

Atelier « Scolarisation d'enfants ou d'adolescents présentant un handicap mental ou psychique »

L'évaluation comme support des apprentissages scolaires

J.-J. Detraux¹

Introduction

L'adéquation entre les évaluations cognitives proposées aux équipes pédagogiques et les attentes de celles-ci paraît insatisfaisante. Après un relatif rejet ou du moins désintérêt pour ces analyses, les équipes se tournent à présent de nouveau vers les évaluateurs, en formulant des demandes différentes. Une question se pose dès lors : les outils d'évaluation cognitive que nous avons à notre disposition aujourd'hui nous permettent-ils d'apporter des éléments pertinents pour les équipes? Sans avoir l'intention d'en faire ici un répertoire exhaustif, différents courants se sont succédé, apportant chacun une vision différente, mais pourtant toujours insatisfaisante aux yeux de certains.

Approches psychométriques traditionnelles

Les évaluations cognitives traditionnelles proposées par la psychométrie normative sont souvent remises en question dans la pratique scolaire. Ce type d'évaluation se donne pour objet de mesure des aptitudes et d'investiguer le fonctionnement cognitif. Idéalement, le choix des items à inclure dans les épreuves doit refléter une théorie portant sur la nature des processus cognitifs évalués. Même si de tels traitements peuvent être sensibles aux influences de l'environnement, le but de l'évaluation reste essentiellement le fonctionnement cognitif de l'individu, et ses changements dans le temps. Ces tests présentent plusieurs limites. Premièrement, le quotient intellectuel, notion centrale dans l'approche psychométrique normative, est une information limitée pour la prédiction du succès scolaire d'une part et, d'autre part, de l'intégration socio-professionnelle (le quotient intellectuel est une des 13 variables incluses dans le pronostic de l'adaptation future). Deuxièmement, la notion de quotient intellectuel est limitée lorsqu'il s'agit de prédire l'évolution de comportements non académiques (socialisation, langage, ...). Par ailleurs, ces épreuves ne mesurent que des produits de l'activité cognitive et non des processus. Or, face à un enfant présentant des difficultés d'apprentissage, les équipes sollicitent une évaluation essentiellement pour contribuer à la mise à jour de pistes de travail basées sur l'utilisation des processus cognitifs efficaces. Finalement, ces tests pénalisent ou ne tiennent pas compte des réponses non conventionnelles. Or, lorsqu'on travaille avec des enfants présentant une déficience, il est très fréquent de recueillir des réponses non conventionnelles soit dans leur mode d'expression (lorsque, par exemple, la communication nécessite le recours à des outils spécifiques : pictogrammes, Bliss, langage des signes, ...), soit dans leur contenu.

¹ Psychologue et pédagogue, professeur à l'Université de Liège et à l'Université Libre de Bruxelles Mail jj.detraux@ulg.ac.be

Ces différentes approches abordant le fonctionnement cognitif de manière plus ou moins globale ne donnent que peu d'indication concernant l'élaboration de pistes de travail individualisées. Ces difficultés sont bien illustrées par l'histoire de l'étude des enfants présentant un syndrome de Williams. En effet, lors des premières études se penchant sur ce syndrome, seule la distinction faite dans la plupart des batteries était utilisée, à savoir la distinction faite entre les épreuves verbales et non verbales. Cette méthodologie a permis de mettre en évidence des patterns très contrastés. Certains auteurs ont publié des études présentant des analyses de cas chez qui les performances verbales et non verbales étaient de niveau comparable. D'autres auteurs aboutissaient à des conclusions différentes, la plupart pour affirmer que les performances non verbales de ces enfants sont plus atteintes que les performances verbales (qui elles-mêmes présentaient quelques particularités).

Par ailleurs, ces méthodologies ont peu contribué à l'affinement des diagnostics individuels. En effet, à cette époque, les enfants présentant une trisomie 21 ou un syndrome de Williams étaient tous regroupés sous l'étiquette " handicap mental modéré ", sans en définir clairement les caractéristiques communes ou différentes. Ces mesures psychométriques ne permettaient pas de différencier les patterns de manière à fournir des pistes d'intervention spécifiées.

