l'apprentissage et influencent les performances scolaires des apprenants (Frenkel, 2014).

Les stratégies d'apprentissage englobent à la fois des aspects métacognitifs et des aspects cognitifs.

Les aspects liés à la métacognition concernent la connaissance de soi en tant qu'apprenant et la connaissance des activités mentales utilisées au cours de l'apprentissage (Bégin, 2008). Ils englobent également « la connaissance des exigences propres aux tâches et [...] la connaissance des procédures ou des stratégies particulières qui doivent être mises en action pour les réaliser » (Bégin, 2008, p. 55). Les stratégies métacognitives représentent les actions d'anticipation et d'autorégulation.

Quant aux aspects liés à la cognition, ils concernent les actions mentales directes utilisées par l'apprenant pour pouvoir traiter l'information (Vianin, 2009). Ces actions sont choisies de manière consciente et délibérée afin d'apprendre et de réutiliser les connaissances.

Selon Bégin (2008), il existe deux catégories différentes de stratégies cognitives :

- Les stratégies de traitement (6) : sélectionner, répéter, décomposer, comparer et élaborer
- Les stratégies d'exécution (4) : évaluer, vérifier, produire et traduire.

Les processus cognitifs

Les processus cognitifs font référence à des opérations mentales fondamentales impliquées dans le traitement de l'information (acquisition, traitement, stockage, rappel ou récupération) (Vianin, 2009 ; Saint-Laurent, 2008). Ces processus sont généralement automatisés et peuvent inclure des activités telles que la perception, l'attention, la mémoire, la résolution de problèmes, la prise de décision et la compréhension. Ils visent à traiter l'information pour accomplir une tâche ou résoudre un problème et sont de ce fait essentiels pour l'apprentissage (Saint-Laurent, 2008; Vianin, 2009).

Pour évaluer les stratégies et les processus cognitifs, l'OP a recours à divers moyens tels que : l'observation, des tâches spécifiques évaluant la mémoire, l'attention, la résolution de problèmes, des entretiens, des questionnaires d'auto-évaluation, l'analyse des productions de l'élève, etc. (Goupil, 2020 ; Saint-Laurent, 2008 ; Vianin, 2009).



1.7.2 Les apprentissages scolaires (lecture, écriture, mathématiques, langage oral)

Le domaine des apprentissages scolaires comprend toutes les disciplines académiques enseignées dans un cadre formel d'enseignement-apprentissage telles que les mathématiques, les langues, les sciences etc. (Vienneau, 2017).

L'ÉvalOP permet à l'orthopédagogue de préciser le niveau scolaire de l'apprenant en identifiant ses acquis et ses lacunes dans les disciplines principales, soit la lecture, l'écriture et les mathématiques (Institut des troubles d'apprentissage, 2020 ; LADOQ, 2018 ; Saint-Laurent, 2008). Elle permet également de préciser ses besoins éducatifs, soit l'écart entre ce qu'il sait et ce qu'il doit savoir, compte tenu du programme scolaire relatif à son âge réel (Myara, 2017).

Pour évaluer le niveau des apprentissages scolaires, l'OP a recours à des tests de positionnement nationaux ou élaborés par l'établissement ou par lui-même (Goupil, 2020), en d'autres termes à des tests standardisés ou « faits maison ».

1.7.3 L'attitude de l'apprenant face à la tâche

L'attitude de l'apprenant face à la tâche fait référence aux sentiments, croyances et préférences qu'un apprenant peut avoir lorsqu'il est confronté à une activité d'apprentissage ou à une tâche spécifique (Saint-Laurent et coll, 1995 ; Goupil, 2020). Elle peut résulter des expériences passées, des attentes culturelles et de l'environnement d'apprentissage.

Cette attitude influence la manière dont l'apprenant s'implique dans la tâche affectant ainsi sa motivation, sa persévérance et ses performances.

Pour évaluer l'attitude de l'apprenant face à la tâche, l'OP tente d'examiner de plus près son intérêt et son enthousiasme pour la tâche, sa perception de compétence pour l'accomplir, son degré d'implication et de concentration, ainsi que sa capacité à surmonter les obstacles (Viau, 1994). Ces aspects reflètent respectivement la motivation, la confiance, l'engagement et la persévérance.

L'OP évalue l'aspect pratique et l'aspect métacognitif (Grisé & Trottier, 2002) de l'attitude de l'apprenant face à la tâche en ayant recours à l'observation structurée et à l'entrevue.

1.7.4 Les habitudes de travail de l'apprenant

Les habitudes de travail comprennent les comportements, les routines et les stratégies d'organisation adoptées par l'apprenant pour réaliser les tâches scolaires de manière efficace et dans le temps imparti (Goudeseune, 2023).

Les apprenants à besoins éducatifs particuliers ont généralement des habitudes de travail peu efficaces (Archambault & Chouinard, 2022 ; Goupil, 2020 ; Saint-Laurent, 2008). Ils rencontrent des difficultés à gérer le temps, à organiser les ressources ainsi qu'à comprendre et suivre les consignes. Ils rencontrent des défis pour décortiquer la tâche et concentrer leur attention sur les aspects essentiels nécessaires à son exécution. De plus, ils peuvent avoir du mal à gérer les différentes étapes de réalisation d'une tâche telles que la planification, la révision et l'identification des erreurs.

Pour évaluer les habitudes de travail de l'apprenant, l'OP a recours à plusieurs moyens tels que l'observation, l'entrevue, les grilles d'évaluation et d'auto-évaluation.

1.7.5 La socialisation

Les compétences sociales se définissent comme un ensemble de capacités qui permettent à l'apprenant d'interagir efficacement et de manière appropriée avec les autres dans divers contextes et situations (Goupil, 2020 ; Archambault & Chouinard, 2022 ; Saint-Laurent, 2008).

Elles comprennent la communication (expression, écoute, compréhension et interprétation des signaux verbaux et non verbaux), la gestion des émotions (identification, expression et régulation de ses propres émotions), les compétences relationnelles (établissement de relations positives, résolution de conflits, travail en groupe) et finalement le respect des normes et des règles sociales (Morlaix, 2015; Massé, 2015).

Les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers sont moins compétents que leurs pairs sur le plan social et rencontrent souvent des difficultés à résoudre des problèmes interpersonnels (Saint-Laurent, 2008). De ce fait, leur socialisation est affectée et se manifeste soit par un isolement soit par des comportements inappropriés (impulsivité, agressivité, etc.) (Massé, 2015) mettant en danger leur bien-être émotionnel et leur intégration dans la communauté scolaire.

