

L'apprentissage *pour* tous

**Guide d'évaluation et
d'enseignement efficaces
pour tous les élèves de la
maternelle à la 12^e année**

2 0 1 3

Le 15 mai 2014 - ERRATA

**La conclusion, page 62 : la note 12 en bas de page a été supprimée en français
seulement en raison du contexte de l'éducation en langue française.**

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitué en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

An equivalent publication is available in English under the title: Learning for All, A Guide to Effective Assessment and Instruction for All Students, Kindergarten to Grade 12, 2013.

Cette publication est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation de l'Ontario au www.ontario.ca/education.

Table des matières

Préface	3
Contexte	3
Conformité aux politiques et aux initiatives du Ministère	5
1. Introduction	7
Vision et mission de <i>L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année</i>	7
Organisation du guide	9
2. Approches pédagogiques	11
Comprendre les écarts de rendement	11
Les trois approches pédagogiques	12
La conception universelle de l'apprentissage	13
La différenciation pédagogique	18
Comment les stratégies ordinaires utilisées en classe appuient les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique	24
La démarche par étapes	26
3. Évaluation au service de l'apprentissage	29
Les types d'évaluation	29
Les avantages de l'évaluation au service de l'apprentissage	30
Les composantes de l'évaluation au service de l'apprentissage	31
4. Planification de l'évaluation et de l'enseignement	35
Connaître ses élèves	35
Élaborer un profil de classe	36
Élaborer un profil d'élève	44
La planification des transitions chez les élèves	53
5. Apprentissage pour tous par apprentissage professionnel	55
Les trois grandes notions derrière les CAP	56
La conclusion (modifié le 15 mai 2014)	61
Annexe A : Modèle de profil de classe	64
Annexe B : Modèle de profil d'élève	65
Annexe C : Questions pour guider la mise en œuvre dans le système d'éducation et dans les écoles d'un processus intégré d'évaluation et d'enseignement	66
Glossaire	68
Bibliographie	70

Préface

Le guide *L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année* (ci-applé *L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année*) fournit un processus permettant d'intégrer l'évaluation et l'enseignement pour les professionnels de l'enseignement¹ dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française de l'Ontario. Son objectif est de placer la barre plus haut et de combler les écarts de rendement pour tous les élèves. Ce guide renforce les trois priorités fondamentales de l'éducation ontarienne :

- De hauts niveaux de rendement des élèves,
- La réduction des écarts en matière de rendement des élèves,
- L'accroissement de la confiance du public dans l'éducation publique.

Contexte

L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année

En 2005, le ministère de l'Éducation publiait *L'éducation pour tous, Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*². Ce guide a joué un rôle important pour améliorer le rendement en littératie et en numératie chez les élèves ayant des besoins particuliers.

La mise en œuvre de *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année* fut appuyée par deux projets. Le projet d'éducation de l'enfance en difficulté intitulé « Essentiel pour certains, bénéfique pour tous » (2005-2008) mené par le Conseil ontarien des directrices et directeurs de l'éducation (CODE) qui mit en place les recommandations précisées dans *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année* en insistant sur les stratégies pédagogiques en matière de littératie et de numératie qui visaient à améliorer le niveau de réussite de tous les élèves et en particulier de ceux ayant des besoins particuliers en matière d'éducation. L'autre projet, le Projet d'évaluation des élèves de la maternelle à la 4^e année (2006-2008) mené par l'Ontario Psychological Association, fournissait aux professionnels de l'enseignement et aux prestataires de services professionnels des stratégies qui permettaient de renforcer l'association entre l'évaluation et l'enseignement en classe pour les élèves en fonction de leurs points forts et de leurs besoins.

Les résultats encourageants obtenus dans ces deux projets, combinés à l'accueil positif des professionnels de l'enseignement, tant au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire, aux principes et aux stratégies énoncées dans *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année*, ont apporté au ministère de l'Éducation l'aide dont il avait besoin pour fournir plus de ressources aux professionnels de l'enseignement en Ontario afin de placer la barre plus haute et de combler les écarts de rendement de tous les élèves, de la maternelle à la 12^e année.

1. Par *professionnels de l'enseignement* on entend le personnel travaillant dans le milieu scolaire comme le personnel enseignant, le personnel aide-enseignant, le personnel éducateur spécialisé, le personnel de la petite enfance, la direction d'école.

2. Ci-applé *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année*.

Le développement de L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année

Dans un premier temps, lors du développement du guide qui devait faire suite à *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année*, le ministère de l'Ontario confirma, suite à une large consultation avec les professionnels de l'enseignement et les groupes d'intervenants, que les principes directeurs et les thèmes clés de *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année* s'avéraient essentiels pour toute amélioration de la réussite de tous les élèves du système scolaire. Par conséquent, ces principes directeurs – indiqués dans *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année* (p. 4-5) – font partie maintenant de la planification de tous les programmes-cadres révisés de l'Ontario.

En 2009, la première version provisoire de *L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année* fut distribuée aux directrices et directeurs de l'éducation de l'Ontario, et un financement fut remis aux conseils³ pour assurer le perfectionnement professionnel. Des fonds supplémentaires furent aussi distribués à onze conseils scolaires à titre de leaders pour commencer à utiliser les stratégies dans certaines écoles élémentaires et secondaires. Ces onze conseils leaders furent responsables de la coordination des communautés d'apprentissage professionnel de *L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année* dans leur région, du rassemblement des ressources développées par les conseils scolaires, de la formation d'une « équipe du réseau provincial pour L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année » afin de partager leurs apprentissages et leurs ressources, et du rassemblement des rétroactions qui ont servi à la révision du guide.

En 2011, avec la publication de la version provisoire de *L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année*, on ajouta sept conseils leaders pour agrandir le réseau. L'initiative « L'apprentissage pour tous : projets régionaux », qui incluait des projets menés au niveau de la classe par le personnel enseignant, fut instaurée pour favoriser la mobilisation des connaissances. De plus, on créa la communauté électronique provinciale de l'apprentissage pour faciliter le partage des apprentissages et des ressources. Pendant ce temps, le ministère de l'Éducation continua à consulter les professionnels de l'enseignement et les groupes d'intervenants clés ainsi qu'à rassembler les commentaires du public. Le présent guide fait la synthèse des informations utiles qui ont été reçues.

Preuves du succès

Le CODE a publié en 2012 le document « Leading for all: A Research Report of the Development, Design, Implementation and Impact of Ontario's "Essential for Some, Good for All" Initiative » (Hargreaves et Braun, 2012, disponible au www.ontariodirectors.ca). Ce rapport, basé sur une étude de deux ans et demi de l'initiative, découvrit que bien qu'il s'agissait surtout des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation, l'initiative présentait en fin de compte des avantages pour *tous* les élèves et leurs enseignantes et enseignants des conseils scolaires de la province. Le rapport, basé sur les preuves fournies par l'étude, donne l'aperçu suivant des changements positifs apportés par la mise en œuvre des principes qui sous-tendent *L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 6^e année*.

- Les leaders des conseils scolaires peuvent, même à leur propre niveau, entraîner des changements à la grandeur du système.
- Les convictions peuvent changer – et même changent – à la fois avant et après que les pratiques des personnes ont changé.

3. L'expression *conseil scolaire* et le terme *conseil* désignent un conseil scolaire de district.

- L'autorité du conseil scolaire sur son territoire, conjugué à la flexibilité de s'adapter aux circonstances locales, permet une intervention ciblée en réponse à la diversité des élèves et de leurs besoins.
- L'interprétation et la responsabilité professionnelles collectives permettent aux professionnels de l'enseignement de donner vie aux données concernant la réussite des élèves et les aident à identifier les véritables problèmes d'apprentissage des élèves.
- Des évaluations diagnostiques et des mesures de l'amélioration du rendement ou des progrès de chaque élève tendent à avoir un impact positif plus important sur l'enseignement et l'apprentissage que les tests standardisés et les seuils ciblés imposés.
- La technologie peut s'avérer bénéfique lorsqu'elle est judicieusement intégrée à une pédagogie efficace.
- La personnalisation de l'apprentissage augmente dans la mesure où l'on promeut plus de façons d'apprendre qui sont à la fois flexibles et personnalisées selon les élèves. Cependant, le genre de personnalisation qui donne un sens personnel à la fois plus profond et plus grand et qui encourage une implication de tous les élèves n'est pas encore acquis.
- La réforme de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers peut entraîner des changements positifs dans tout le système éducatif.
- Un simple changement peut avoir un effet à long terme.

(Adapté de Hargreaves et Braun, 2012, p. 96)

Conformité aux politiques et aux initiatives du Ministère

Tout au long de l'élaboration du présent guide, un groupe consultatif intraministériel a été contacté pour assurer la conformité du guide avec les principales politiques et initiatives du Ministère.

Les approches sur l'évaluation de l'enseignement mises de l'avant dans le présent guide sont très proches des politiques et des initiatives suivantes et y sont favorables.

- Stratégie de littératie et de numératie
www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/literacynumeracy.html
- Réussite des élèves
www.edu.gov.on.ca/fre/parents/studentsuccess.html
- Politique d'évaluation et de communication du rendement (voir *Faire croître le succès – Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, Première édition, 1^{re}-12^e année*, 2010)
www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/success.html
- Stratégie d'équité et d'éducation inclusive (voir *Comment tirer parti de la diversité – Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, 2009)
www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.html
- Politique et programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie (voir *Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario, Politique et programme de la maternelle à la 12^e année*, 2013)
www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/cps/index.html

L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année englobe la vision mise de l'avant par le Ministère dans les politiques et les initiatives suivantes. (Pour plus d'information, cliquer sur chaque site Web.)

- Actualisation linguistique en français (ALF) et Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) (voir *Les écoles de l'Ontario de la maternelle à la 12^e année*, 2011)
www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/index.html
- Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance
www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/OntarioEarlyYearFR.pdf
- Écoles sécuritaires et tolérantes, et Écoles saines
www.edu.gov.on.ca/fre/parents/safeschools.html
www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/healthyschools.html
- La voix des élèves
www.edu.gov.on.ca/fre/students/speakup/index.html
- Maternelle et jardin d'enfants à temps plein
www.edu.gov.on.ca/maternellejardindenfants/index.html
- Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française
www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf
- Politique de participation des parents
www.edu.gov.on.ca/fre/parents/policy.html
- Stratégie d'éducation autochtone
www.edu.gov.on.ca/fre/aboriginal/index.html
- Stratégie ontarienne en matière de leadership
www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/actionPlan.html

De plus, le processus intégré d'évaluation et d'enseignement du présent guide peut aider les conseils scolaires dans la mise en œuvre du *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013a) et dans l'élaboration de leurs plans d'amélioration des conseils scolaires pour le rendement des élèves. Comme on l'a constaté dans les projets régionaux en 2009-2013, *L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année* propose une approche générale qui comprend les éléments suivants :

- l'harmonisation des initiatives et leur importance au niveau du Ministère, des conseils scolaires et des écoles;
- le renforcement des capacités pour favoriser l'apprentissage des élèves, au niveau des personnes, des écoles et du système d'éducation;
- un meilleur sens, auprès des élèves et des professionnels de l'enseignement, de ce que signifie l'efficacité dans le rendement et le bien-être des élèves;
- une meilleure compréhension par les professionnels de l'enseignement que chaque élève progresse selon un continuum individuel d'apprentissage et de croissance de la maternelle à la 12^e année;
- l'utilisation d'outils de planification en matière d'évaluation et d'enseignement pour favoriser l'apprentissage des élèves;
- l'instauration d'une culture pédagogique qui repose sur l'engagement individuel et collectif envers l'apprentissage, le rendement et le bien-être de tous les élèves.

Les conseils scolaires et les écoles pourraient se servir du présent guide pour faciliter la planification du système, l'établissement de priorités et le développement de ressources qui répondent efficacement aux besoins locaux. Il ne faut pas oublier que les approches et les outils recommandés sont particulièrement efficaces s'ils sont adaptés aux contextes propres aux conseils scolaires, aux écoles et aux classes.

1. Introduction

Vision et mission de L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année

Le présent guide décrit un processus intégré d'évaluation et d'enseignement pour améliorer l'apprentissage des élèves aux paliers élémentaire et secondaire. Les professionnels de l'enseignement de la maternelle à la 12^e année peuvent utiliser ce processus pour planifier et pour offrir un enseignement qui profite à tous les élèves, qu'il s'agisse d'élèves ayant de très bons résultats, de ceux qui ont besoin de davantage de soutien ou de ceux qui suivent des programmes spéciaux qui comprennent des attentes différentes ou un apprentissage différent.

Les convictions maîtresses qui sous-tendent le processus décrit dans le présent guide ont d'abord été énoncées dans *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année*, et depuis, ont été incorporées dans plusieurs initiatives ministérielles qui visent à aider tous les élèves à améliorer leur rendement et leur bien-être.