Il semblait dès lors intéressant d'utiliser des batteries abordant des performances plus clairement ciblées, dans une perspective de compréhension des processus cognitifs sollicités lors de la réalisation des tâches proposées.

Le test de Kaufman (la KABC) s'engage dans cette voie. En effet, son analyse détaillée permet de donner des renseignements sur les styles cognitifs préférentiels de l'enfant au niveau du traitement de l'information, à savoir séquentiel ou simultané. Par contre, cette épreuve s'avère quelquefois insuffisante pour bien cerner la difficulté spécifique en jeu dans l'échec que l'enfant rencontre. Par ailleurs, bien que cette échelle tienne compte des deux types de traitement, elle ne les envisage pas sur les deux types de matériel. En effet, la Kabc ne propose pas d'épreuves envisageant l'habileté à organiser un tout et à synthétiser l'information reçue dans le registre verbal. Finalement, il est complexe et délicat d'identifier des pistes de travail adéquates tenant compte des forces et des faiblesses individuelles concernant les processus de traitement de l'information.

Une équipe québécoise de neuropsychologues travaillant à l'hôpital Sainte-Justine (J. Flessas et F. Lussier, 2001) sont partis de cette distinction entre traitement séquentiel et simultané et l'ont détaillé davantage. En effet, elles ont abordé le fonctionnement cognitif en analysant les rôles respectifs des processus séquentiel et simultané, sur du matériel verbal et non verbal. Elles ont ainsi élaboré une vision des styles cognitifs débouchant sur quatre modes d'appréhension de la réalité, les quatre quadrants (simultané verbal et non verbal, séquentiel verbal et non verbal). Les caractéristiques propres à chacune des matières d'enseignement ont pu ainsi être réparties entre ces quatre quadrants, démontrant quel rôle pouvait jouer chacun d'entre eux sur les modes d'évocation et de rappel des sujets en apprentissages, en fonction de leur style cognitif préférentiel. Tenant compte de cette distinction faite dans les quatre quadrants, Flessas et Lussier (2001) se sont attachées à l'analyse plus particulière du traitement simultané verbal, dans deux types de matières scolaires : le français et les mathématiques.

Une autre approche du fonctionnement cognitif consiste à envisager les processus cognitifs sollicités dans des tâches précises, relevant de domaines isolés, à savoir par exemple la mémoire, les fonctions attentionnelles, les aspects visuo-spatiaux, le langage, ... Chacun de ces grands domaines se subdivise en sous-domaines, identifiés le plus souvent lors d'analyses de cas mettant à jour des doubles dissociations. Prenons à titre d'illustration la mémoire et le langage. Le domaine de la mémoire recouvre la mémoire à court terme, qui se divise elle-même en différentes composantes .. Concernant la mémoire à long terme, on envisage 4 composantes pouvant être sélectivement atteintes, à savoir : la mémoire épisodique, sémantique, procédurale et les systèmes de représentations perceptives. La mémoire, telle qu'elle est abordée dans les différentes batteries psychométriques traditionnelles, ne permet pas de réaliser ces distinctions lors de l'évaluation. Or, ces différents systèmes pouvant être sélectivement atteints indépendamment des autres, il est dès lors important, à partir du moment où il y a suspicion, de les investiguer de manière plus approfondie.

Le domaine du langage peut également fournir un exemple de la nécessité d'une investigation plus minutieuse de ses différentes composantes, à savoir : la pragmatique, la morphosyntaxe, la phonologie et les aspects lexicaux. De même que pour la mémoire, ces différents aspects du langage peuvent être sélectivement atteints, d'où de nouveau la nécessité de les investiguer de manière clairement distincte. Par ailleurs, le fait que certaines de ces composantes puissent être déficitaires bien que le quotient intellectuel reste dans des limites normales souligne encore les faiblesses des épreuves psychométriques normatives traditionnelles.