L'OP évalue les compétences sociales à travers différents moyens : l'observation directe, les échelles de comportements, les questionnaires et les échelles d'auto-évaluation, l'entretien, etc. (Myara, 2017).

1.7.6 L'autonomie

« L'autonomie est la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui » (Rocque et coll, 1999, p. 39). Elle n'exclut pas les relations d'aide, mais elle écarte les relations de subordination, de soumission ou de contrainte imposées par autrui (Rocque et coll, 1999).

Les apprenants à besoins éducatifs particuliers présentent généralement des difficultés à développer des compétences d'autonomie. Afin de mieux repérer ces difficultés, il est indispensable de distinguer l'autonomie de base de l'autonomie fonctionnelle (Rocque et coll, 1999). Cette distinction est cruciale pour pouvoir évaluer l'état des acquis au niveau de l'autonomie et pour pouvoir planifier une intervention adaptée et efficace.

L'autonomie de base est reliée à 5 domaines en lien avec les besoins fondamentaux. Elle concerne les activités essentielles de la vie quotidienne telles que les soins personnels simples, la nutrition, les tâches ménagères simples, la mobilité et le maintien d'une routine quotidienne.

L'autonomie fonctionnelle concerne la capacité à accomplir les activités et les tâches nécessaires en lien avec la vie en société, soit la vie résidentielle et communautaire, les loisirs, les déplacements, les soins et le développement personnel, ainsi que la vie professionnelle ou scolaire.

Dans le cadre scolaire, l'autonomie inclut trois sphères soit l'autonomie cognitive, l'autonomie personnelle et affective et l'autonomie sociale (Vienneau, 2017). L'autonomie cognitive comprend le fait de prendre en charge son propre apprentissage ; l'autonomie personnelle et affective est le fait de pouvoir apprendre et agir en se libérant de toute dépendance affective à l'endroit d'autrui ; l'autonomie sociale est l'aptitude à s'affirmer en tant qu'individu et à interagir avec les autres sans soumission ou contrainte (Vienneau, 2017).

L'OP évalue le niveau d'autonomie en ayant recours à différents outils dont l'observation directe, les entrevues, les tests standardisés, les grilles d'évaluation et les échelles de comportements adaptatifs etc.



2.1 Processus

L'évaluation orthopédagogique requiert une démarche rigoureuse pour garantir sa qualité. En effet, une évaluation de qualité suit un processus adéquat et réalisable permettant l'obtention de résultats fiables, pertinents et utiles. Ces résultats permettront de dégager le portrait de l'apprenant, d'orienter l'intervention auprès de lui et de formuler des recommandations pour optimiser les conditions de l'environnement scolaire et social (Institut des troubles d'apprentissage, 2020). Dans ce sens, l'EvalOP s'effectue selon une démarche claire et organisée en étapes, allant de la planification à la communication des résultats (ADOQ, 2018). Tout au long de ce processus, l'OP veille à vérifier les faits signalés par les parents ou les intervenants, à analyser la situation scolaire (rendement, enseignement-apprentissage, comportement, relations, programme, etc.) (Deslauriers & Boudreau, 2012), ainsi que les facteurs sociaux et familiaux afin de déduire dans quelle mesure les facteurs environnementaux affectent son apprentissage, sa participation ou son autonomie (Office des professions du Québec, 2014).

Étape 1 : Planification de l'évaluation

Cette première étape est essentielle puisqu'elle permet d'explorer la situation de l'apprenant, de formuler des hypothèses explicatives concernant ses difficultés, d'élaborer un plan d'action évaluative et de le communiquer à l'apprenant et aux acteurs concernés. Elle comprend les actions suivantes :

01

Recueillir les informations préliminaires pertinentes relatives aux facteurs qui influencent l'apprentissage, en ayant recours au dossier de l'apprenant, aux rapports d'évaluation réalisée par d'autres professionnels et aux entretiens menés auprès des parents de l'apprenant et des acteurs engagés auprès de lui (enseignants, spécialistes, personnel scolaire, etc.).

Analyser les informations recueillies, formuler des hypothèses explicatives pointant les sources possibles des difficultés de l'apprenant et préciser, en fonction, les axes de l'évaluation.

02

03

Choisir, à la lumière des hypothèses explicatives, les modalités et la démarche à suivre pour réaliser l'évaluation.

Choisir les tests, les outils et les procédures d'évaluation adéquats ; le cas échéant, les adapter ou les élaborer.

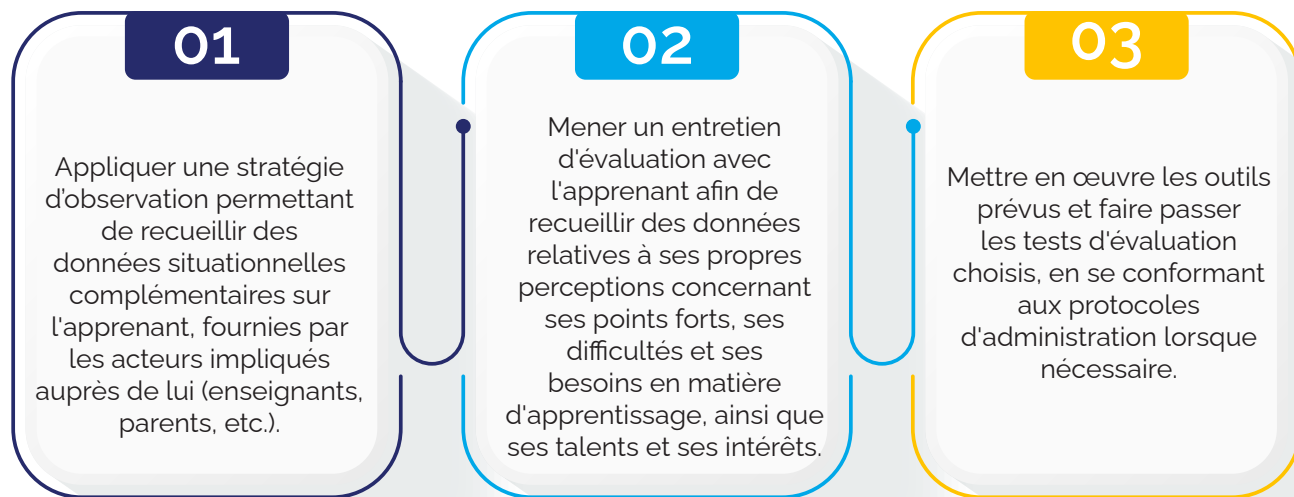
04

05

Une fois la démarche d'évaluation clarifiée, l'expliquer à l'apprenant et aux acteurs concernés.