Nos principes communs

- Tous les élèves peuvent réussir.
- Chaque élève présente des modes d'apprentissage dominants qui lui sont propres.
- Les pratiques pédagogiques fructueuses s'appuient sur des travaux de recherche ancrés dans des données probantes dont les résultats sont nuancés par l'expérience.
- La conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique sont des moyens efficaces et interconnectés pour répondre aux besoins de tout groupe d'élèves en matière d'apprentissage et de rendement.
- Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable à tous les élèves.
- L'équité n'est pas synonyme d'uniformité.

(Adapté de L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année, 2005, p. 4-5)

L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année décrit les approches pédagogiques fondées sur une des plus importantes conclusions des recherches en éducation depuis l'an 2000, soit que tous les élèves apprennent mieux lorsque l'enseignement, les ressources et le milieu d'apprentissage correspondent bien à leurs points forts, leurs intérêts, leurs besoins et leur niveau de préparation à l'apprentissage. À l'instar du *Cadre pour l'efficacité des écoles*, le présent

guide est axé sur les manières dont le personnel enseignant ou les équipes des professionnels de l'enseignement peuvent planifier et offrir le type d'évaluation et d'enseignement qui permet à tous les élèves d'apprendre le mieux. **Les trois composantes – personnalisation, interventions ciblées et apprentissage professionnel – sont essentielles au processus⁴.**

Personnalisation – L'élève est placé au centre de la démarche de manière à recevoir une évaluation et un enseignement qui sont parfaitement adaptés à ses besoins d'apprentissage et à son niveau de motivation.

Interventions ciblées – Le système établit au *quotidien* un lien entre l'évaluation au service de l'apprentissage et les méthodes d'enseignement fondées sur des données probantes, au service d'un enseignement qui est *ciblé* dans la préparation et les besoins en apprentissage de chaque élève.

Apprentissage professionnel – Chaque professionnel de l'enseignement reçoit une formation ciblée et continue en contexte, afin d'établir des liens entre les nouvelles conceptions en matière de pratiques pédagogiques et d'évaluation de l'apprentissage des élèves.

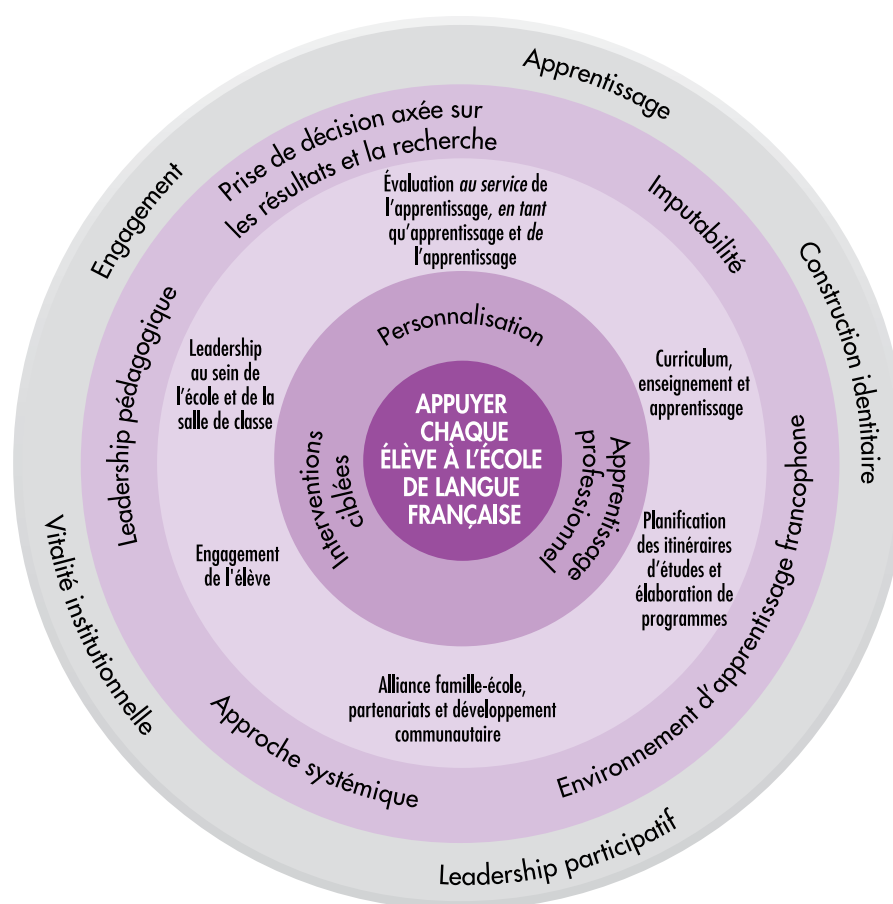
Un système d'éducation dans lequel ces composantes sont intimement liées peut répondre avec succès au besoin d'« établir des routines et des pratiques dans les classes qui représentent un enseignement ciblé et étayé par des données constamment personnalisées ».

(Adapté de Fullan, Hill et Crévola, 2006, p. 16–26, 87)

Ces trois composantes sont adaptées du *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève de langue française* (voir la figure 1 ci-dessous) dans le sens plus large des domaines d'activités interdépendants dont il faut tenir compte si l'on veut voir les résultats des élèves s'améliorer dans toutes les écoles (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013a). Ce cadre d'efficacité intègre les fondements de la Politique d'aménagement linguistique (PAL) et permet aux écoles d'identifier les points forts et les défis qui nécessitent des interventions pour rejoindre tous les élèves et améliorer leur rendement et leur bien-être. *L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année* peut servir de ressource clé aux gestionnaires pédagogiques des conseils scolaires et des écoles de langue française en leur fournissant des outils de planification pratiques pour faciliter la mise en œuvre de la PAL. Le personnel scolaire peut ainsi « identifier[ses] forces, [ses] difficultés et les prochaines étapes à entreprendre » et poursuivre ensemble « l'enquête axée sur l'apprentissage de l'élève, son rendement et son bien-être afin de pouvoir fixer des objectifs pour ensuite définir des pratiques et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces », qui sont deux des objectifs clés du *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*.

4. Dans leurs travaux, Conzemius et O'Neill (2002), Dufour (2002; 2004), Dufour et Eaker (1998), Fullan (2007), Fullan, Hill et Crévola (2006), Reeves (2002), Schmoker (2004) et Stiggins (2004), notamment, explorent les idées notées ici. Plusieurs d'entre elles sont élaborées et intégrées par Fullan, Hill et Crévola dans une vision d'un système d'éducation global, appelé le système Breakthrough, qui peut réussir à améliorer le rendement des élèves. Les trois composantes du système Breakthrough sont la personnalisation, les interventions ciblées et l'apprentissage professionnel.

Figure 1. Cadre d'efficacité



Source : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013a, p. 2

Organisation du guide

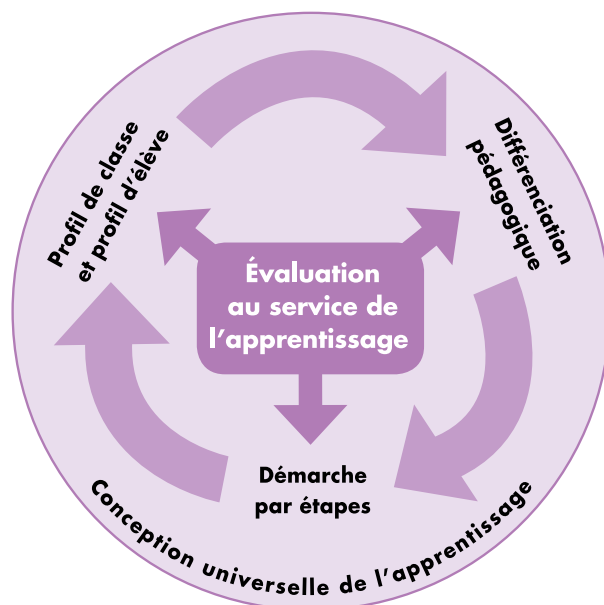
L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année décrit un processus visant à cerner et à suivre les points forts et les besoins de chaque élève – grâce à une *évaluation continue au service de l'apprentissage* et à des outils comme les profils d'élève et de classe –, et à déterminer une série d'approches pédagogiques et de stratégies de classe qui permettent d'offrir une évaluation et un enseignement *personnalisés et ciblés* pour tous les élèves. Voici comment est organisé ce guide.

Le chapitre 2 présente un survol des différentes approches pédagogiques qui permettent aux professionnels de l'enseignement de mettre efficacement l'accent sur les points forts et les besoins de chaque élève. Citons à titre d'exemple la conception universelle de l'apprentissage, la différenciation pédagogique et la démarche par étapes pour la prévention et l'intervention. Le chapitre 3 décrit l'évaluation au service de l'apprentissage et le chapitre 4 met en lumière les approches et les outils qui peuvent aider les professionnels de l'enseignement à « établir au quotidien dans leur salle de classe des liens entre "l'évaluation au service de l'apprentissage" et l'enseignement fondé sur des données probantes » (Fullan, Hill et Crévola, 2006). Le chapitre 4 souligne les outils de planification importants que sont le *profil de classe* et le *profil de l'élève* pour aider les professionnels de l'enseignement à planifier l'évaluation et

l'enseignement quotidiens qui sont « bénéfiques pour tous et nécessaires pour certains » (voir les modèles aux annexes A et B). Le processus intégré d'évaluation et d'enseignement présenté ici part de la prémisse selon laquelle le personnel enseignant doit *connaître ses élèves*.

Figure 2. Relations entre les sujets

Le schéma illustre les relations des sujets traités aux chapitres 2, 3 et 4.



L'apprentissage professionnel fait l'objet du chapitre 5. L'engagement à un apprentissage professionnel dans le contexte de l'école et du conseil scolaire accroît la capacité collective des membres du personnel à travailler ensemble pour atteindre l'objectif fondamental du système d'éducation, des écoles et des classes, c'est-à-dire des niveaux d'apprentissage élevés pour tous les élèves. Les professionnels de l'enseignement peuvent améliorer l'expérience d'apprentissage de chaque élève lorsqu'ils bâtissent et mettent en œuvre un plan pour un engagement commun envers des objectifs scolaires élevés pour leurs élèves et adoptent une approche collaborative pour la résolution de problèmes, pour l'évaluation continue au service de l'apprentissage et pour l'apprentissage professionnel continu intégré au travail et spécifique au milieu.

À la fin de ce guide se trouvent une annexe qui comporte des questions pour guider la mise en œuvre du processus de *L'apprentissage pour tous* dans les écoles et les conseils scolaires (annexe C) ainsi qu'un glossaire et une bibliographie.

Dans le présent guide, quatre points clés sont signalés comme suit :



Concepts clés



Outils et ressources



Liens-ressources utiles



Pratiques efficaces

2. Approches pédagogiques

Le présent chapitre fait un survol des approches pédagogiques⁵ qui répondent aux caractéristiques d'un groupe varié d'élèves et qui sont adaptées aux points forts et aux besoins propres à chaque élève. Seules ces approches peuvent être efficaces pour combler les écarts de rendement.

Cependant, il est bon de souligner d'abord les liens entre les écarts de rendement et le rendement de chaque élève.

Comprendre les écarts de rendement

L'expression « écarts en matière de rendement des élèves » désigne généralement la différence de rendement existant entre des groupes d'élèves. Ces écarts peuvent être mesurés selon divers facteurs comme le sexe, les antécédents ethnoculturels, le statut socioéconomique, les besoins particuliers en matière d'éducation, la maîtrise de la langue, le milieu langagier ou le nombre de crédits accumulés à la fin d'une année d'études. Ils peuvent aussi être définis selon des combinaisons de ces facteurs, comme le sexe *et* les besoins particuliers en matière d'éducation, le sexe *et* la situation socioéconomique, le milieu langagier *et* l'accumulation des crédits par année scolaire et par année d'études.

Les travaux menés sur l'efficacité scolaire abordent les facteurs liés au contexte et au milieu, en particulier la situation socioéconomique et le niveau d'instruction des parents dont l'influence est significative sur le rendement des élèves.

Le terme « écart d'apprentissage » désigne souvent l'intervalle entre le rendement réel d'un élève et sa capacité à réussir. Dans le présent guide, on insiste sur un processus intégré d'évaluation et d'apprentissage qui permet d'aider *chaque* élève à atteindre son potentiel et donc d'aider à réduire l'écart de rendement existant entre les différents groupes d'élèves.

Les recherches confirment qu'il est possible de réduire les écarts de rendement entre les élèves et, de façon générale, d'améliorer leur rendement si :

1. tous les partenaires du système éducatif, à savoir les élèves, les parents⁶, les professionnels de l'enseignement et les partenaires de la communauté partagent la responsabilité d'effectuer ces changements (Campbell, Comper et Winton [2007]; Kober [2001]; Mortimore et Whitty [1997] et Willms [2006]);
2. on met l'accent de façon soutenue sur les points forts et les besoins de chaque élève, sur l'évaluation au service de l'apprentissage et sur les interventions ciblées dans l'enseignement fondées sur des données probantes (Fullan, 2007).