Ces investigations plus détaillées de ces fonctions sont de plus en plus rendues possibles, en partie grâce aux nombreux modèles neuropsychologiques proposant des modélisations des étapes des fonctions cognitives mises en jeu dans des tâches telles que la reconnaissance d'objets, les voies de la lecture, la prosopagnosie, la dyscalculie, l'anomie des noms propres, ... Les études en linguistique permettent également de disposer d'épreuves investiguant précisément, sur le versant compréhensif et expressif, les différentes composantes énumérées.

La mise au point de ces batteries envisageant spécifiquement dans leurs différents aspects ces composantes cognitives permet de réaliser des diagnostics différentiels plus précis à l'intérieur même du syndrome, en spécifiant les composantes préservées et celles qui sont déficitaires. Cette approche permet également d'affiner les diagnostics différentiels entre les syndromes.

Evaluation du potentiel d'apprentissage

Une autre approche de l'évaluation est envisagée par les tests dynamiques, dont les premiers, proposés par Budoff et Friedman (1964), remontent au début des années septante. Les tests dynamiques, également appelés tests de potentiels d'apprentissage ou tests d'apprentissage, consistent en une observation systématique de l'enfant pendant des actes d'apprentissage. On attend de cette observation qu'elle permette une estimation des progrès qui se manifestent chez le sujet, progrès souvent interprétés en termes de capacités d'apprentissage. Notons que cette observation peut également être réalisée au cours de l'administration de différentes épreuves faisant partie des batteries psychométriques normatives. En effet, concernant le sub-test des cubes (épreuve où l'enfant est invité à reproduire un modèle à l'aide de cubes), il n'est pas rare de remarquer un effet d'apprentissage au cours même de l'épreuve, les premiers patterns étant

relativement simples et proches. Le point faible de ces tests dynamiques se situe au niveau de l'évaluation même de la capacité d'apprentissage. Il semble particulièrement délicat de définir les critères sur lesquels se baser pour définir si un enfant présente de bonnes, moyennes ou faibles capacités d'apprentissage. Un critère souvent retenu est celui du nombre d'aides requises pour la réalisation de la tâche. Se pose alors la question de la standardisation des aides fournies à l'enfant. Finalement, la critique la plus importante adressée à ces tests souligne le lien entre ces capacités d'apprentissage dans des situations particulières de testing et les situations d'apprentissage scolaire. Or, une étude de Wiedl et Herrig (1978) souligne que la validité prédictive du test dépend de la concordance entre le style d'entraînement et le style d'enseignement scolaire.

Les travaux dans le domaine de la métacognition poursuivent cet effort. La métacognition renvoie à la prise de conscience et à la planification consciente dans l'utilisation de stratégies. Elle nécessite donc une prise de recul méthodologique par rapport à une tâche proposée. Elle se situe à un niveau de complexité supérieur à celui des différentes composantes de la mémoire, du langage, des aspects visuo-spatiaux, ... On peut donc considérer que la métacognition consiste en une planification consciente et volontaire de stratégies et de processus. Or, ce sont ces stratégies et processus cognitifs qui sont mis en jeu tant lorsque l'enfant résout des situations proposées dans les testing que lorsqu'il est face à un problème dans une situation quotidienne. La métacognition, qui apparaît comme située à un niveau supérieur par rapport aux processus cognitifs qu'elle contrôle, est donc une composante intervenant tant lors des testing que dans la vie quotidienne. On peut résumer cette vision en disant que la métacognition permet un transfert des processus et stratégies vers l'expression des compétences.

Cette réflexion peut être éclairée par les multiples recherches menées dans le cadre de l'éducation cognitive.. Les méthodes proposées aux élèves consistent à leur fournir des stratégies ainsi que leur mode d'utilisation. Il s'agit donc, à travers l'utilisation de stratégies influençant les processus cognitifs, d'améliorer les compétences des élèves. En ce sens, la métacognition permet un lien entre les processus cognitifs de traitement de l'information (évalués par les performances) et l'expression des compétences.