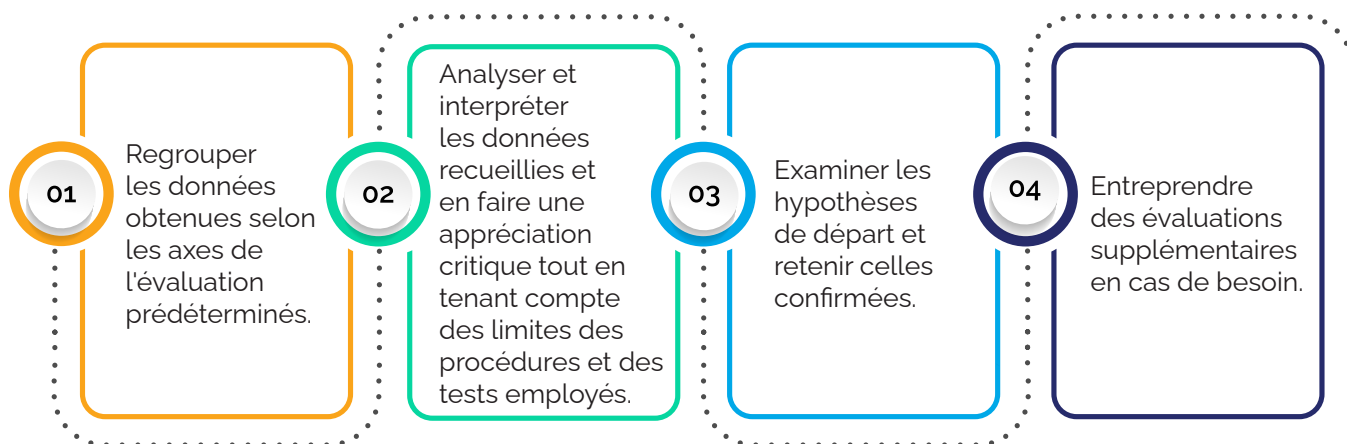
Étape 2 : Réalisation de l'évaluation

Il s'agit, à cette étape, de réaliser la démarche planifiée de l'évaluation et de procéder aux observations, aux entretiens et à la passation des tests prévus. En réalisant l'évaluation, il importe de veiller à assurer l'interaction continue avec l'apprenant dans le but de comprendre ses représentations conceptuelles, ses stratégies cognitives et de réguler, par conséquent, l'intervention. Cette étape comprend les actions suivantes :



Étape 3 : Analyse et interprétation des données de l'évaluation

Cette étape permet de rassembler toutes les données recueillies en vue de les traiter, de vérifier la validité des hypothèses de départ ou de prévoir des évaluations complémentaires en cas de besoin. Elle comprend les actions suivantes :



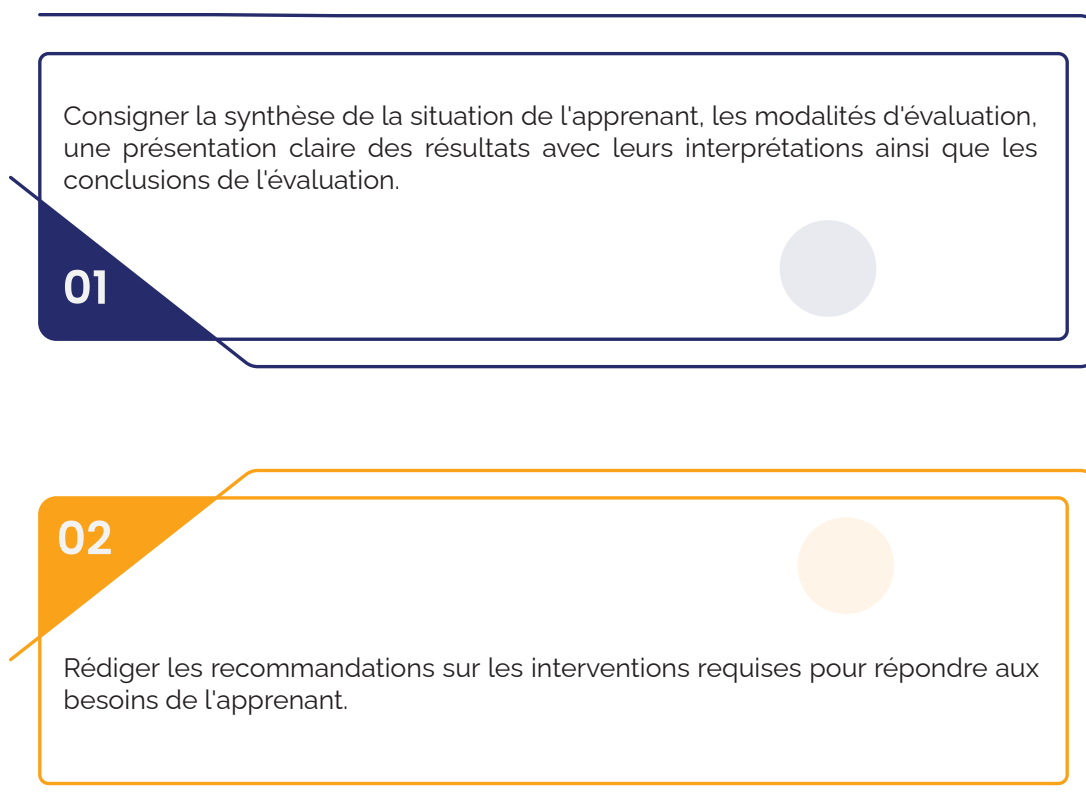
Étape 4 : Synthèse de la situation de l'apprenant

Cette étape permet de pointer les besoins de l'apprenant à partir de l'identification de ses capacités, ses difficultés, son profil motivationnel et l'état de ses acquis sur le plan des apprentissages, de l'autonomie et de la socialisation. Elle comprend les actions suivantes :



Étape 5 : Rédaction du rapport d'évaluation orthopédagogique

À cette étape, il s'agit de rédiger le rapport d'évaluation orthopédagogique qui comprend une synthèse des informations et des résultats de l'évaluation, ainsi que les recommandations nécessaires pour assurer la progression optimale et la réussite de l'apprenant. Cette étape englobe les actions suivantes :



Étape 6 : Communication des résultats

La communication des résultats aux parents, à l'élève et à l'équipe éducative concernée est une étape incontournable dans la démarche de l'évaluation orthopédagogique. Pour ce, l'OP veille à assurer les conditions optimales afin que les résultats et les recommandations soient clairs et accessibles aux différents acteurs. Dans ce sens, une rencontre avec les parents et l'apprenant devra accompagner la remise du rapport écrit.