5. La majeure partie de cette section est tirée ou adaptée de *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année*, 2005, p. 9-16 et p. 58, et du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004c.

6. Dans le présent guide, le terme *parent* désigne la mère, le père, la tutrice ou le tuteur.



Ce n'est qu'en aidant *chaque* élève à atteindre son potentiel qu'il est possible d'espérer combler l'écart de rendement entre les groupes d'élèves.

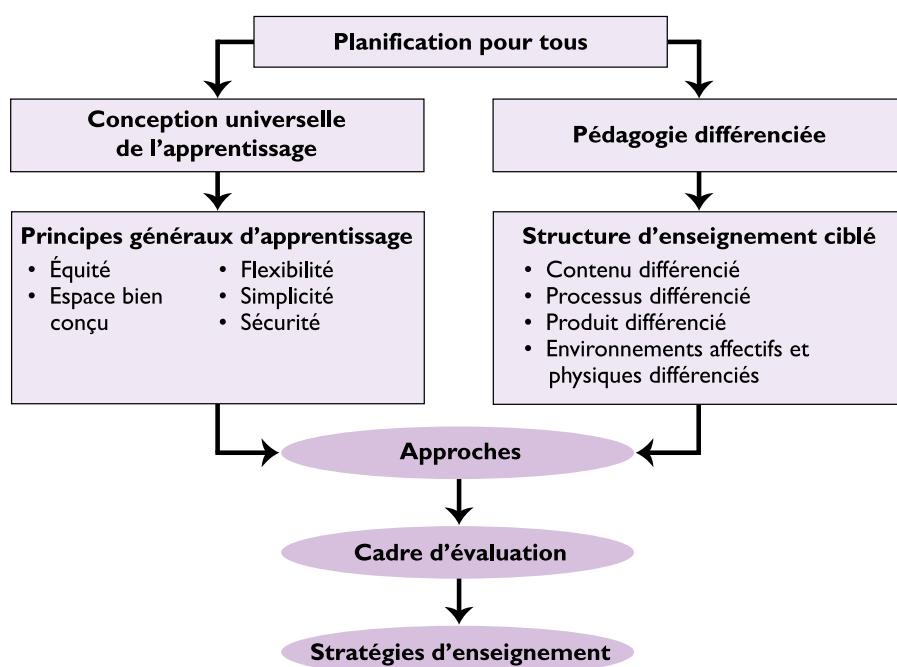
Les trois approches pédagogiques

On peut dispenser un enseignement qui non seulement répond aux diverses caractéristiques d'un groupe varié d'élèves, mais qui, aussi, est précisément adapté aux points forts et aux besoins uniques de chaque élève en utilisant les principes et les lignes directrices des trois approches pédagogiques suivantes :

- la conception universelle de l'apprentissage,
- la différenciation pédagogique⁷,
- la démarche par étapes de la prévention et de l'intervention précoces.

En combinant la *conception universelle de l'apprentissage* et la *différenciation pédagogique*, les professionnels de l'enseignement peuvent répondre efficacement aux points forts et aux besoins de tous les élèves. La première fournit les principes généraux qui permettent de planifier l'enseignement et de créer des milieux d'apprentissage pour un groupe diversifié d'élèves, tandis que la seconde permet d'aborder les compétences et les difficultés spécifiques à chacun (Raynal et Rieunier, 1998). Les deux approches partagent certains objectifs et stratégies, comme fournir une gamme de stratégies, de ressources, de tâches d'apprentissage et d'outils d'évaluation afin de répondre aux différents points forts, besoins, degrés de préparation à l'apprentissage, préférences et styles d'apprentissage des élèves d'une classe.

Figure 3. Conception universelle de l'apprentissage et différenciation pédagogique



Source : Adapté de *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année*, 2005, p. 9

7. Les expressions *différenciation pédagogique* et *pédagogie différenciée* sont équivalentes.

En plus d'intégrer les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique, *l'approche par étapes de la prévention et de l'intervention continues* constitue une méthode systématique permettant de repérer assez tôt les élèves ayant des difficultés scolaires particulières et, grâce à un suivi continu de leurs progrès, de fournir le niveau de soutien dont ils ont précisément besoin.

Toutes ces approches contribuent à améliorer le rendement des élèves parce qu'elles s'appuient sur un meilleur ciblage de l'enseignement grâce à son aspect personnalisé. Ainsi la réussite des élèves dépend de la bonne connaissance qu'ont les professionnels de l'enseignement des points forts et des besoins de leurs élèves, de la catégorie d'apprenants à laquelle ceux-ci appartiennent, de leur degré de préparation d'apprentissage d'une matière donnée et à un moment donné et du type de tâches d'apprentissage susceptibles de les intéresser et de stimuler leur réflexion.

Chacune des trois approches pédagogiques est résumée ci-dessous. Les questions, les listes de contrôle et les indicateurs sont fournis pour faciliter la mise en œuvre et l'évaluation de chaque approche.

La conception universelle de l'apprentissage



« Le design universel est... un design dont l'approche durable a pour origine la croyance en une grande gamme d'aptitudes humaines qui sont ordinaires et non spéciales. Le design universel permet de faire des accommodements d'une manière qui profite à tous les individus, qu'ils aient des handicaps, qu'ils soient des personnes âgées ou qu'ils ne se situent pas dans la moyenne. »

(Adapté de OWP/P Architects, VS Furniture et Bruce Mau Design, 2010, p. 200)

La conception universelle de l'apprentissage n'est pas uniquement une technique visant l'éducation de l'enfance en difficulté; il s'agit plutôt d'une technique pour accroître l'apprentissage de tous les élèves.

(Adapté de Turnbull, Turnbull, Shank, Smith et Leal, 2002, p. 92)

Il n'existe pas un seul et unique chemin pour amener à destination tous les élèves d'une classe diversifiée. Il faut au contraire prévoir plusieurs itinéraires.

(Adapté de Hitchcock, Meyer, Rose et Jackson, 2002, p. 18)

La conception universelle de l'apprentissage est inspirée de la planification en architecture pour l'accessibilité des personnes ayant un handicap physique (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith et Leal, 2002). Les architectes se sont rendu compte que certains aménagements facilitaient l'accès, non seulement aux personnes atteintes d'un handicap physique mais aussi à d'autres utilisateurs. Par exemple, une rampe d'accès permet à une personne en fauteuil roulant d'avoir accès à un édifice, ainsi qu'à un parent avec une poussette d'enfant, à un cycliste et à une personne avec un déambulateur.

Étayée par des recherches, l'idée selon laquelle une aide ciblant un groupe spécifique peut être utile à tous s'est frayé un chemin en éducation. Les professionnels de l'enseignement se

sont rendu compte que des stratégies d'enseignement et du matériel pédagogique ainsi que des outils conçus pour répondre aux besoins particuliers d'un élève ou d'un groupe d'élèves se révélaient aussi utiles à *tous* les élèves. Par exemple, différents types de technologie d'assistance – comme les logiciels de synthèse de la parole, logiciels organisationnels, tableau blanc électronique – permettent aux élèves qui ont des besoins particuliers en éducation d'avoir accès au curriculum. Dès que ces technologies sont devenues plus facilement disponibles, des enseignantes et enseignants ont découvert qu'elles pourraient aussi améliorer l'apprentissage de *tous* les élèves de la classe. Cette découverte a transformé la façon dont on utilise aujourd'hui de telles technologies en classe. La conception universelle de l'apprentissage permet donc à *tous* les élèves d'avoir accès au curriculum et d'aider les professionnels de l'enseignement à concevoir à la fois des produits et des environnements pour les rendre accessibles à tous, quels que soient leur âge, leurs compétences ou leur situation.

Les avantages qu'apporte l'emploi systématique de la conception universelle de l'apprentissage en éducation sont de plus en plus reconnus. Adopter l'« esprit design » dans sa façon de voir peut équiper les professionnels de l'enseignement de nouveaux outils et de nouvelles approches qui fourniront souvent de simples solutions aux défis qu'ils rencontrent quotidiennement en classe de nos jours, tels que comment intégrer la technologie et comment faire participer du mieux possible les élèves. L'esprit design est un processus axé sur l'être humain, qui doit commencer par la compréhension des besoins et la motivation des élèves, des parents et des professionnels de l'enseignement. Il favorise la créativité, la collaboration, l'empathie et la pensée divergente qui sont toutes des aptitudes appropriées à l'apprentissage et à l'enseignement du XXI^e siècle.



Design Thinking for Educators (L'esprit design pour les professionnels de l'enseignement) est un site Web utile, coanimé par la Riverdale Country School, une école indépendante de la ville de New York et IDEO, une compagnie de design détentrice de nombreux prix, qui fournit de véritables histoires, des ressources et de la formation pour aider les professionnels de l'enseignement à employer l'esprit design et ses méthodes afin de résoudre les défis quotidiens en matière d'éducation de la maternelle à la 12^e année. Des informations sont disponibles en anglais seulement au www.designthinkingforeducators.com.

Voici un résumé des concepts clés de la conception universelle de l'apprentissage :

L'universalité et l'équité. La conception universelle de l'apprentissage assure que l'enseignement répond exactement aux points forts et rencontre les besoins de tous les élèves. Dans cette expression, l'adjectif « universelle » ne signifie pas qu'il existe une solution idéale pour tout le monde, mais traduit l'idée qu'il faut reconnaître la nature unique de chacun et tenir compte des différences, en créant des expériences d'apprentissage qui conviennent à chaque apprenante et apprenant et qui maximisent leur capacité à progresser (Rose et Meyer, 2002). Elle consiste donc à planifier un enseignement qui augmentera l'apprentissage de tous les élèves, quel que soit leur niveau de réussite et aidera chacun à développer son potentiel.

La conception universelle de l'apprentissage encourage plutôt le personnel enseignant à développer un profil de classe et à planifier l'enseignement en prévoyant, dès le départ, une panoplie de moyens et de ressources pédagogiques ciblés pour profiter des points forts et pour répondre aux besoins de tous les élèves et non pas seulement aux besoins particuliers de certains élèves.

La flexibilité et l'inclusion. La planification de l'enseignement et le temps que le personnel enseignant consacre à organiser les activités des élèves doivent être suffisamment flexibles pour fournir de véritables occasions d'apprentissage à tous les élèves, peu importe leur niveau de performance. Cette flexibilité se concrétise en utilisant :

- une variété de stratégies d'enseignement et de matériel pédagogique pertinents, participatifs et correspondant à leurs besoins en matière d'apprentissage, sollicitant tous les sens et se déclinant sous différentes formes, niveaux de difficulté et mode de présentation;
- une gamme de médias et d'outils;
- différents types de stratégies d'évaluation faisant appel à un éventail de médias, de formats et de présentations (*Remarque* : au cours des évaluations, les élèves ont accès au même matériel que celui auquel ils ont eu accès pendant l'enseignement, sauf si le matériel en question peut compromettre le but de l'évaluation);
- divers modes d'utilisation de l'espace.

Un espace bien conçu. Un milieu d'apprentissage devrait assurer par exemple :

- que le champ de vision de l'élève n'est pas obstrué;
- que tout le matériel, y compris les textes imprimés, électroniques ou interactifs, est à la portée de tous;
- qu'il existe un espace suffisant pour des appareils fonctionnels ou pour des aides-enseignantes et aides-enseignants.

La simplicité. Pour pouvoir éviter toute complication inutile et réduire au minimum les sources de distraction, le personnel enseignant :

- communique des attentes cohérentes et réalisables;
- collabore avec les élèves pour établir des objectifs d'apprentissage en utilisant un vocabulaire clair, accessible aux élèves;
- organise l'information de manière séquentielle afin de clarifier son importance relative;
- décompose les instructions en plusieurs petites étapes;
- fournit une rétroaction descriptive pendant les activités d'apprentissage.

La sécurité. La sécurité est une condition préalable à tout enseignement. Les salles de classe doivent être sécuritaires aussi bien sur le plan physique qu'émotionnel. Elles doivent fournir un milieu accueillant et sans danger, à la fois participatif, inclusif et respectueux de tous les élèves, et qui favorise leur réussite et leur bien-être, permettant ainsi à chaque élève d'apprendre de son mieux.

La conception universelle de l'apprentissage tient compte des nombreux éléments de l'enseignement :

- les attentes, les contenus d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage;
- les stratégies pédagogiques et les situations d'apprentissage;
- le matériel pédagogique;
- les outils technologiques;
- les différents produits des élèves qui découlent de situations d'apprentissage;
- l'évaluation.



Les technologies d'assistance et la conception universelle de l'apprentissage

L'utilisation des technologies d'assistance, comme un tableau interactif, pour les classes et les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté fournit un extraordinaire point de départ pour des discussions ciblées sur l'équité, l'accessibilité et la conception universelle de l'apprentissage.