Evaluation des capacités développementales

Les tests normatifs développementaux aboutissent quant à eux à un quotient de développement ; ils présentent des scores globaux dans des domaines particuliers du développement (développement mental et moteur). La critique la plus souvent adressée à ce type d'épreuve se base sur le fait qu'aucune théorie développementale particulière ne sous-tend le choix des items qui sont inclus dans de telles échelles. Ce n'est plus vrai aujourd'hui. L'étude des patterns de développement tant dans le domaine cognitif, que dans le domaine de la communication et du fonctionnement moteur ou psychomoteur, repose sur des modèles théoriques généraux et des modèles développés en psychologie différentiel. L'étude du développement tente aujourd'hui d'établir des profils individuels. Mais cette tâche reste difficile tant une multitude de facteurs endogènes et exogènes interviennent et interagissent entre eux. La psychologie développementale évolue assez vite et propose aujourd'hui des études empiriques éclairant les relations entre les divers domaines du développement et mettent en évidence des profils différenciés selon les caractéristiques des populations étudiées. Nader (2006) étudie en

particulier le développement sensori-moteur et communicatif d'enfants typiques et atypiques. Elle met ainsi en évidence les aspects séquentiels du développement en faisant référence d'une part, aux notions de continuité/discontinuité/transitions et d'autre part, aux notions d'homogénéité/hétérogénéité, de synchronie et hétérochronie. Dans ses évaluations d'enfants porteurs de déficiences, elle aborde tant les aspects structurels du développement que ses aspects fonctionnels. Progressivement l'enfant va apprendre à réguler ses comportements. Un modèle intégrant l'autorégulation et l'hétérorégulation permet d'examiner très finement les stratégies cognitives utilisées dans le cadre des interactions entre l'enfant et l'éducateur (Nader, 2007)

Evaluation des habiletés sociales

Une autre direction est prise par l'évaluation du comportement adaptatif et des habiletés sociales.. Ce nouveau besoin de classification fonctionnelle reflète en partie les changements de point de vue sur la déficience intellectuelle: d'une vue en terme de déficience intellectuelle, on s'est dirigé vers une perspective où le handicap mental est le reflet de la diminution des compétences adaptatives dans la vie quotidienne. Ces échelles se donnent comme objectif d'évaluer les comportements adaptatifs jusqu'à prédire le degré de réussite dans les ajustements à différents types de communautés (monde du travail, des loisirs, ...). Cette approche a conduit à souligner le rôle du contexte environnemental dans lequel le comportement est évalué. Ces échelles introduisent donc une notion importante dans l'objet de leur évaluation, celle de compétence (dans le sens de comportement actualisé dans la vie quotidienne). Leur point faible se situe essentiellement au niveau de la valeur à accorder aux tests, valeur dépendant de la qualité des épreuves utilisées. Or, comme elles ont souvent été construites en fonction du développement normal, on ne doit pas s'attendre à ce qu'elles offrent des indications précises sur les modes de réactions des personnes qui, par définition, sont différentes.

Ainsi, face à la déception des équipes quant au type d'évaluation qu'on leur propose, la nécessité d'une approche abordant les processus cognitifs sollicités dans différentes tâches s'est fait ressentir de manière importante. Dans cette perspective, on attend de ce type d'analyse de mettre à jour les processus de traitement de l'information efficaces, permettant de suppléer ou de renforcer les processus cognitifs déficitaires. La notion de comparaison à une norme, bien que toujours porteuse de renseignements intéressants, devient secondaire. Il s'agit toujours de mettre à jour des pistes de travail en fonction des résultats relatifs aux processus cognitifs utilisés de manière efficace par l'enfant (ou l'adulte).