2.2 Procédure de l'évaluation orthopédagogique

Afin de réaliser les différentes étapes du processus, il est important de recourir à une procédure de travail méthodique, allant de la prise de contact initial jusqu'à la communication des résultats. Cette procédure assure la cohérence interne et l'homogénéisation de l'action, garantissant ainsi la qualité de l'ÉvalOP.

Prise de contact avec l'apprenant et ses parents

- Accueillir les parents et l'apprenant et se présenter mutuellement
- Amener les parents à décrire la situation qui sous-tend ou justifie la demande
- Amener l'apprenant à exprimer ses perceptions relatives à ses difficultés et à se positionner face à la demande
- Expliciter la demande de l'évaluation ainsi que ses motifs
- Obtenir des informations préliminaires sur l'apprenant, ainsi que sur le cadre familial, scolaire et social
- Déterminer la nécessité d'entreprendre une évaluation
- Annoncer la démarche globale de l'évaluation (si envisagée).



Élaboration du portrait de la situation globale de l'apprenant

- Préciser les sources des informations à recueillir (dossiers, observations, consultations, etc.)
- Planifier le recueil des informations (contact, permissions, calendrier, etc.)
- Procéder au recueil des informations
- Analyser la situation et formuler les hypothèses explicatives
- Préciser les domaines et les compétences à évaluer.



Élaboration du plan d'action de l'évaluation

- Classer les domaines et les compétences ciblées par ordre de priorité
- Formuler les objectifs de l'évaluation
- Choisir les procédures, les modalités et les outils d'évaluation adéquats
- Préciser le cadre organisationnel (lieu, dates, moyens, etc.).



Présentation du protocole de l'évaluation

- Consigner dans le protocole de l'évaluation la demande d'évaluation, ses motifs, sa démarche et ses modalités
- Expliquer le plan d'évaluation à l'apprenant et aux parents
- Présenter les modalités de l'évaluation (lieu, fréquence, durée, etc.)
- Préciser le coût et les modalités de paiement, s'il y a lieu
- Formaliser ce protocole à partir de la signature des parents, de l'apprenant et de l'orthopédagogue
- Donner une copie de ce protocole aux parents et à l'apprenant.



Réalisation de l'évaluation

- Préparer en amont le lieu et les outils
- Se libérer et se porter disponible pour éviter toute interruption
- Accueillir l'apprenant, le mettre en confiance
- Pratiquer l'écoute active tout au long de l'évaluation
- Inciter l'apprenant, à partir de questions ciblées, à s'exprimer sur sa démarche (expression verbale ou non verbale)
- Mettre en œuvre les outils prévus et appliquer les tests choisis
- Observer les stratégies d'apprentissage utilisées par l'apprenant et adapter les activités en fonction
- Ajuster les modalités prévues en cas de besoin (fatigabilité, agitation, blocage, etc.)
- Documenter les actions, les résultats de l'évaluation et les réactions de l'apprenant (prise de notes, exemples du travail de l'apprenant, etc.).



Analyse et interprétation des résultats de l'évaluation

- Classer les données obtenues selon les axes de l'évaluation
- Analyser les données recueillies et tirer les conclusions en tenant compte des procédures, des modalités et des limites des outils utilisés
- Identifier le niveau actuel de performance scolaire de l'apprenant relativement à son âge chronologique ou au niveau du programme qu'il suit
- Situer l'état des acquis de l'apprenant au niveau de la socialisation et de l'autonomie
- Déterminer le niveau d'acquisition des stratégies d'autorégulation (stratégies affectives, cognitives, métacognitives et d'organisation)
- Préciser les facteurs environnementaux facilitateurs ou obstacles à l'apprentissage.



Élaboration d'une synthèse de la situation

- Identifier les capacités de l'apprenant
- Déterminer le profil motivationnel de l'apprenant
- Définir les besoins éducatifs de l'apprenant.



Rédaction du rapport d'évaluation

- Noter les informations personnelles de l'apprenant (nom, prénom, âge, date de naissance, déficience/trouble, modalité de scolarisation, etc.)
- Noter les motifs de la demande d'évaluation et en mentionner les promoteurs
- Noter les dates des consultations pour l'évaluation
- Rédiger brièvement la situation actuelle de l'apprenant (personnelle, familiale, scolaire, etc.)
- Noter pour chaque test appliqué le but, les épreuves effectuées, les résultats obtenus et les interprétations qui en découlent
- Rédiger une synthèse présentant les points forts et les besoins de l'apprenant
- Rédiger les recommandations en termes de modalités d'aide et d'intervention orthopédagogique ou pédagogique
- Proposer des évaluations complémentaires en cas de besoin
- Signer le rapport.



Communication des résultats de l'évaluation

- Rencontrer les parents et l'apprenant
- Leur fournir une copie du rapport de l'ÉvalOP
- Expliquer les résultats obtenus dans un langage simple, clair et précis
- Expliciter les recommandations dans un langage accessible
- Leur annoncer les services supplémentaires pouvant être assurés au besoin par l'orthopédagogue (rééducation orthopédagogique, consultation et appui au personnel scolaire, etc.)
- Envoyer le rapport, s'il y a lieu, à la tierce partie ayant recommandé l'ÉvalOP



2.3 Organisation spatio-temporelle de l'évaluation orthopédagogique



2.4 Moyens pour l'évaluation orthopédagogique

Pour mener à bien l'ÉvalOP, l'orthopédagogue utilise une variété de moyens adaptés aux objectifs de l'évaluation et aux besoins particuliers de chaque apprenant.

Dans un souci d'assurer la qualité de l'évaluation, l'OP choisit les outils (tests ou autres) en conformité avec son domaine d'exercice professionnel et pour lesquels il possède les compétences requises. Il veille à utiliser des outils valides, en cohérence avec l'âge de l'apprenant, sa déficience ou son trouble et le domaine évalué (Office des professions du Québec, 2014). En toute circonstance, il devra être en mesure de justifier ses choix en fonction de ses objectifs.