Des titulaires de classe, des enseignantes-ressources et enseignants-ressources en éducation de l'enfance en difficulté et des administratrices et administrateurs ont été amenés à réfléchir à l'utilisation d'outils pédagogiques pour aider les élèves ayant des besoins particuliers dans le cadre de la planification de l'amélioration des écoles. Les discussions qui suivirent portèrent souvent sur la façon dont les technologies peuvent améliorer à la fois le rendement des élèves ayant des besoins particuliers et aussi celui de ceux ayant divers besoins en matière d'apprentissage dans un cadre intégré.



Conception universelle de l'apprentissage : Questions et liste de contrôle

Vérifier

- la conception des programmes, l'utilisation de l'espace et la présentation des informations;
- l'équité et l'accessibilité pour tous les élèves;
- la souplesse et l'inclusion;
- la simplicité et la sécurité.

Questions-guides

- De quelle façon puis-je offrir de **multiples modes de représentation** pour accommoder les élèves ayant des niveaux différents de perception, de langage et de compréhension (p. ex., fournir une alternative aux informations auditives et visuelles, clarifier le vocabulaire et les symboles, varier les médias, indiquer les modèles et les idées générales, et guider le traitement de l'information)?
- De quelle façon puis-je offrir de **multiples moyens pour agir et s'exprimer** afin d'accommoder les élèves ayant des niveaux différents de force physique, de communication et de fonction exécutive (p. ex., meilleur accès aux outils ou aux appareils d'assistance, différentes façons de répondre pour l'élève, aider l'élève à établir des objectifs, à planifier et à organiser son temps)?
- De quelle façon puis-je offrir de **multiples modes pour participer** afin d'accommoder les différents intérêts, durées d'attention et niveaux d'autoréglementation (p. ex., permettre un choix individuel, accroître la pertinence et l'authenticité, minimiser les distractions, fournir des défis à différents niveaux, encourager la collaboration)?⁸

suite...

8. Adapté de Center for Applied Special Technology, 2011a et 2011b.

... suite

Liste de contrôle pour l'application en classe

- ☐ Utiliser le profil de classe (p. 36-44) et prévoir dès le début d'offrir les types de matériel, de ressources et de technologies en matière d'apprentissage pour tirer profit des points forts et rencontrer les besoins de tous les élèves.
- ☐ Collaborer avec les élèves pour créer les objectifs d'apprentissage.
- ☐ S'assurer que les élèves ont clairement compris les objectifs d'apprentissage.
- ☐ S'assurer que les objectifs d'apprentissage sont réalistes, que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont flexibles, diversifiées et présentent de nombreux points d'accès, et qu'on offre des occasions pour augmenter l'apprentissage de tous les élèves.
- ☐ Documenter et analyser les preuves de l'apprentissage des élèves.
Se questionner professionnellement sur le processus d'apprentissage des élèves. Procéder à des évaluations continues et ajuster au besoin l'enseignement en fonction des résultats des évaluations.
- ☐ Utiliser une diversité de matériel d'enseignement et d'apprentissage faisant appel à tous les modes d'apprentissage (mettant en jeu tous les sens, recourant à divers médias, etc.).
- ☐ Présenter l'information de multiples façons afin de varier le niveau de difficulté, en tenant compte des élèves de la classe (p. ex., présenter des informations sous forme visuelle, auditive et kinesthésique en donnant des consignes). Varier son utilisation de l'espace.
- ☐ Veiller à ce que les élèves aient accès à divers outils mettant en jeu les technologies de l'information et des communications afin de faciliter leur apprentissage.
- ☐ Veiller à ce que l'espace soit adéquat et minimiser les sources de distraction pour que les élèves puissent se concentrer sur ce qui leur est enseigné.
- ☐ Veiller à ce que la classe soit un milieu d'apprentissage bienveillant et sécuritaire.



Le **Center for Applied Special Technology** (CAST) est un organisme sans but lucratif de recherche et développement qui a fait des contributions novatrices en matière de politiques, de pratiques et de productions concernant l'éducation. Consulter les ressources du centre sur la conception universelle de l'apprentissage au www.cast.org (en anglais seulement).

La différenciation pédagogique



La conception universelle de l'apprentissage fournit de grands principes de planification à l'enseignante ou l'enseignant, et la différenciation pédagogique lui permet de cibler certaines compétences et difficultés spécifiques.

(Adapté de Raynal et Rieunier, 1998)

La différenciation pédagogique consiste à reconnaître les différents niveaux de connaissances préalables, le degré de préparation à l'apprentissage, l'aptitude linguistique, les préférences d'apprentissage et les intérêts des élèves et à y réagir de manière proactive.

(Adapté de Hall, Strangman et Meyer, 2003, p. 2-3)

Trois grands concepts interreliés qui indiquent le besoin d'une différenciation pédagogique proviennent des recherches effectuées sur le cerveau (Subban, 2006) :

1. Un milieu d'apprentissage sécuritaire et non menaçant qui favorise l'apprentissage. Les apprenantes et apprenants qui vivent dans l'inconfort lié au rejet, à l'échec, à la pression ou à l'intimidation peuvent ne pas se sentir en sécurité dans un contexte d'apprentissage.
2. Les apprenantes et apprenants doivent être adéquatement stimulés. Le contenu d'un nouvel apprentissage ne devrait être ni trop difficile ni trop facile, de façon à ce que les apprenantes et apprenants soient suffisamment à l'aise pour en relever le défi.
3. Grâce à des associations significatives avec des éléments tirés de connaissances et d'expériences antérieures, les nouvelles idées et les nouvelles compétences devraient avoir un sens pour les apprenantes et les apprenants.

La différenciation pédagogique repose sur l'idée qu'étant donné que les *points forts*, les *intérêts*, les *styles d'apprentissage* et le *degré de préparation à l'apprentissage* varient considérablement d'un élève à l'autre, il faut ajuster l'enseignement selon les variations de ces caractéristiques. Le personnel enseignant peut distinguer un ou plusieurs des éléments suivants dans toute situation d'apprentissage en classe (Tomlinson, 2004) :

- le *contenu* (ce que les élèves vont apprendre et quand);
- les *processus* (les types de tâches et les activités);
- les *productions* (les moyens par lesquels les élèves démontrent leur apprentissage);
- les *environnements affectifs et physiques* (le contexte et l'environnement dans lesquels les élèves apprennent et démontrent leur apprentissage).

Cette approche, fondée sur la compréhension de l'élève, peut favoriser chez ce dernier un haut niveau d'engagement ainsi qu'un rendement scolaire élevé puisqu'elle place l'élève au cœur de son apprentissage et crée un environnement propice à la quête de son identité francophone (adapté de Tomlinson, 2004).

La différenciation pédagogique s'inspire des théories de Lev Vygotsky, en particulier du concept de la zone proximale de développement. Au sein de cette zone, l'élève peut ne pas être encore capable de résoudre par lui-même un type donné de problème, mais y parvenir avec de l'aide. C'est pourquoi il reçoit un soutien afin de pouvoir passer à un autre niveau

de connaissances. La méthode pédagogique qui consiste à apporter ce soutien au moment opportun au cours du développement cognitif de l'élève – c'est-à-dire, au moment où celui-ci est « prêt à apprendre » – s'appelle « l'étayage ». Dans la différenciation pédagogique, le personnel enseignant étaye l'enseignement et l'adapte aux connaissances et aux besoins individuels des élèves en fournissant à ceux-ci le soutien affectif et les occasions de pratique dont ils pourraient avoir besoin.

Avec la différenciation pédagogique selon les champs d'intérêt de l'élève, le personnel enseignant essaie d'augmenter les chances que toute leçon donnée ou tout projet mené soit extrêmement motivant et riche de sens pour chaque élève. L'enseignante ou l'enseignant qui connaît les intérêts de ses élèves peut varier les projets, les thèmes et les exemples qu'il utilise en fonction de ceux-ci.

Les préférences en matière d'apprentissage des élèves influent sur leur « profil d'apprentissage ». Le fait de comprendre le mode d'apprentissage des élèves permet au personnel enseignant de différencier efficacement l'enseignement. Il se peut que les élèves assimilent, traitent et communiquent mieux l'information par l'intermédiaire de styles d'apprentissage ou de modes de perception *auditifs*, *visuels*, *tactiles* ou *kinesthésiques*. Dans son ouvrage, *Les formes de l'intelligence* (version française de 1997), Howard Gardner a dénombré huit types d'intelligence – *verbo-linguistique*; *logico-mathématique*; *spatio-visuelle*; *musico-rythmique*, *corpo-kinesthésique*; *interpersonnelle*; *intrapersonnelle*; *naturaliste* – qui influencent considérablement le mode d'apprentissage des élèves.

L'une des principales stratégies de la différenciation pédagogique consiste à utiliser des regroupements flexibles qui permettent au personnel enseignant d'assigner différentes tâches à différents élèves, individuellement

« Le degré de préparation à l'apprentissage » désigne non pas le niveau de capacité général de l'élève mais les connaissances, la compréhension et le niveau de compétence que celui-ci possède sur le moment, par rapport à une séquence particulière d'apprentissage [...] La différenciation pédagogique selon le degré de préparation de l'élève sous-entend de savoir où se situe chaque élève sur le continuum de l'apprentissage et de planifier ensuite les programmes ainsi que les stratégies, ressources et soutiens pédagogiques en vue de répondre à ses besoins et de le faire progresser dans ce continuum. Pour certains élèves, il peut être nécessaire d'adopter des mesures correctives ou de modifier les attentes tandis que d'autres peuvent avoir besoin d'un approfondissement ou de la possibilité de mener des études personnelles.

(Adapté du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004c, p. 4)

La différenciation pédagogique consiste à :

- offrir d'autres activités d'évaluation et d'enseignement;
- stimuler adéquatement les élèves;
- faire appel à divers groupements pour répondre aux besoins des élèves.

La différenciation pédagogique ne consiste pas à :

- faire quelque chose de différent pour chaque élève de la classe;
- avoir des activités variées ou libres pour les élèves;
- utiliser toujours les mêmes groupes ni à isoler les élèves qui ont des difficultés en classe;
- ne jamais organiser d'activités pour toute la classe où tous les élèves participent au même effort.

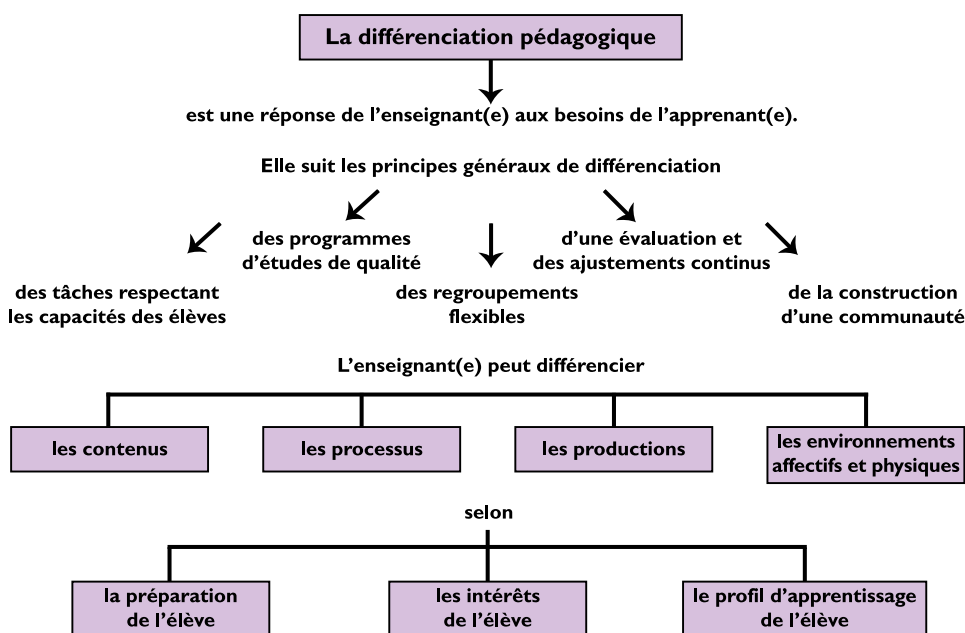
(Adapté du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004c, p. 1)

ou en petits groupes, en fonction des points forts, des intérêts, du style d'apprentissage ou du degré de préparation de chacun. Les élèves peuvent être regroupés selon leurs intérêts, mais aussi effectuer des activités ayant différents niveaux de complexité (niveaux de questionnement et de réflexion abstraite), ce qui génère divers produits qui utilisent les modes d'apprentissage préférés des élèves (auditif, visuel ou kinesthésique) (Theroux, 2004). Cependant, il est important de remarquer que cette approche n'exclut pas un enseignement ni des activités dans lesquels l'ensemble des élèves travaillent à la même tâche d'apprentissage, au même moment, que ce soit individuellement, en petits groupes ou en classe entière.