Investiguer les compétences fonctionnelles de l'enfant constitue une source d'informations importante et complémentaire des résultats mis à jour au niveau des performances. Par ailleurs, c'est à ce niveau entre autres que prend tout son sens la notion de partenariat, système dans lequel sont impliqués les professionnels, les parents et la personne handicapée. En effet, les parents constituent un pilier fondamental dans l'élaboration et le suivi du projet mis en place pour leur enfant. A ce titre, ils disposent d'une série d'informations essentielles au niveau de l'observation des compétences dans une perspective d'autonomie fonctionnelle. L'observation des compétences offre donc une voie d'entrée aux parents, dans une perspective de partenariat concernant le projet de leur enfant.

Vers un modèle intégré

Nader & coll (2006) propose un modèle intégré « en cascade » comprenant trois niveaux de fonctionnement. **Le macro-fonctionnement** est fondé sur les apports néopiagétiens à propos du développement et examine les hétérochronies du rythme développemental dans divers domaines : interaction sociale (attention conjointe, image de soi, schèmes d'action, causalité, jeu symbolique, imitation vocale et gestuelles, expression émotionnelle etc.). **Le micro-fonctionnement** fondé sur les apports de la psychologie cognitive et de la neuropsychologie en matière de résolution de problèmes et d'analyse de processus. On examine les dysfonctionnements psychologiques relatifs à diverses fonctions (mémoire, perception visuelle, attention, processus exécutifs,...) et les dysrégulations de l'activité. Enfin le fonctionnement intermédiaire, fondé sur une approche écologique (curriculum based approach) examine les habiletés ou compétences fonctionnelles au quotidien nécessaires pour répondre aux demandes environnementales et ce dans divers secteurs : motricité fine, motricité globale, communication, adaptation sociale,...

Le modèle est dit « en spirale » montrant ainsi que la situation est en constante évolution.

Les travaux menés aujourd'hui tentent de mettre en évidence les relations entre ces trois niveaux de fonctionnement.

Une méthodologie au sein d'une équipe pluridisciplinaire

Dans nos propres travaux, nous proposons aux équipes pluridisciplinaires de commencer par se construire un langage commun. Pour ce faire, une approche des compétences fonctionnelles semble être la bonne « porte d'entrée ». En effet, lorsque les divers membres de l'équipe s'approprient un ou plusieurs outils orientés vers la description d'un profil de compétences, ils se centrent sur des comportements observables en situation. Lors des réunions d'équipes pluridisciplinaires, les professionnels ont ainsi l'occasion de confronter leurs perceptions quant aux compétences fonctionnelles de l'enfant. Ils sont amenés à formuler des hypothèses sur le pourquoi des différences de perception. Ils examinent diverses variables soit en lien avec l'environnement de l'enfant (contexte particulier de l'observation, situation de groupe ou individuelle, type de directives données, etc) soit en lien avec des caractéristiques propres à l'enfant au niveau des ressources développementales ou au niveau de fonctions psychologiques (mémoire, perception visuelle, fonctions exécutives, fonctions attentionnelles,...). Une articulation s'opère ainsi entre le travail des éducateurs « de base » (enseignants, éducateurs,...) et les divers « spécialistes » gravitant autour de ces éducateurs. Un approfondissement de l'évaluation peut ensuite s'opérer et prend tout son sens : on va par exemple mener une observation systématique sur la base d'un plan d'observation précis, on va mener un examen sur les capacités développementales de l'enfant avec telle ou telle épreuve, on va faire un testing plus approfondi de telle ou telle fonction psychologique. Les résultats sont attendus par l'équipe qui peut ainsi mieux comprendre pourquoi telle ou telle habileté fonctionnelle ne se manifeste pas dans tel ou tel contexte. De plus, les parents peuvent être « outillés » au moyen d'une échelle d'observation et participer très directement à cette confrontation des perceptions. A partir des profils établis et des résultats éclairant les faiblesses particulières de l'enfant dans tel ou tel domaine de développement, des objectifs jugés prioritaires vont pouvoir s'établir et des moyens

et stratégies vont pouvoir être mises en place. Une évaluation de l'efficacité de la démarche (rapport entre objectifs et moyens), évaluation basée sur des critères bien définis, va ensuite permettre de réfléchir à la pertinence et à l'adéquation de ces moyens et, le cas échéant, conduire à une adaptation de ceux-ci.