Tests standardisés

Selon le contexte, l'orthopédagogue peut choisir des tests standardisés ou adapter des tests existants afin de répondre aux exigences de l'évaluation.

Actuellement, il n'existe pas de tests standardisés destinés à être utilisés par les orthopédagogues et adaptés à la population libanaise. Malgré cela, les orthopédagogues libanais affirment avoir recours à différents tests dans leur pratique de l'EvalOP. La liste des tests évoqués est mise en annexe à titre d'exemple (cf. Annexe 1).

Remarque : Il est évident que l'utilisation de chacun des tests standardisés est conditionnée par une formation qualifiante et l'obtention d'un certificat dispensé par l'entité qui le produit.

Autres moyens

D'autres moyens sont utilisés pour collecter des informations sur les facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage, soit les facteurs personnels, les facteurs scolaires et les facteurs familiaux et sociaux. Les outils utilisés peuvent inclure des fiches d'enregistrement anecdotique, des grilles d'évaluation, des entretiens, des entrevues, des observations, etc. Cette liste n'est pas exhaustive et d'autres outils peuvent être également employés, adaptés ou créés en fonction des besoins spécifiques de l'évaluation.

Enregistrement anecdotique

Tout au long de l'évaluation orthopédagogique, l'OP veillera à noter brièvement et régulièrement ses observations relatives aux comportements, aux habiletés et aux attitudes de l'apprenant face aux différentes activités d'évaluation proposées (entretien, passation de tests, etc.) (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005 ; Duquette, 2014). Le cumul de ces notes renseigne sur les interactions de l'apprenant avec autrui (ses parents ou l'OP), sur ses actions et réactions face aux tâches proposées et sur son degré d'autonomie. Le traitement objectif et systématique de ces notes permet de pointer certaines tendances au niveau des comportements et des modes d'apprentissage et d'ajuster l'orientation à donner à l'évaluation (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005).

Grilles d'évaluation

L'OP a recours aux grilles d'évaluation pour recueillir des informations précises sur les habiletés, les stratégies et le comportement nécessaires à l'apprentissage (capacité d'écoute, d'attention, de gestion du travail, de mémorisation, de transfert, etc.) (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005 ; Goupil, 2020). Il s'en sert également pour avoir des données sur le niveau des acquis de l'apprenant en référence aux contenus des programmes d'études.

Pour élaborer les grilles d'évaluation, l'OP répertorie les critères essentiels en s'inspirant de modèles et en se référant aux programmes d'études. Il définit également les indicateurs et les niveaux de qualité permettant de préciser le seuil à partir duquel l'habileté, le comportement, la stratégie ou la connaissance sont considérés comme acquis (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005).

Les résultats des grilles d'évaluation renseignent sur la qualité de la performance, les points forts ainsi que les domaines qui ont besoin d'être améliorés chez l'apprenant.

Entretien

L'entretien consiste en une rencontre de courte durée avec tout acteur (apprenant, parent, enseignant, etc.) susceptible de fournir des renseignements sur l'apprenant et sur son environnement familial et scolaire.

Il permet à l'OP d'échanger avec l'apprenant autour de son travail, de ses réussites et de ses inquiétudes : ce qu'il aime, ce qu'il réussit, ses intérêts, ce qu'il ne réussit pas, ce qui lui pose un problème, ses processus d'apprentissage, etc. Dans cette même perspective, l'OP pourrait proposer également à l'apprenant, avant l'entretien, un temps d'autoévaluation moyennant différents outils tels que les inventaires d'intérêts ou de processus métacognitifs, les grilles d'auto-évaluation, etc. (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005 ; Goupil, 2020 ; Saint-Laurent, 2008).

L'entretien lui permet également de discuter avec les autres acteurs autour de la situation de l'apprenant afin de dégager leurs perceptions relatives aux caractéristiques de ce dernier, leurs préoccupations et leurs attentes. Il permet également de recueillir des éléments contextuels renseignant sur les facteurs extrinsèques exerçant une influence sur l'apprentissage.

Entrevue

L'entrevue est un entretien d'évaluation à objectif défini. Elle permet à l'OP de recueillir, auprès de l'apprenant, des données ciblées sur un sujet précis, moyennant une série de questions préparées au préalable (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005 ; Goupil, 2020).

Elle peut renseigner sur les forces et les difficultés de l'apprenant au niveau de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, de la métacognition, du comportement, etc.

Observation

L'observation consiste à regarder attentivement les actions, les comportements et les réactions de l'apprenant (Larousse en ligne, 2022) au cours de l'évaluation. Elle permet à l'orthopédagogue de recueillir des données pertinentes pour connaître l'apprenant, comprendre sa situation, tirer des conclusions et orienter ou ajuster l'évaluation (Egron, N.D.). Elle peut être informelle ou structurée.

Alors que l'observation informelle a lieu tout au long du processus de l'évaluation orthopédagogique, l'orthopédagogue peut avoir recours à une observation structurée (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005 ; Duquette, 2014 ; Goupil, 2020, Saint-Laurent, 2008). Il utilise à cet effet des fiches ou des grilles pour cibler des comportements ou des processus particuliers, lorsqu'il le juge nécessaire.

L'observation doit être systématique et cumulative. Il importe donc de la documenter soigneusement et de noter les données recueillies d'une manière claire et fiable.

3.1 Rôle et qualifications de l'orthopédagogue

Rôle

L'OP joue un rôle central dans le processus de l'ÉvalOP en vue d'identifier les forces et les besoins de l'apprenant, ainsi que les facteurs environnementaux ayant une incidence sur l'apprentissage et la réussite de ce dernier. Ainsi, son rôle consiste à :

- Planifier l'ÉvalOP
- Réaliser l'ÉvalOP
- Interpréter les résultats obtenus
- Formuler des recommandations
- Rédiger le rapport de l'ÉvalOP
- Communiquer les résultats aux parties prenantes.

Qualifications de l'orthopédagogue

L'ÉvalOP est un processus comportant un niveau de complexité et de technicité non négligeables. De ce fait, sa réalisation exige l'intervention de professionnels qualifiés et compétents.

Pour pratiquer l'ÉvalOP, le professionnel devrait être muni à minima d'un Master en orthopédagogie et de deux années d'expérience professionnelle dans le domaine. Idéalement, l'OP devrait avoir suivi une formation universitaire ou diplômante l'habilitant à mener cette évaluation. Une telle formation lui permet d'acquérir le savoir théorique et la technicité requis pour effectuer l'évaluation orthopédagogique. La détention d'un diplôme certifie que le professionnel a pu, en étant supervisé et en étant exposé à un nombre suffisant de situations, acquérir les compétences nécessaires à cette pratique (Office des professions du Québec, 2013).