Pour maintenir une approche efficace de la différenciation pédagogique, il est important d'effectuer de manière continue une véritable évaluation et d'ajuster les stratégies et les ressources en conséquence.

La figure 4 illustre de nombreux principes et stratégies qui sont associés à la différenciation pédagogique.

Figure 4. La différenciation pédagogique dans l'enseignement



Source : Adapté de Carol Ann Tomlinson, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) : document de la conférence d'été 2008. Utilisé avec l'autorisation de l'ASCD. Adapté de Favoriser l'engagement des élèves grâce à la différenciation pédagogique du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Consulté le 6 septembre 2011 au http://webemissions.cforp.on.ca/differentiation/dp1/media/favoriser_engagement_eleves.pdf.



Profil d'intelligences multiples – pour le personnel enseignant et les élèves!

Un outil de sondage en ligne a été conçu par un conseil scolaire pour aider les professionnels de l'enseignement à en savoir plus sur leurs propres intelligences multiples et sur celles de leurs élèves. Cela a directement permis au personnel enseignant d'entrevoir de nouvelles perspectives sur la manière dont des types de tâches et d'approches variées peuvent convenir à des types d'intelligence différents d'une même personne. L'expérience a contribué à la planification de l'enseignement et à la différenciation pédagogique offertes par le personnel enseignant.



Différenciation pédagogique : Questions et liste de contrôle

Pour s'assurer que les modes d'évaluation et d'enseignement sont variés afin de :

- correspondre à divers styles et préférences en matière d'apprentissage;
- stimuler les élèves ayant des intérêts variés;
- fournir un soutien aux élèves dont le degré de préparation à l'apprentissage diffère de celui de leurs camarades et afin d'offrir un étayage pédagogique, un soutien affectif et des occasions de pratiques.

Questions-guides

- Comment disposer la classe pour favoriser la différenciation pédagogique?
- Quels éléments du milieu d'apprentissage est-il possible d'adapter pour aider tous les élèves à apprendre?
- Comment différencier mes façons d'aider les élèves à apprendre de nouveaux concepts?
- Comment formuler mes questions pour stimuler la réflexion chez tous les élèves?
- Comment adapter les stratégies et les outils utilisés pour évaluer la progression des élèves vers leurs objectifs d'apprentissage de façon à permettre à chacun de démontrer ses apprentissages?

Liste de contrôle pour l'application en classe

CONTENUS DIFFÉRENCIÉS

- ☐ Offrir un contenu varié (p. ex., varier les niveaux de difficulté, permettre aux élèves de déployer leurs connaissances et leurs compétences) en fonction du degré de préparation des élèves, de leurs intérêts, de leurs facteurs de motivation et de leurs styles d'apprentissage.
- ☐ Exposer les grandes notions du programme d'études de manière à établir des objectifs d'apprentissage réalistes.
- ☐ Tenir compte de la zone proximale de développement de l'élève au moment de présenter du nouveau matériel et de poser des questions ouvertes.

suite...

... suite

PROCESSUS DIFFÉRENCIÉS

- ❑ Utiliser diverses stratégies d'évaluation correspondant aux points forts, au style d'apprentissage de l'élève, à ses intérêts et à son degré de préparation à l'apprentissage.
- ❑ Utiliser divers types d'activités d'apprentissage et de stratégies de regroupement pour miser sur les points forts des élèves et leur fournir un appui dans les domaines où ils doivent s'améliorer.
- ❑ Utiliser une diversité de stratégies d'enseignement et de gestion faisant appel à tous les modes d'apprentissage.
- ❑ Permettre aux élèves de choisir parmi une gamme d'activités et de projets représentant des processus divers.
- ❑ Surveiller la réaction des élèves aux stratégies diversifiées utilisées et évaluer régulièrement leur évolution.
- ❑ Modifier le programme d'études ou fournir des adaptations en fonction des indications fournies dans le plan d'enseignement individualisé (PEI) des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation.

PRODUCTIONS DIFFÉRENCIÉES

- ❑ Recueillir des données sur le niveau de rendement des élèves au moyen de divers outils d'évaluation.
- ❑ Stimuler l'intérêt des élèves en les faisant participer à divers types de projets et d'activités de résolution de problèmes.
- ❑ Stimuler chez les élèves le sentiment qu'ils sont partie prenante de leur apprentissage en leur permettant de choisir les productions qu'ils créeront ainsi que les formats ou les modes de présentation qu'ils utiliseront.



Les ressources du ministère de l'Éducation concernant la différenciation pédagogique ont été élaborées par la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française. Elles sont accessibles sur le site Web du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques au www.cforp.on.ca/multimedia/webemissions.html.



Les recherches indiquent un fort lien positif entre l'utilisation des intérêts particuliers d'un élève dans le cadre de son apprentissage et les améliorations ultérieures dans un grand nombre de ses compétences sociales et affectives, de ses compétences en communication ainsi que de ses compétences sensorielles et celles de motricité fine.

Les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique appuient l'apprentissage basé sur l'enquête, une approche qui remporte de plus en plus d'appui et d'attention auprès des professionnels de l'enseignement et des chercheurs (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, mai 2011). Le processus d'enquête prône des expériences d'apprentissage ouvertes et inclusives pour tous les élèves et leur

propose de véritables choix et occasions pour développer leur propre voix. Les professionnels de l'enseignement établissent le processus d'enquête de manière à répondre précisément aux besoins en matière d'apprentissage des élèves.

Une participation à une évaluation continue permet au personnel enseignant et aux élèves d'effectuer des analyses et des réflexions cycliques sur l'enseignement et l'apprentissage. Le processus d'enquête collaborative donne les moyens au personnel enseignant et aux élèves d'apprendre les uns des autres, entre eux et avec eux. Grâce à ce processus, les élèves apprennent à réfléchir sur ce qu'ils pensent, à parler d'eux-mêmes en tant qu'apprenants et à bien formuler leurs pensées. Ils ont l'occasion d'explorer et de comprendre les domaines cognitifs et affectifs de l'apprentissage – c'est-à-dire la métacognition. En d'autres mots, l'apprentissage basé sur l'enquête aide les élèves, y compris ceux qui ont des besoins particuliers, à devenir plus indépendants et plus créatifs, c'est-à-dire à se changer en apprenants métacognitifs. Ils deviennent conscients de leurs points forts et de leurs besoins en apprentissage et apprécient ce qu'ils apprennent (Alberta Learning, 2004).

L'enquête collaborative en tant qu'apprentissage professionnel devient rapidement un élément critique de la pratique quotidienne des professionnels de l'enseignement en Ontario. Par exemple, les recherches (Bruce et Flynn, 2013) montrent que l'enquête collaborative pour l'apprentissage des mathématiques (ECA-M) – une initiative du Secrétariat de la littératie et de la numératie qui comprend le personnel enseignant, les consultants et les surintendants des conseils coïncidents qui travaillent ensemble pour planifier les leçons de mathématiques et les enseigner – a amélioré le sens de l'efficacité du personnel enseignant. Ce qui a permis ensuite au personnel enseignant d'incorporer régulièrement les stratégies qui présentaient un défi, mais qui ont donné des résultats plus positifs et des niveaux de réussite supérieurs. En conséquence de quoi le sens de l'autoefficacité a augmenté chez les élèves et leur attitude plus positive envers les mathématiques a commencé à se traduire par une amélioration des résultats.



L'autoefficacité perçue se définit comme la croyance qu'ont des individus en leur capacité à produire des niveaux de performance qui influent sur les événements de leur vie. Les croyances en l'autoefficacité déterminent la façon dont les individus se sentent, pensent, se motivent et se comportent. De telles croyances produisent ces effets de quatre manières principales. Elles comprennent les processus cognitif, motivationnel, affectif et sélectif.

(Adapté de Bandura, 1994)



Les ressources suivantes fournissent des exemples de situations réelles en classe où les professionnels de l'enseignement et les élèves sont activement engagés dans le processus d'apprentissage basé sur les enquêtes.

The Literacy and Numeracy Secretariat Webcast Professional Learning Series: Developing Inquiring Minds (Ontario Ministry of Education and Curriculum Services of Canada, 2012). Les segments et les ressources annexes des webémissions sont accessibles en anglais seulement au www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/publications/webcast.html. Des webémissions pour l'apprentissage des mathématiques sont disponibles en français au <http://resources.curriculum.org/secretariat/111309f.shtml>. Le programme multimédia peut être commandé à Service Ontario (416 326-5300 ou 1 800 668-9938) ou en ligne au <https://www.publications.serviceontario.ca/pubont/servlet/ecom/>.

Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012). Des vidéos sont disponibles au http://edusourceontario.com/content.aspx?name=cycles_preparatoire_et_primaire&submenu=ressources&tab=videos_:les_zetoiles_emergentes&id=22&id_submenu=62&id_tab=119.

Comment les stratégies ordinaires utilisées en classe appuient les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique

La conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique se recoupent et partagent des buts et des stratégies comme :

- tenir compte du contexte et des expériences de tous les élèves pour répondre aux divers intérêts, aptitudes et besoins en matière d'apprentissage;
- diversifier les formats de l'évaluation et des documents pédagogiques (p. ex., textes imprimés, représentation visuelles ou auditives);
- utiliser différents médias;
- donner des choix pour les activités et différents moyens pour démontrer l'apprentissage;
- offrir un milieu sécuritaire et chaleureux afin de favoriser l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Le personnel enseignant utilise déjà dans les classes de nombreuses stratégies d'évaluation et d'enseignement qui renforcent certains des principes de la conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique, y compris *l'apprentissage coopératif*, la *pédagogie du projet*, *l'approche par problèmes* et *l'enseignement explicite*. Le tableau suivant résume les aspects pertinents de ces stratégies.

Stratégies ordinaires utilisées en classe à l'appui de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique			
Apprentissage coopératif	Pédagogie du projet	Approche par problèmes	Enseignement explicite
• Apprentissage axé sur le travail en petites équipes, ce qui convient aux besoins affectifs et aux styles d'apprentissage de certains élèves. • Les groupes sont formés d'élèves dotés de différents savoirs et talents, ce qui permet aux participants de se rendre compte de la valeur de leurs points forts personnels. • Les élèves travaillent ensemble pour réussir des tâches précises, ce qui favorise l'interdépendance positive et la responsabilité du travail en équipe. • Les tâches sont conçues pour qu'aucun membre de l'équipe ne puisse les accomplir seul, ce qui favorise l'appréciation de la collaboration et l'intégration de compétences (aptitudes sociales, communication orale, pensée critique).	• La pédagogie du projet facilite l'apprentissage grâce à une variété de projets axés sur un sujet ou un thème choisi, ce qui permet à l'élève de travailler sur ce qui l'intéresse, à son propre niveau et à son propre rythme. • L'élève peut travailler seul ou en équipe regroupant des aptitudes mixtes, selon ce qui convient à son propre style d'apprentissage ou à ses besoins affectifs. • Pour les projets de groupe, l'enseignant veille à ce que les élèves travaillent simultanément sur plusieurs notions et veille à la progression des compétences en plaçant les élèves devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages. • L'enseignant s'assure que les obstacles se trouvent dans la zone proximale de développement de l'élève.	• L'approche par problèmes permet à l'élève de résoudre des problèmes réalistes et plausibles en l'amenant à réfléchir aux meilleures stratégies disponibles et à ce qu'il a déjà appris en employant des approches efficaces dans d'autres situations d'apprentissage. Selon Perrenoud (1998) – adapté de Table ronde des experts, 2005, p. 15 – le retour réflexif occupe une place de choix et permet de faire prendre conscience à l'élève du cheminement parcouru ainsi que des stratégies mises en œuvre et favorise un questionnement sur les procédures efficaces. • L'approche exige une planification minutieuse des objectifs par l'enseignant pour présenter les défis cognitifs devant lesquels on souhaite placer l'élève.	• L'enseignement explicite fournit des occasions d'apprentissage adaptées à l'élève qui profite davantage d'un apprentissage structuré, de consignes claires et de processus précis. Cet enseignement fournit une structure à l'élève qui a besoin d'être plus encadré. • L'enseignement explicite exige que l'enseignant fasse régulièrement le modelage de stratégies d'apprentissage appropriées et utilise divers outils d'évaluation en : – verbalisant les processus de pensée dont les étapes d'une stratégie ou d'un processus d'apprentissage; – partageant des expériences d'apprentissage personnelles et pertinentes qui sont liées au concept ou à la stratégie enseignés; – permettant à l'élève de mettre en pratique la stratégie ciblée; – guidant les essais de l'élève, en lui fournissant des rétroactions et en l'orientant dans ses tentatives jusqu'à ce qu'il y arrive seul.

La démarche par étapes



Pour aborder l'évaluation et l'intervention de manière très efficace, il faut une démarche par étapes.