Un outil informatisé pour aider à la gestion

A propos de l'observation des compétences, un outil a été mis au point par l'équipe du Centre d'Etude de de Formation pour l'Education Spécialisée de l'Université Libre de Bruxelles (CEFES-ULB) en 1994 : le dossier-élève. Il s'agit d'une grille d'observation très complète abordant 20 rubriques, à savoir : les positions (coucher ventral, dorsal, position assise et debout) ; la vision ; l'audition ; le tact, le goût et l'odorat ; la respiration ; l'habillage et le déshabillage ; la propreté et l'hygiène ; la propreté sphinctérienne ; l'alimentation ; la communication (verbale, non verbale et sociale) ; les déplacements ; la préhension et la manipulation ; la coordination visuo-manuelle ; le schéma corporel ; l'organisation spatiale ; la pré-écriture et l'écriture ; la lecture ; le calcul primaire ; les nouvelles technologies.

Les 2500 items qui le composent ont été sélectionnés par des professionnels travaillant dans des écoles d'enseignement spécial et/ou des instituts médico-pédagogiques. Chacun de ces intervenants a été invité à fournir une liste des variables retenues pour la constitution de leur dossier, ainsi qu'un inventaire des outils et des tests qu'ils utilisent. C'est en partant de ce substrat qu'a été élaboré la forme et le contenu des différentes rubriques du dossier-élève. Son utilisation est semblable à celle d'une grille d'observation traditionnelle. Trois réponses sont possibles pour chaque item : soit l'enfant a acquis la compétence, soit il ne l'a pas acquise, soit les observations réalisées ne permettent pas d'y répondre. Chaque réponse peut en outre être complétée par une description de la situation qui a permis l'observation de la compétence envisagée.

Depuis 2001, nous travaillons au développement d'un logiciel plus complet, AIRMES, dans le cadre d'une collaboration avec AIR (Association-Information-Recherche) à Besançon. Le logiciel AIRMES est un logiciel destiné à l'évaluation de la personne handicapée, des services qui lui sont offerts et du fonctionnement institutionnel. Il comprend une banque de données sur le handicap et des outils d'aide à la prestation au quotidien des divers professionnels. Il répond aux demandes légales, est un support à la démarche qualité.

AIRMES (www.airmes-eu) est issu d'une démarche franco-belge, relayée par une réflexion au sein de plusieurs projets européens. Une première version a été expérimentée de 2002 à 2005 et une deuxième version nettement enrichie est disponible depuis mars 2006. Par rapport à la version 1, l'ergonomie et la richesse du contenu sont très améliorées ; une exploitabilité et une traçabilité des données seront possibles (signature, alarmes, synthèses,...) et permettent une réelle aide à la prise de décision ; l'adoption de standards autorise le bénéfice des nouvelles révolutions sur le plan technologique (portabilité, internet, e-learning,...) ; une nouvelle conception de l'infrastructure et du cryptage des données, conformes aux législations en vigueur, permettent une mise en commun sécurisée des données sensibles et des recherches épidémiologiques en réseaux.. Cet instrument va contribuer de manière importante tant à la formation continue des professionnels qu'à la formation initiale de futurs professionnels : en

s'obligeant à structurer les données, en en vérifiant la pertinence et la validité, en se questionnant sur ce qui doit être mis en partage dans une équipe pluridisciplinaire mais aussi en contribuant de manière importante et permanente à l'enrichissement du contenu des modules du logiciel et surtout en permettant une accessibilité à de l'information pointue et à un échange en ligne, les professionnels améliorent progressivement leurs compétences, en développer de nouvelles et légitimer leurs interventions. Cet outil est destiné à être largement diffusé vers les pays francophones puis à l'ensemble de l'Europe. Des traductions en anglais, allemand et espagnol sont en cours.