Toutefois, vu l'évolution rapide du domaine de l'orthopédagogie et de l'éducation, l'OP se doit d'actualiser en permanence ses connaissances et ses compétences en s'impliquant dans un processus de développement professionnel continu. Ainsi, il pourra accroître son expertise en évaluation orthopédagogique et maintenir un haut niveau de compétence professionnelle (Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012).

3.2 Compétences pour l'évaluation orthopédagogique

L'évaluation orthopédagogique requiert un ensemble de compétences pointues, allant de la maîtrise de certaines connaissances clés (compétences théoriques) à la maîtrise des compétences techniques (Jorro, 2009). Les «soft skills» ou compétences générales demeurent également indispensables pour réaliser cette évaluation.

Compétences théoriques

La maîtrise des connaissances théoriques n'est pas une fin en soi, elle éclaire l'évaluateur sur les mesures à entreprendre pour fonder, structurer et réguler les actions de l'ÉvalOP (Jorro, 2009).

Les connaissances clés sont les suivantes :

- Connaissances relatives aux déficiences, aux troubles et aux difficultés d'apprentissage.
- Connaissances relatives à l'évaluation et à l'évaluation orthopédagogique.
- Connaissances relatives au développement multidimensionnel de l'enfant (0-18 ans).
- Connaissances relatives au curriculum et au processus d'enseignement-apprentissage.
- Connaissances relatives au code déontologique du métier.

Compétences méthodologiques

Les compétences méthodologiques sont essentielles pour concevoir et réaliser une évaluation orthopédagogique pertinente et individualisée et pour appréhender efficacement la situation de l'apprenant.

Les compétences méthodologiques sont les suivantes :

- Planifier l'évaluation orthopédagogique.
- Mettre en œuvre une démarche d'évaluation orthopédagogique.
- Analyser et interpréter les données recueillies.
- Faire état de la situation de l'apprenant sur le plan de son apprentissage et de son profil motivationnel.
- Rédiger un rapport d'évaluation orthopédagogique.

Compétences générales / « Soft skills »

L'OP, doté de compétences générales développées ou soft skills, est en mesure de créer un environnement propice aux échanges et à la collaboration et de renforcer la valeur et l'intégrité du processus d'évaluation.

Ces compétences générales incluent principalement les compétences interpersonnelles (communication, collaboration, flexibilité, etc.) essentielles pour établir des relations fructueuses avec les parties prenantes, l'intégrité et la recherche indispensables tant dans le cadre des interactions professionnelles que dans la conduite éthique de l'EvalOP, les compétences organisationnelles permettant d'assurer une gestion efficace des ressources et des activités liées à l'EvalOP et finalement, le développement professionnel continu permettant à l'OP de rester à jour pour assurer des interventions adaptées et efficaces dans un environnement en constante évolution (Herrity, 2023 ; Danao, 2023).

Compétences interpersonnelles

Communication

La communication englobe les habiletés d'écoute et d'écoute active, d'expression verbale ou non verbale ou écrite, d'observation et d'empathie nécessaires pour tout échange.

Elle permet d'établir des communications efficaces (claires, précises, concises, adaptées à l'interlocuteur) dans des cadres variés (interactions en face à face ou sur les plateformes digitales ou les réseaux sociaux, correspondances écrites).

Une communication efficace est essentielle pour tisser des relations professionnelles solides avec les parties prenantes (apprenant, parents, spécialistes, etc.).

Collaboration

Les compétences de collaboration habilitent l'OP à travailler avec les autres acteurs (apprenant, parents, spécialistes, enseignants, etc.), lui permettant d'utiliser et de partager ses expériences et ses compétences pour résoudre un problème ou atteindre un objectif commun.

Flexibilité

La flexibilité est la capacité de comprendre et de s'adapter avec aisance à toute situation nouvelle, ainsi qu'à tout changement ou défi rencontrés au cours du processus d'évaluation orthopédagogique. De même, elle représente la capacité de l'OP à ajuster son approche, ses méthodes de communication et ses attentes en fonction des besoins et des préférences individuelles des apprenants ou des parents.

Intégrité

L'intégrité permet à l'OP d'agir moralement et éthiquement en toute circonstance, de traiter les autres avec respect, de s'impliquer consciencieusement dans son travail, de tenir ses engagements et promesses et d'assumer la responsabilité de ses actes.

Compétences organisationnelles

Les compétences organisationnelles permettent de gérer convenablement le temps, l'espace, l'énergie et les ressources afin de réaliser l'ÉvalOP d'une manière efficiente et effective.

Compétence de développement professionnel

Le développement professionnel permet à l'OP, à travers un engagement actif et continu, d'actualiser et d'enrichir constamment ses compétences, ses connaissances et ses pratiques. Il est assuré par divers moyens tels que la lecture et la recherche, la formation, le réseautage professionnel, le mentorat, la réflexion et l'auto-évaluation ainsi qu'à travers l'utilisation de technologies éducatives. Il contribue à améliorer la qualité des services, à accroître l'efficacité de l'ÉvalOP et à maintenir l'excellence professionnelle.

Compétence de recherche

Les compétences de recherche habilitent l'OP à pouvoir approcher un problème ou un questionnement d'une façon méthodique. Elles lui permettent de recueillir les données pertinentes relatives à la situation ou au sujet particulier, de les traiter et d'en dégager l'essentiel afin de trouver la solution ou les réponses les plus appropriées.

3.3 Posture de l'orthopédagogue

La posture de l'évaluateur joue un rôle fondamental dans la réussite de l'ÉvalOP. Elle contribue significativement à l'instauration d'un cadre sécurisant et accueillant. Elle favorise de même l'interaction et la communication tout en assurant un processus d'évaluation équitable et objectif.

La posture de l'évaluateur revêt plusieurs aspects importants incluant la communication verbale et non verbale, la disponibilité ainsi que l'attitude face à l'erreur (Toastmasters International, 2016).

La communication verbale

Elle se manifeste dans les paroles, le débit, le ton et le volume de la voix.

L'évaluateur utilise un lexique clair, concis et adapté au niveau de compréhension de son interlocuteur, en évitant les termes trop techniques ou complexes. Il utilise un langage positif et constructif qui encourage l'apprenant et renforce sa confiance en lui-même.