(Adapté de Vaughn et Fuchs, 2003, cité de L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année, 2005, p. 58)

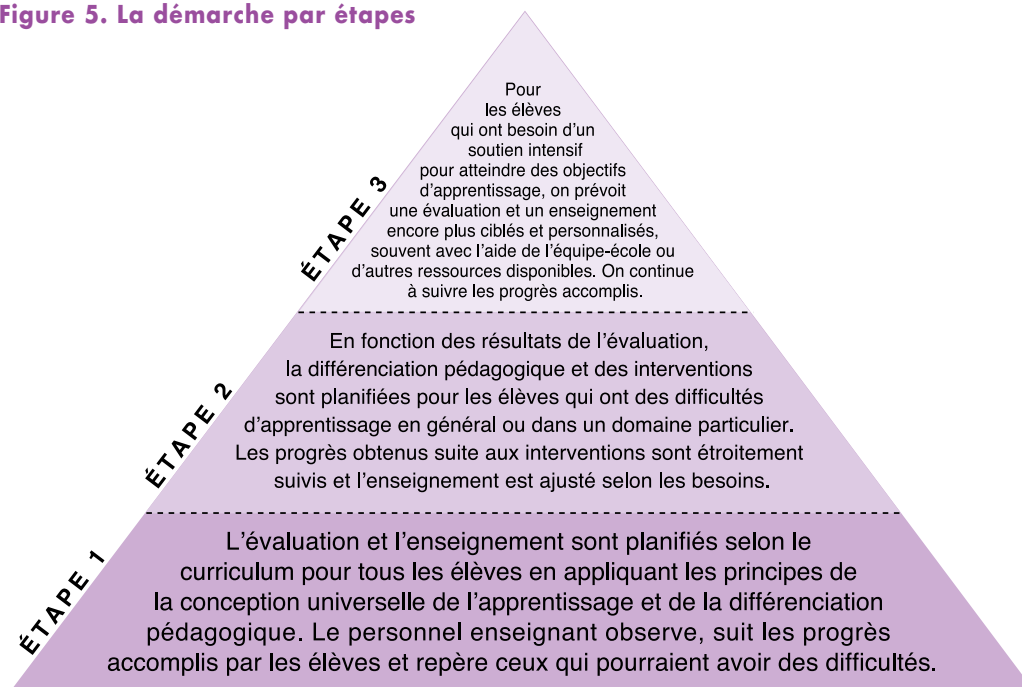
La démarche par étapes de la prévention et de l'intervention est une approche systématique dont le but est de fournir des évaluations et un enseignement de qualité reposant sur des données probantes et des interventions adaptées qui répondent aux besoins individuels des élèves. Elle se fonde sur un suivi constant des progrès accomplis par les élèves et sur l'utilisation de données d'évaluation portant sur le rythme et le niveau d'apprentissage, afin de repérer les élèves qui ont des difficultés et de planifier des évaluations et des interventions pédagogiques particulières de plus en plus intenses pour répondre efficacement aux besoins des élèves. On peut recourir à une démarche par étapes pour répondre à la fois aux besoins scolaires et aux besoins comportementaux. La nature, l'intensité et la durée des interventions peuvent être choisies par le personnel enseignant seul ou en collaboration avec une équipe-école, en s'appuyant toujours sur les données probantes obtenues grâce au suivi du rendement des élèves.

La démarche par étapes peut :

- faciliter le dépistage précoce des élèves qui peuvent être à risque et de ceux qui ont besoin de plus grands défis;
- assurer une intervention adaptée et opportune auprès des élèves ayant des besoins, ce qui réduit considérablement leur risque de développer des problèmes insolubles plus tard.

(Adapté de Vaughn, Linan-Thompson et Hickman, 2003)

Figure 5. La démarche par étapes



Comme indiqué en page 58 de *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année*, pour appliquer avec succès la démarche par étapes, le personnel enseignant doit recevoir un apprentissage professionnel sur les pratiques d'évaluation, les méthodes de suivi des progrès et les stratégies d'intervention pour les élèves ayant différents besoins en matière d'enseignement.



Offrir des mesures de soutien par étapes en matière de comportement

Une école a adopté l'approche par étapes pour offrir un soutien en matière de comportement positif aux élèves qui avaient des problèmes de comportement. La formation fut offerte aux personnels enseignant et scolaire pour qu'ils travaillent ensemble à l'échelle de l'école, afin de cibler les élèves ayant besoin d'aide, d'élaborer des plans personnalisés à leur intention, de suivre leurs progrès et de préparer des interventions d'intensité croissante si nécessaire.



Par analogie, la démarche par étapes peut être appliquée à d'autres domaines comme dans la promotion de la santé mentale dans les écoles (voir p. 158 de *Vers un juste équilibre pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves : Guide du personnel scolaire* du ministère de l'Éducation de l'Ontario, version provisoire de 2013, disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/SupportingMindsFr.pdf). Les stratégies pour les professionnels de l'enseignement qui figurent dans ce guide sont pertinentes à l'étape 1 – définie comme universelle et promouvant la santé mentale par l'engagement des élèves et l'apprentissage socio-émotionnel dans l'école ou la classe – et sont conçues pour aider les professionnels de l'enseignement à reconnaître les élèves qui peuvent avoir besoin d'une aide supplémentaire d'un professionnel de la santé mentale à l'étape 2 (ciblée) et à l'étape 3 (clinique).



Démarche par étapes : Questions et liste de contrôle

Vérifier

- la prestation d'une aide constante et d'une gamme de stratégies pour répondre aux divers besoins des élèves;
- l'ajustement approprié de l'enseignement ou des objectifs selon le suivi continu des progrès des élèves et les résultats des évaluations;
- l'utilisation de stratégies de prévention opportunes et appropriées et de stratégies d'intervention d'intensité croissante aux étapes 1 à 3;
- l'utilisation des données provenant des élèves pour orienter les décisions à prendre avec l'aide de l'équipe-école quant aux étapes suivantes pour les élèves qui ont besoin d'aide supplémentaire (p. ex., intervention spécialisée, évaluations professionnelles et, au besoin, création d'un PEI);
- la mise en œuvre rapide des étapes suivantes.

suite...

... suite

Questions-guides

- À partir des données d'une évaluation antérieure, quels sont les élèves qui requièrent plus de temps et de soutien dans certains domaines d'apprentissage?
- Quels pourraient être les interventions et les types d'aide les plus efficaces pour ces élèves?
- De quels outils pour le suivi pourrais-je me servir pour surveiller les progrès des élèves? Les données de l'évaluation m'aident-elles à me faire une idée des genres d'ajustement nécessaires dans le type, l'intensité et la durée de l'aide et des interventions?
- Quand l'évaluation indique qu'il faut un soutien additionnel, de quelle information spécifique aura besoin l'équipe-école pour aider à trouver la prochaine intervention la plus appropriée?
- Quelles ressources accessibles hors de la salle de classe peut-on employer pour fournir de l'aide à l'étape 3?

Liste de contrôle pour l'application en classe

- ☐ Utiliser des stratégies qui suivent les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique pour aider l'apprentissage de tous les élèves.
- ☐ Surveiller continuellement l'apprentissage de tous les élèves pour orienter l'enseignement.
- ☐ Suivre de près le travail des élèves à l'étape 1 et compter sur les données de l'observation et de l'évaluation pour assurer des stratégies de prévention et d'intervention appropriées.
- ☐ Créer des interventions opportunes et appropriées d'une intensité croissante pour fournir l'aide nécessaire au cours des étapes 2 et 3, et continuer à suivre les progrès des élèves.
- ☐ Résoudre les problèmes en collaboration au moyen d'une approche collaborative.
- ☐ Utiliser des ressources disponibles en dehors de la salle de classe si nécessaire.

3. Évaluation au service de l'apprentissage

Les types d'évaluation

Les recherches récentes en éducation – comme indiqué dans ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010b – se sont concentrées sur trois types d'évaluation :

- l'évaluation au service de l'apprentissage;
- l'évaluation en tant qu'apprentissage;
- l'évaluation de l'apprentissage.

Voici une description succincte de ces trois types d'évaluation selon Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, 2006, p. 13-14.

1. L'évaluation *au service de* l'apprentissage est effectuée par l'enseignante ou l'enseignant juste avant le début de l'apprentissage et vient guider l'enseignement. Ce type d'évaluation fournit aux enseignantes et enseignants des données qui les aideront à modifier et à différencier leurs activités d'enseignement et d'apprentissage de façon appropriée pour leurs élèves d'une part, et d'autre part, il contribue au succès de l'élève en lui permettant d'ajuster ses stratégies d'apprentissage. Il est basé sur la compréhension du fait que chaque élève présente des modes d'apprentissage qui lui sont propres, mais également que certains styles et voies d'apprentissage peuvent convenir à de nombreux élèves. Ce type d'évaluation exige une planification minutieuse de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, qui se sert des données recueillies pour non seulement déterminer ce que les élèves savent, mais également s'ils mettent en application ce savoir, comment ils le font et quand. Les enseignantes et enseignants peuvent aussi se servir de ces renseignements pour simplifier et orienter l'enseignement et les ressources, ainsi que pour fournir des commentaires aux élèves afin de les aider à progresser dans leur apprentissage.
2. L'évaluation *en tant qu'*apprentissage va de pair avec l'évaluation au service de l'apprentissage en tant que démarche visant à améliorer le rendement des élèves. Ce type d'évaluation consiste en un processus qui favorise l'autorégulation chez l'élève. Il souligne le rôle que joue l'élève dans l'arrimage de l'évaluation et de l'apprentissage. Lorsque l'élève agit activement en tant qu'évaluateur, il met en jeu sa pensée critique et interprète de l'information, la met en lien avec ses connaissances antérieures et l'utilise pour apprendre. L'élève doit surveiller son propre apprentissage et utiliser l'information qu'il en tire pour ajuster ou adapter son interprétation d'un concept, ou pour apporter des changements importants dans son approche d'une procédure ou d'une habileté qu'il pratique. L'enseignante ou l'enseignant devrait l'aider à acquérir la capacité de se pencher sur son propre travail et de l'analyser de façon critique; l'élève doit s'exercer pour être à l'aise avec ce processus.

3. L'évaluation *de* l'apprentissage est de nature sommative et sert à effectuer la synthèse des apprentissages clés de l'élève en fonction de critères préétablis, à assigner une valeur qui reflète le niveau de rendement le plus représentatif et, parfois, à indiquer comment l'élève se situe par rapport à ses camarades. L'enseignante ou l'enseignant utilise l'évaluation *de* l'apprentissage pour obtenir une image juste du niveau de compétence de l'élève, de sorte que les personnes qui utiliseront cette information puissent prendre des décisions raisonnables et justifiables au sujet de la poursuite des apprentissages de l'élève.

Les termes qui qualifient l'intention de l'évaluation tels qu'*évaluation au service de l'apprentissage*, *évaluation en tant qu'apprentissage* et *évaluation de l'apprentissage* suppléent depuis peu les autres termes qualifiant l'évaluation tels que *diagnostique*, *formative* et *sommative* utilisés pour décrire le type d'évaluation. Comme Harlen (2006, p. 104, traduction libre) l'explique : « L'utilisation des termes "évaluation formative" et "évaluation sommative" pouvaient donner l'impression qu'il y avait diverses formes d'évaluation ou encore qu'elles étaient liées à des méthodes variées de recueillir l'information. Ce n'est pas le cas; ce qui importe, c'est *l'intention de l'évaluation*. C'est pour cette raison que plusieurs préfèrent utiliser les termes *évaluation au service de l'apprentissage* et *évaluation de l'apprentissage*. L'évaluation au service de l'apprentissage sert à prendre des décisions qui touchent l'enseignement et l'apprentissage dans un proche avenir tandis que l'évaluation de l'apprentissage sert à consigner et à communiquer un apprentissage du passé. » Le type d'évaluation varie selon l'utilisatrice et l'utilisateur de l'information et les raisons pour lesquelles l'information est recueillie.

Le présent guide met l'accent sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage, en tant qu'outil permettant systématiquement aux membres du personnel enseignant de connaître leurs élèves afin de personnaliser et de cibler l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il incorpore des stratégies pour faire participer les élèves et pour permettre à l'évaluation *en tant qu'apprentissage* de faire partie intégrale du processus.

Les avantages de l'évaluation au service de l'apprentissage

Les études ont montré que l'utilisation de l'évaluation *au service de* l'apprentissage contribue largement à améliorer le rendement des élèves et que cette amélioration est la plus forte chez les élèves les moins performants (Black et Wiliam, 1998).

L'évaluation au service de l'apprentissage est un processus consistant à rassembler les données probantes sur l'apprentissage de l'élève à partir de plusieurs sources, à utiliser diverses approches ou « outils d'évaluation » et à interpréter ces données pour permettre au personnel enseignant et aux apprenantes et apprenants d'établir :

- où en sont les apprenantes et apprenants dans leur apprentissage;
- où ils doivent aller;
- quel est le meilleur moyen d'y parvenir.