L'outil comporte plusieurs fonctionnalités : un dossier de la personne retraçant son parcours de vie et faisant le suivi de son projet, un dossier pour la personne en situation de handicap et sa famille, un dossier administratif, une aide à l'évaluation sous la forme d'une grille développementale comportant 2600 items, un guide de propositions médico-éducatives, un outil d'évaluation de la qualité des prestations, une banque de données documentaires, des dossiers à destination des professionnels. Il est prévu de développer un module centré sur la formation et un module centré sur la recherche épidémiologique.

Un comité éditorial et un comité scientifique contribue au développement de cette application, qui s'enrichit constamment par les usagers eux-mêmes. Il est appelé à créer du lien entre les membres d'une équipe, entre les professionnels et services travaillant en réseaux au sein de communautés de pratique.

Conclusion

Les évaluations proposées par la psychométrie normative ont été remises en cause, tant par les évaluateurs que par les équipes travaillant avec les enfants. Une manière de pouvoir répondre à leur demande consiste non plus à se pencher a priori sur les résultats à des épreuves normées mais bien sur les processus cognitifs mis en place dans différentes tâches ciblées, concernant le traitement de l'information fournie. Cette perspective nécessite de déterminer avec soin les processus sollicités dans les épreuves proposées, en tenant compte des dissociations mises à jour entre autres par la neuropsychologie et la linguistique. Cette nécessité d'un lien entre les approches neuropsychologiques et les démarches pédagogiques semble être une voie permettant de répondre aux demandes des équipes travaillant avec les enfants en situation de handicap.

Cependant pour que l'évaluation prenne tout son sens, elle doit faire l'objet d'une appropriation en tant que processus par l'équipe toute entière. Pour ce faire, une première étape consiste à créer un langage commun entre les divers observateurs, professionnels et parents.

Cela suppose de distinguer le champ des performances de celui des compétences, les données mises à jour par les grilles d'observations envisageant l'enfant dans des situations de vie quotidienne deviennent un complément indispensable de l'analyse des performances. Cette conjugaison de l'analyse des performances et des compétences permettra de mettre à jour des pistes de travail fonctionnelles et adaptées. Des modèles et des méthodologies de travail en équipe pluridisciplinaire sont aujourd'hui disponibles pour réaliser une démarche évaluative cohérente et s'articulant avec l'intervention. Ces stratégies permettent également d'impliquer les parents dans ce regard évaluateur et viennent ainsi contribuer à renforcer tout en le concrétisant,

le partenariat entre parents et professionnels autour d'un projet individualisé. Des outils informatisés viennent soutenir ces stratégies en permettant une gestion plus efficace de l'ensemble des données qui doivent être manipulées.

Bibliographie

Budoff, M. & Friedman, M. (1964) Learning potential as an assessment approach to the adolescent mentally retarded. *Journal of Consulting Psychology*, 28, 434-439

Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press.

Haywood, H. C., & Tzuriel, D. (Eds.). (1992). *Interactive assessment*. New York: Springer-Verlag.

Jourdan-Ionescu, C. & Ionescu, S. (1992) Evaluation du potentiel d'apprentissage : application prédictive chez des adultes déficients mentaux et développement méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*. Numéro spécial. 144-147

Lussier, F. & Flessier, J. (2001) *Neuropsychologie de l'enfant*. Paris : Dunod.

Nader-Grosbois, N. (2006) *Développement cognitif et communicatif du jeune enfant : du normal au pathologique*. Bruxelles : De Boeck.

Nader-Grosbois, N. (2007) *Régulation, autorégulation, dysrégulation. Pistes pour l'intervention et la recherche*. Wavre : Mardaga

Tourrette, C. (2006) *Evaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Paris : Dunod.

Wiedl, K.H., & Herrig, D. (1978). Okologische Validität und Schulerfolgsprognose im Lern- und Intelligenztest: Eine exemplarische Studie. *Diagnostica*, 24, 175-186.