Il parle à un débit modéré et régulier, ni trop rapide ni trop lent, pour permettre à son interlocuteur de suivre facilement la conversation. Il veille à garder des moments de silence pour lui donner le temps de réfléchir et de répondre.

Il maintient un ton de voix calme, confiant et posé pour instaurer un cadre sécurisant et une communication efficace. Il nuance sa voix pour exprimer différents sentiments tels que l'encouragement, la motivation, l'empathie, etc. Toutefois, il veille à garder un ton de voix neutre en évitant les fluctuations pouvant être interprétées comme étant des préjugés ou des favoritismes.

La communication non verbale

Omniprésente, la communication non verbale influence de manière significative la communication en général et la qualité de la relation entre l'orthopédagogue et l'apprenant. Elle se manifeste par le langage corporel (posture, mouvement et positionnement physique), les expressions faciales (sourire, contact visuel, moue, etc.) et l'apparence (tenue vestimentaire, coiffure, hygiène).

L'évaluateur veille à se montrer expressif à travers des expressions faciales et corporelles variées et dynamiques. Il adopte un langage corporel réceptif et chaleureux qui invite à un échange simple et authentique.

Par sa posture droite et ses gestes assurés, il démontre son assurance en soi et son sérieux professionnel. Il veille également à garder une distance physique appropriée et respectueuse.

L'OP maintient un contact visuel soutenu et des expressions corporelles témoignant de son écoute active et de sa concentration attentive (hocher la tête en signe d'écoute, s'incliner légèrement en avant, ouvrir les paumes des mains et éviter de croiser les bras, etc.).

Finalement, l'apparence de l'évaluateur inspire confiance, respect et neutralité, renforçant ainsi sa crédibilité. Les vêtements gagnent à être propres, bien ajustés et confortables. Il importe d'opter pour des tenues et des coiffures neutres, donc simples, discrètes et non distrayantes pour donner une impression positive et maintenir un environnement de travail professionnel et respectueux.

La disponibilité de l'évaluateur

La disponibilité de l'évaluateur est cruciale lors de l'ÉvalOP pour garantir un climat propice à la communication et à l'action. Elle lui permet d'être attentif, engagé et réceptif aux besoins de l'apprenant, et capable d'agir avec flexibilité. Pour cela, l'OP veille à planifier son intervention au préalable, à préparer à l'avance le cadre et le matériel nécessaire et à s'assurer d'avoir le temps suffisant pour mener son action.

Réaction face à l'erreur

Les erreurs sont des signes révélateurs de plusieurs aspects du processus d'apprentissage et de développement tels que le niveau de compréhension, les stratégies d'apprentissage utilisées, les niveaux de compétences et les défis particuliers auxquels les apprenants font face (Adopter une posture d'évaluateur, N.D. ; Giordan et coll. 2013). De ce fait, il importe que l'OP accepte que l'apprenant commette des erreurs durant l'évaluation, en adoptant une attitude objective et respectueuse.



L'évaluation orthopédagogique constitue un pilier fondamental pour assurer la réussite des apprenants présentant des besoins éducatifs particuliers. Toutefois, l'absence de standardisation dans cette pratique, tant au Liban qu'à l'international, génère une variété de méthodes d'évaluation, souvent disparates et quelques fois peu fiables. L'étude exploratoire effectuée par l'ILE montre clairement que les pratiques actuelles, bien que nombreuses, accusent un défaut de cadre commun, d'un protocole précis et d'outils standardisés. Ce manque d'uniformité affecte non seulement la qualité des interventions proposées aux apprenants, mais fragilise la confiance des professionnels dans leurs outils d'évaluation et affecte l'image de la profession d'orthopédagogue.

Pour pallier cette lacune, ce manuel de l'évaluation orthopédagogique est élaboré en offrant un cadre théorique et en proposant une approche, une démarche et des moyens fondés sur des principes clairs. Son but est d'harmoniser la pratique de l'évaluation orthopédagogique, de renforcer la rigueur et la qualité des évaluations et de fournir aux professionnels des repères solides pour une intervention ciblée et efficace. Ce travail ambitionne une avancée significative en faveur d'une évaluation plus structurée, garantissant un service orthopédagogique de qualité aux apprenants à besoins éducatifs particuliers.

À travers cette initiative, l'ILE répond non seulement aux besoins immédiats des orthopédagogues, mais contribue également à une réflexion plus large sur l'évaluation orthopédagogique. La production de ce manuel représente ainsi une étape décisive vers la formalisation de l'évaluation orthopédagogique, en offrant un cadre unifié, propice au développement d'une pratique plus standardisée, rigoureuse et professionnelle dans les années à venir.