Des recherches confirment que l'évaluation au service de l'apprentissage est l'un des moyens les plus efficaces pour améliorer l'apprentissage et rehausser les normes parce qu'elle aide les élèves à apprendre plus.

Le personnel enseignant peut ajuster efficacement les stratégies, les ressources et l'environnement pédagogique pour aider tous les élèves à apprendre, *seulement si le personnel enseignant dispose de données précises et fiables sur ce que savent les élèves, sur ce qu'ils sont capables de faire à un moment donné et sur la manière dont ils apprennent le mieux*. Une évaluation continue au service de l'apprentissage fournit ces données essentielles et sert de base à la différenciation pédagogique.

Les composantes de l'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation au service de l'apprentissage inclut l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative.

- **L'évaluation diagnostique** peut comprendre à la fois des évaluations faites en classe (évaluations pédagogiques) et, au besoin, des évaluations spécialisées (p. ex., bilan orthophonique, examen médical et évaluation psychologique qui fournit des informations ou un diagnostic précis de la condition affectant l'apprentissage). Les évaluations diagnostiques précèdent l'activité d'enseignement et fournissent à l'enseignante ou l'enseignant des informations sur le niveau de préparation de l'élève par rapport à de nouvelles connaissances et habiletés pour ses champs d'intérêts et ses préférences en matière d'apprentissage. Il s'agit du point de départ de l'apprentissage. Ces informations aident le personnel enseignant à prévoir des tâches d'enseignement et des évaluations qui sont différenciées et personnalisées. Elles aident aussi l'élève à identifier des résultats d'apprentissage appropriés.

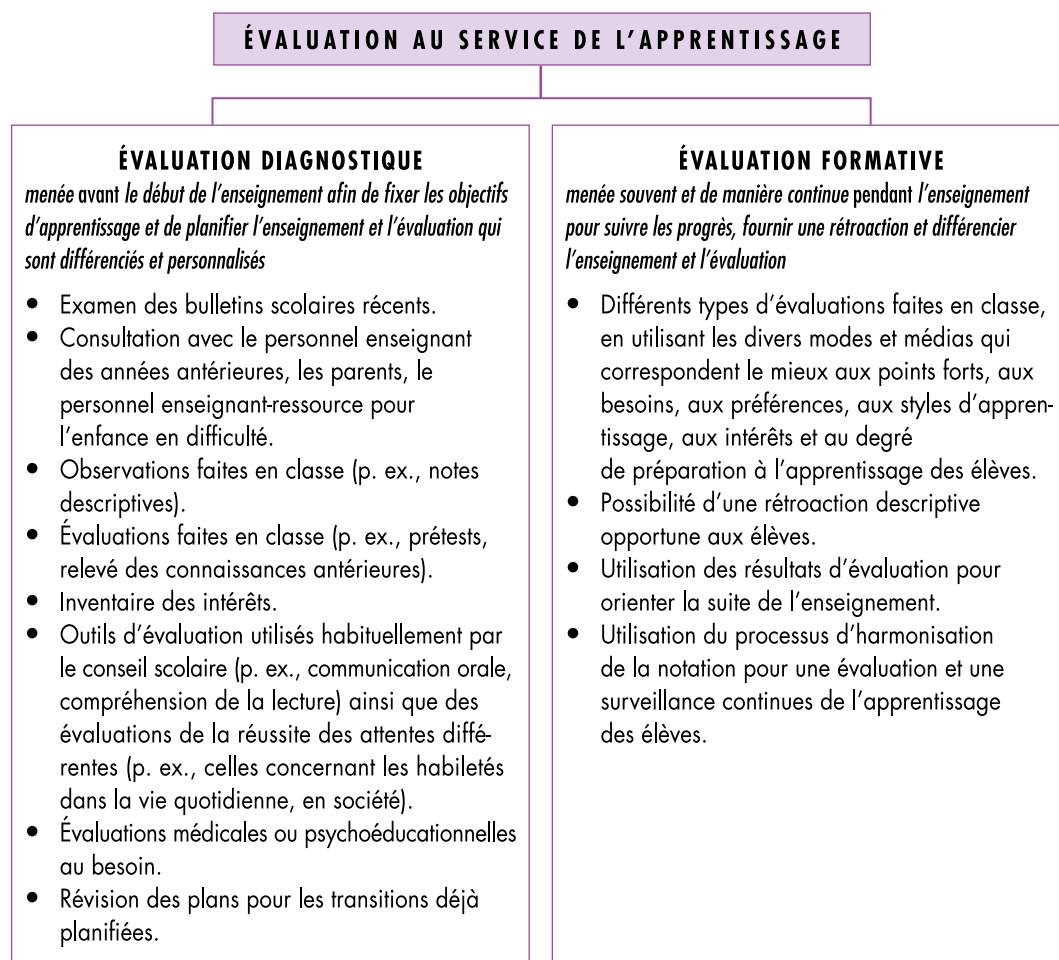
L'évaluation diagnostique permet d'identifier ce que l'élève apporte à son propre apprentissage en général ou en particulier sur un sujet précis. Ces informations peuvent provenir de diverses sources – de l'élève, des enseignantes et enseignants des années antérieures, des parents ainsi que des documents officiels comme le dossier scolaire de l'Ontario (DSO). Les informations recueillies fournissent un point de départ pour une évaluation plus poussée dont les résultats peuvent servir à l'élaboration du profil d'un élève et du profil de la classe.

- **L'évaluation formative** est faite fréquemment et de façon continue pendant l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés par l'élève. Elle vise à fournir aux enseignantes et enseignants ainsi qu'aux élèves des renseignements précis et opportuns permettant aux premiers d'ajuster leur enseignement en fonction des points forts et des besoins de chaque élève, et aux derniers d'ajuster leurs stratégies d'apprentissage ou de modifier leurs objectifs. Ce type d'évaluation diffère de l'évaluation *de* l'apprentissage en ce que les informations rassemblées permettent d'aider l'élève à s'améliorer *pendant qu'il acquiert des connaissances et met en pratique des compétences*. Quand l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage, les élèves sont engagés en tant que partenaires actifs du processus d'apprentissage. Ils collaborent à la clarification des résultats d'apprentissage et élaborent les critères d'évaluation. Ils peuvent donner ou recevoir une rétroaction descriptive, suivre leurs progrès et ajuster les stratégies d'apprentissage utilisées.

L'évaluation formative permet de repérer la pertinence des stratégies pédagogiques et des interventions ciblées pour les élèves et les groupes d'élèves. Il est possible d'analyser les écarts à partir de ces repères, d'orienter la réflexion sur les pratiques antérieures et de faciliter la prise de décisions éclairées sur l'enseignement à venir.

La figure 6 fournit des *exemples* d'outils et de mesures d'évaluation diagnostique et formative. (Remarque : Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive des évaluations ordinairement employées.)

Figure 6. Exemples d'outils et de mesures d'évaluation diagnostique et formative



Une évaluation précise et fiable au service de l'apprentissage constitue l'assise de la personnalisation et du ciblage dans l'enseignement.

La fiabilité de l'évaluation au service de l'apprentissage dépend des éléments suivants :

- l'identification, la clarification et le partage en commun des objectifs d'apprentissage dans un langage accessible aux élèves;
- le fait que les élèves connaissent précisément les critères de réussite (à quoi ressemble atteindre des buts);
- le fait de fournir aux élèves des commentaires descriptifs qui les aident à consolider leurs apprentissages (ce qui a été réussi, ce qui doit être amélioré et les étapes menant à l'amélioration);
- l'autoévaluation, qui incite les élèves à être consciencieux et à reconnaître leurs besoins en matière d'apprentissage afin de pouvoir revendiquer les modes d'apprentissage qui leur conviennent le mieux.

L'évaluation au service de l'apprentissage, qui suppose la collaboration entre le personnel enseignant, les parents et les élèves, permet à ces derniers de connaître la réussite grâce, d'une part, à une intervention opportune et, d'autre part, à l'utilisation des ressources et

des approches pédagogiques appropriées qui correspondent à la manière dont ils apprennent le mieux. Ces deux facteurs contribuent à renforcer la confiance des élèves et à leur fournir les incitations et les encouragements dont ils ont besoin pour s'intéresser à leur apprentissage et s'y consacrer.



Encourager différentes mesures du rendement pour appuyer l'évaluation au service de l'apprentissage

Les conseils scolaires ont constaté que le fait d'insister sur l'évaluation *au service de l'apprentissage* plutôt que sur l'évaluation *de l'apprentissage*, combiné à un soutien constant des pratiques d'évaluation par le personnel enseignant, mettait l'accent sur l'aide apportée aux élèves pour acquérir des habiletés de raisonnement supérieures et des compétences essentielles en littératie. Les conseils scolaires ont découvert les avantages d'harmoniser les outils d'évaluation et de créer un continuum de pratiques – de la maternelle à la 12^e année –, et ils ont réalisé des progrès grâce à l'établissement de cibles plus ambitieuses.

Les conseils scolaires utilisent une vaste gamme d'outils pour mesurer le rendement des élèves, et bon nombre d'entre eux ont noté que les données recueillies avec ces outils renforçaient l'évaluation au service de l'apprentissage. Certains conseils scolaires ont trouvé des moyens de regrouper les données générées ou recueillies dans le contexte de différents programmes et initiatives ou à des fins diverses. La consolidation des données a manifestement profité à la planification de l'enseignement et de l'évaluation.

Où trouver des données

- les programmes axés sur la réussite des élèves et les autres programmes pour les élèves à risque,
- les programmes anglais pour débutants (APD),
- l'élaboration de plans d'enseignement individualisés,
- la préparation de bulletins scolaires,
- l'élaboration de profils d'élève et de profils de classe,
- l'établissement de taux de diplomation.

Outils pour recueillir des données sur le rendement des élèves en littératie ou pour le mesurer

- les seuils repères,
- la compréhension, l'attitude, les stratégies et l'intérêt (CASI),
- les stades d'acquisition de lecture,
- l'évaluation de la communication orale,
- l'enquête d'observation,
- le guide d'intervention avant l'aiguillage,
- les tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE),
- les inventaires et les tests de Brigrance,
- l'évaluation de rédaction en Ontario,
- les tâches d'évaluation sommaire,
- les évaluations créées par le personnel enseignant, les échantillons provenant d'élèves-repères et les tâches d'évaluation et de diagnostic.



L'évaluation et la communication des résultats scolaires dans les écoles de l'Ontario sont fondées sur les politiques et les pratiques énoncées dans *Faire croître le succès* du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010), disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/success.html.

Des ressources ont été conçues à l'intention des professionnels de l'enseignement en Ontario pour appuyer la mise en œuvre des politiques énoncées dans *Faire croître le succès*. Ces ressources présentent des stratégies pratiques utilisées en classe, élaborées par des professionnels de l'enseignement qui proviennent de nombreux secteurs et conseils scolaires de la province, afin de combiner et d'appliquer une politique solide et des pratiques fondées sur la recherche. Elles sont accessibles au personnel enseignant sur le site de la Communauté d'apprentissage Ontario! au <https://communaute.apprentissageelectroniqueontario.ca/index-fr.asp>.

Les professionnels de l'enseignement en Ontario se servent de plus en plus en classe d'une approche prometteuse appelée la « documentation pédagogique » comme stratégie d'évaluation *au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage*. Cela consiste à rassembler toute une variété de formes de preuves – observations prises en note, vidéos, photographies – pour documenter la manière dont un élève réfléchit et apprend. Pour en savoir plus, voir le document disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_PedagogicalFr.pdf.



Liste de contrôle pour guider l'utilisation de l'évaluation au service de l'apprentissage en classe

- ☐ Subdiviser ou regrouper les attentes du curriculum afin de créer des objectifs d'apprentissage adéquats.
- ☐ Collaborer avec les élèves pour créer des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite.
- ☐ Appliquer des stratégies d'évaluation qui sont étroitement liées aux objectifs d'apprentissage de chaque leçon et qui reflètent précisément les progrès et le rendement des élèves.
- ☐ Fournir des rétroactions descriptives et opportunes aux élèves, et leur proposer des modèles, ce qui les aidera à réfléchir et à évaluer leurs propres progrès de manière plus indépendante.
- ☐ Surveiller les progrès des élèves, rassembler des preuves très diverses, documenter avec des exemples l'apprentissage et la croissance des élèves, et les aider à comprendre leur propre manière d'apprendre par le dialogue, la réflexion et l'analyse.
- ☐ Ajuster l'enseignement et, au besoin, les objectifs d'apprentissage, en fonction des données de l'évaluation, selon un processus d'évaluation cyclique et intégré et selon un enseignement sensible, minutieux et personnalisé.
- ☐ Faire intervenir les élèves, en tant que partenaires dans le processus d'apprentissage, en les encourageant à assumer la responsabilité de leur apprentissage, à se féliciter, à être fiers de leurs réussites, à discuter de leur apprentissage avec leurs camarades, le personnel enseignant et leurs parents et, d'une manière générale, à développer leur volonté d'améliorer efficacement leur rendement.