- *Adopter une posture d'évaluateur.* (s.d.). Consulté en 2023, sur Openclassrooms: <https://openclassrooms.com/fr/courses/4669176-concevez-une-evaluation-adaptee-a-vos-objectifs/5201542-adoptez-une-posture-devaluteur>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (éd. 5^e édition). Chenelière, Éducation.
- Association des Orthopédagogues du Québec. (2018, 24 février). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Québec : Association des Orthopédagogues du Québec. Récupéré sur L'Association des Orthopédagogues du Québec: https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- Association des Orthopédagogues du Québec. (2013). *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue*. Consulté le 24 février 2020, sur Association des Orthopédagogues du Québec : <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>
- Azar, A. Raad, H., et Bou Sreih, V. (2012). *Référentiel des compétences de l'orthopédagogue*. Beyrouth : Institut libanais d'éducateurs - Université Saint-Joseph de Beyrouth.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47-67.
- Belleville, M., Bisailon, A., Desjardins-Saey, E., Guérin, M.-E., Morin, E. et Pinard Herkel, F.-O. (2022). *Guide de l'orthopédagogie : un service en réponse aux besoins des élèves du préscolaire au secondaire*. Centre de services scolaires de Montréal. Récupéré sur https://www.canva.com/design/DAFGNZJnqgl/AmsNjARJNUeUagn5jlsyoA/view?utm_content=DAFGNZJnqgl&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=he572fb7e71#1
- Bosson, M. S., Hessels, M. G. et Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1 (1), 14-20.
- Bureau de l'éducation française Manitoba. (2005). *Des outils pour favoriser les apprentissages, ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8^e année*. Manitoba : ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse.
- Centre de services scolaires de Montréal. (2023, novembre). *Bilans et rapports*. (G. d. Québec, Éditeur) Récupéré sur Inclusion scolaire pour la réussite de tous : <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/inclusionscolaire/bilans-et-rapports/>
- Danao, M. (2023, Avril 20). *11 Essential Soft Skills In 2024 (With Examples)*. Consulté en octobre 2023, sur Forbes Advisor: <https://www.forbes.com/advisor/business/soft-skills-examples/>
- Delage, H., Prat, P. et Winkler-Kehoe, M. (2021). Évaluation dynamique en orthophonie/ Logopédie. *Glossa* (131), 121-142.
- Deslauriers, L., et Boudreau, C. (. (2012). *Évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture d'élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire (15-13 ans)*. Boisbriand : Presses de l'université du Québec.
- Duquette, C. (2014). *Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers, guide complet pour les accompagner vers la réussite*. Chenelière éducation.
- Egron, B. (N.D.). *Observer et évaluer l'élève en difficulté d'apprentissage pour connaître ses besoins*. Consulté en 2024, sur Académie de Versailles: https://ash91.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/39/2015/06/Observer_evaluer_eleve_diff_apprentissage-2.pdf
- Frenkel, S. (2014). Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation. *Enfance*, 4 (4), 427-457.
- Giordan, A., Favre, D. et Tarpinian, A. (2013, décembre). *L'erreur en pédagogie : dossier thématique*. Consulté en 2023, sur École pour changer de CAP : https://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_erreur.pdf
- Goudeseune, D. (2023, juin 22). *Le pouvoir des bonnes habitudes en contexte scolaire*. Récupéré sur Par temps clair : pratiques enseignantes éclairées par la recherche: <https://par-temps-clair.blogspot.com/2023/06/le-pouvoir-des-bonnes-habitudes-en.html>
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (éd. 5^e édition). Chenelière Éducation.
- Grisé, S., et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Quebec : Cégep de Rimouski, Service de développement pédagogique.
- Herrity, J. (2023, juillet 6). *What Are Soft Skills? (Definition, Examples and Resume Tips)*. Consulté en octobre 2023, sur Indeed Career guide: <https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/soft-skills>

- Institut des troubles d'apprentissage. (2020). *Qu'est-ce qu'une évaluation orthopédagogique?* Consulté le 19 février 2020, sur Institut des troubles d'apprentissage : <https://institutta.com/mediatheque/evaluation-orthopedagogique>
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay, *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. (pp. 219-231). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement. Récupéré sur <https://www.cairn.info/evaluations-en-tension--9782804101893-page-219.htm>
- Larousse en ligne. (2022, 19 janvier). *Définitions : observation*. Récupéré sur le Dictionnaire Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/observation/55426>
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans (N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire (Éd. 3)* (pp. 423-451). Presses de l'Université du Québec.
- Morlaix, S. (2015). *Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?* fhalshs-01111163.
- Myara, N. (2017). *Le plan d'intervention : Un processus et des ententes*. Québec : JDF Editions.
- Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Office des professions du Québec. (2013). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines: guide explicatif*. Québec : Office des professions du Québec.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2015). *Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique. Lignes directrices*. Montréal : OPPQ.
- Rocque, S., Langevin, J. D., et Faille, J. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Québec : Éditions nouvelles.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., J., D. J., & Royer, E. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (2012). *Cadre de référence en orthopédagogie, vers la réussite de tous les élèves*. Québec : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.
- Tilman, F. (2005, 24 octobre). *Les concepts d'évaluation*. Récupéré sur Le grain, Atelier de pédagogie sociale : https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=113:les-concepts-de-levaluation&catid=54:analyses
- Toastmasters International. (2016). *Effective body language, Level 2 Project*. Toastmasters International. Récupéré sur <https://www.toastmasters.org.nz/wp-content/uploads/2021/12/8203L2-Effective-Body-Language.pdf>
- Tourrette, C. (2006). *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Paris : Dunod.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques, 3^e édition*. Canada : Gaëtan Morin Éditeur.

Liste des tests standardisés utilisés par les orthopédagogues libanais :

Type de test	Nom du test
Test de performance académique	• Woodcock Johnson Achievements • Woodcock Johnson Achievements - Arab Version • WIAT (Wechsler Individual Achievement Test- Academic skills: reading, math, writing, oral language)
Tests de développement	• NEPSY (Developmental Neuropsychological Assessment) • BAYLAY (Developmental Skills for Children 0-3 years) • Brigance Diagnostic Inventory of Early Development
Tests spécifiques par trouble	• CTOPP-2 (Comprehensive Test of Phonological Processing -2) • ODÉDYS (Outil de DÉpistage des DYSlexies) • DEDALE (Dépistage expérimental des difficultés de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture) • LDDI (Learning Disabilities Diagnostic Inventory) • Autism Screening Instrument for educational planning • CARS - Arab Version • VADRS (Vanderbilt ADHD Diagnostic Rating scale) • BDA Checklist (British Dyslexia Association's Children's Checklist) • WIDA ACCESS for English language skills (listening, reading, writing, speaking)
Test de langage	• VB-MAPP (Évaluation du comportement verbal et programme d'intervention) • ISADYLE (Batterie d'évaluation du langage de l'enfant) • ROWPVT (Expressive One Word Oral Language Test) • ROWPVT (Receptive One Word Oral Language Test)
Test d'aptitude intellectuelle	• WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) • TONI (Test of Nonverbal Intelligence) • EVAC (Épreuves verbales d'aptitudes cognitives)
Test de lecture/ écriture/ Orthographe	• Gray Oral Reading Test (GORT) • BELO (Batterie d'évaluation de lecture et d'orthographe) • TELEQ (Test d'évaluation du langage écrit québécois (écriture, lecture)) • PRIMO (PRocédures d'Identification des Mots écrits et d'Orthographe) • RÉGULO (Régularités orthographiques en écriture) • Adult Basic Learning Exam – ABLE • E.L.FE (Évaluation de la Lecture en Fluence) • WIDA ACCESS for Els (English language skills-listening, reading, writing, speaking) • LLI (Fountas & Pinnell Leveled Literacy Intervention System) • MAP Reading Fluency • OURA (Outil de Repérage des Acquis en LECTure des élèves de CP à l'usage des enseignants) • DIBELS (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)
Tests de comportement	• ABS (Adaptive Behavior Scale)
Test des fonctions exécutives/ comportements adaptatifs	• BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) • Vineland Adaptive Behavior Scales