(Adapté de Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis, 2005)

4. Planification de l'évaluation et de l'enseignement



L'élaboration d'un **profil de classe** et d'un **profil d'élève** peut aider le personnel enseignant à planifier l'évaluation et l'enseignement tous les jours de manière à assurer l'apprentissage et la réussite de chaque élève. Selon la conception universelle d'apprentissage, les stratégies et les approches qui en découlent sont « **nécessaires pour certains et bénéfiques pour tous** ».

Connaître ses élèves

Il y a eu récemment une réorientation du modèle d'éducation qui est passé d'une transmission des informations à sens unique – de l'enseignante ou l'enseignant à l'élève – à un processus de transmission à double sens où l'on écoute les élèves, on respecte qui ils sont et on les reconnaît comme des partenaires dans leur propre apprentissage. Un plus grand rôle des élèves dans leur apprentissage et dans leur choix d'apprentissage permet une plus grande participation des élèves et un meilleur rendement.

L'implication des élèves, en tant que partenaires dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, exige des professionnels de l'enseignement :

- qu'ils considèrent l'élève dans son intégralité;
- qu'ils connaissent tous les aspects du processus d'apprentissage de chaque élève et pas seulement l'aspect scolaire;
- qu'ils aident les élèves à être plus actifs dans leur apprentissage;
- qu'ils tiennent compte des points forts, des besoins, des intérêts et des points de vue des élèves lors de la planification des occasions d'apprentissage.

(Adapté du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011)

Faire porter l'emphasis sur *une bonne connaissance de ses élèves* comme point de départ d'une planification efficace de l'évaluation et de l'enseignement est cohérent avec cette approche. Les étapes suivantes indiquent comment s'y prendre :

- recueillir des données sur les élèves de sa classe;
- discuter avec les élèves et les parents au cours des réunions d'information;
- traiter et compiler ces données de manière à comprendre les points forts, les styles d'apprentissage, les besoins, les préférences, les intérêts et le degré de préparation à l'apprentissage de chaque élève;
- choisir ou élaborer et mettre en œuvre des combinaisons adéquates et efficaces de stratégies d'évaluation et d'enseignement, des activités, des regroupements et des ressources afin de répondre aux divers besoins des élèves de la classe.

Point de départ : les élèves avant tout

« Quand on estime que ce sont nos élèves qui sont les points de départ de notre planification de cours, et non pas la matière à enseigner ni les manuels scolaires, nous reconnaissons l'importance de connaître les besoins et les préférences de nos élèves en matière d'apprentissage afin de pouvoir y satisfaire grâce à diverses options offertes en classe. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007a, p. 3)

Deux outils très efficaces qui aident les enseignantes et enseignants à connaître leurs élèves et qui facilitent l'élaboration d'une planification efficace sont le *profil de classe* et le *profil d'élève*. Ces outils sont décrits dans les sections suivantes.

Élaborer un profil de classe



Le profil de classe est à la fois un outil de collecte de renseignements, un outil de référence et un outil de suivi. Il permet au personnel enseignant de planifier une évaluation et un enseignement efficaces pour tous les élèves de la classe, de suivre leurs progrès et d'intervenir à temps au besoin.

Le **profil de classe** fournit un instantané des points forts, des besoins, des intérêts et du degré de préparation à l'apprentissage de ses élèves. Cette ressource de planification contient une grande quantité d'informations essentielles, visibles d'un seul coup d'œil et constitue un inventaire des données accumulées. C'est un document évolutif, c'est-à-dire à la fois un outil de référence pour planifier l'évaluation et l'enseignement au début d'une année, d'un semestre ou d'un trimestre et un outil de suivi permettant de surveiller les progrès, de consigner les changements, d'ajuster les stratégies pédagogiques, de planifier les prochaines étapes ou interventions pédagogiques et de partager les informations avec les professionnels de l'enseignement et les parents.

Le profil de classe est à préparer au début de l'année scolaire, du semestre ou du trimestre, au moment où l'enseignante ou l'enseignant entreprend le processus d'*évaluation au service de l'apprentissage*. Il permet de consigner et de résumer les données collectées au moyen de l'*évaluation diagnostique* avant l'enseignement et de l'*évaluation formative* pendant l'enseignement. Il peut être mis à jour au fil de l'année scolaire, du semestre ou du trimestre, et aide l'enseignante ou l'enseignant à repérer des tendances et à regrouper les élèves en fonction d'un ou de plusieurs des éléments suivants :

- leurs préférences et styles d'apprentissage (souvent appelés profil d'apprentissage);
- l'étape atteinte dans l'apprentissage ou le degré de préparation à l'apprentissage, par rapport aux attentes pour une matière ou un domaine dans une discipline, une année d'études ou un cours déterminé, ainsi que les points forts de l'apprentissage et les domaines à améliorer;
- leurs intérêts et leurs talents;

- leurs caractéristiques socioaffectives;
- les défis rencontrés pour répondre à leurs besoins d'apprentissage et le soutien nécessaire.

Remarque : Les exemples de profil de classe (p. 42-43) proposent deux colonnes permettant de consigner les éléments énumérés ci-dessus pour chaque élève, sous les intitulés « profil d'apprentissage » et « points forts et besoins ».

Pourquoi élaborer un profil de classe?

Le profil de classe aide à :

- trier, catégoriser et résumer les données sur sa classe;
- repérer les similarités et les différences entre les élèves afin de mieux planifier l'évaluation et l'enseignement;
- s'engager dans des enquêtes en matière de données probantes, menées par les enseignants et axées sur l'apprentissage des élèves;
- utiliser les données pour appliquer une différenciation pédagogique;
- former des regroupements souples;
- suivre les progrès des élèves en notant les résultats des évaluations continues;
- procéder à des ajustements suite aux résultats des évaluations afin de mieux cibler l'enseignement;
- partager l'information avec les professionnels de l'enseignement et les parents.

Le profil fournit un résumé qui permet de vérifier d'un seul coup d'œil les points forts et les besoins de tous les élèves d'une classe. Il sert aussi de référence rapide pour la planification quotidienne.

Il est possible que certains conseils scolaires aient déjà élaboré des profils similaires à utiliser dans leurs écoles ou qu'ils aient d'autres types de graphiques, diagrammes et formulaires électroniques, gabarits et source de données à partir desquels ils peuvent créer un profil. La configuration individuelle des profils n'est pas un élément essentiel. L'important est de suivre un processus cohérent et d'utiliser des outils de planification ordinaires pour que le personnel enseignant puisse se familiariser avec le continuum de développement et d'apprentissage de chaque élève et pour planifier une évaluation et un enseignement personnalisés et ciblés. Une telle approche cohérente permet à tous les membres de l'équipe des professionnels de l'enseignement de s'engager dans un processus systématique axé sur la collaboration, afin de partager les informations, de mener des enquêtes collaboratives et de planifier des stratégies pédagogiques et des stratégies d'évaluation efficaces.

Pour un meilleur résultat, le processus de collaboration devrait inclure les élèves eux-mêmes. Lorsque les élèves deviennent des partenaires de leur propre apprentissage, leur connaissance de soi augmente. Ils en viennent à mieux comprendre leurs points forts, leurs intérêts et leurs aspirations. Il faut noter que leur participation à ce processus leur donne aussi des idées qu'ils peuvent appliquer au fur et à mesure qu'ils élaborent leur portfolio de cheminement (de la maternelle à la 6^e année) et leur plan d'itinéraire d'études (de la 7^e à la 12^e année) comme précisé dans *Tracer son itinéraire vers la réussite – Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013c, disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/cps/index.html).



Approches d'un conseil scolaire pour l'élaboration de profils de classe

Plusieurs conseils scolaires disposaient de modèles pour les profils d'élève et les profils de classe qu'ils avaient harmonisés et améliorés afin que le personnel enseignant de toutes leurs écoles ait accès aux données sur les élèves dont il avait besoin. Dans certaines régions, plusieurs conseils scolaires avaient formé ensemble des comités pour créer des profils et des inventaires des intérêts communs. Dans un des conseils, une version simplifiée d'une seule page d'un modèle combiné de profil d'élève et de profil de classe a été élaborée et divisée en sections : Préférences en apprentissage, Renseignements généraux (provenant du dossier scolaire de l'Ontario et d'autres sources), Évaluation au service de l'apprentissage (niveau actuel de rendement), Stratégies d'enseignement, Méthodes d'évaluation, PEI et Preuves de progression (catégorie utilisée dans l'élaboration des commentaires du bulletin).

Étapes pour élaborer un profil de classe

Le processus pour élaborer un profil de classe est décrit ci-dessous et illustré par la figure 7 en page 41.

1. Recueillir des données sur les élèves

On élabore le profil de la classe en recueillant des données sur chaque élève à partir des sources suivantes :

- le dossier scolaire de l'Ontario;
- tout plan de transition de l'élève;
- le Plan d'enseignement individualisé;
- les consultations auprès des enseignantes et enseignants actuels et antérieurs;
- les consultations auprès des parents ou les questionnaires remplis par les parents et les élèves;
- les consultations menées auprès des élèves au moyen de sondages (p. ex., inventaires des intérêts, enquête sur les attitudes), de conférences ou d'entrevues;
- l'observation de la classe (p. ex., notes descriptives);
- les évaluations initiales (p. ex., prétests);
- les profils de classe des années d'études antérieures;
- les données de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation.

En rassemblant ces informations, on peut trouver des éléments qui étayent la nécessité de se concentrer davantage sur certains élèves. On peut alors décider d'élaborer pour eux un profil d'élève en collaboration avec une équipe comprenant le titulaire de la classe, l'enseignante ou l'enseignant-ressource pour l'enfance en difficulté, l'actualisation linguistique en français (ALF) ou le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA), les spécialistes ainsi que les membres de l'équipe-école.



Inventaires des styles d'apprentissage et profil de classe

Les conseils scolaires font appel à une variété d'inventaires de styles d'apprentissage pour orienter l'élaboration des profils de classe, dont les intelligences multiples de Gardner, les styles d'apprentissage de Sternberg, les préférences sensorielles et l'inventaire des styles d'apprentissage naturels.

Certains conseils scolaires ont créé des inventaires électroniques de styles d'apprentissage en fonction du système de gestion des renseignements sur les élèves et les ont reliés à ce système.

Dans certaines écoles, les renseignements tirés des inventaires de styles d'apprentissage ont été consignés sur une feuille de style d'apprentissage de classe.

2. Organiser les données sur les élèves et les consigner dans un profil de classe

Pour chaque élève, on résume et on inscrit, dans un format ou un gabarit établi, ses points forts et ses besoins dans le degré de préparation à l'apprentissage concernant la matière, l'année d'études ou le cours, les intérêts et les caractéristiques liées à la socialisation et au comportement.

3. Choisir des stratégies et des ressources pédagogiques selon le profil de classe

Après avoir revu les informations de diverses sources, une approche pédagogique convenant le mieux aux points forts et aux besoins de chaque élève est choisie, souvent en consultation avec les collègues professionnels. En compilant les idées dans le profil de classe, une gamme variée de points forts, de besoins, de difficultés similaires et d'intérêts individuels devient visible. On commence ainsi à repérer les élèves auxquels des stratégies et des ressources similaires pourraient être utiles et à les regrouper, compte tenu de leur style d'apprentissage, de leurs préférences et de leur cheminement dans le processus d'apprentissage. L'analyse des informations contenues dans le profil de classe peut aussi attirer l'attention de l'enseignante ou l'enseignant sur des aspects particuliers de l'apprentissage ou sur des groupes spécifiques d'élèves qui ont besoin d'une attention particulière.

Les élèves peuvent être regroupés selon leurs modes et moyens d'évaluation et d'apprentissage, voire selon leur besoin de soutien pendant l'apprentissage et l'évaluation. Des occasions d'associer et de rassembler les élèves ayant des styles d'apprentissage, des personnalités et des intérêts similaires ou complémentaires peuvent aussi être avantageuses.



Améliorer l'engagement des élèves en reconnaissant les différents points forts en matière d'apprentissage

Un conseil scolaire a souligné que la plupart de ses enseignantes et enseignants utilisent les données du profil de classe pour planifier différentes méthodes d'évaluation et pour enseigner aux élèves leurs propres points forts en matière d'apprentissage. Certains membres du personnel enseignant ont remarqué que cela a permis à la classe de devenir un groupe uni parce que les élèves ont pu constater que les camarades qui apprennent différemment ne sont pas des apprenants ni des apprenants « faibles ». Les enseignantes et enseignants ont en outre remarqué que les élèves s'engageaient plus à apprendre. En effet, ils appréciaient la variété des méthodes d'évaluation et la possibilité de choisir la méthode d'évaluation qui correspondait le mieux à leur style d'apprentissage personnel.

4. Planifier le programme et mettre en œuvre la conception universelle de l'apprentissage, la différenciation pédagogique et des interventions d'une intensité croissante (démarche par étapes)

Les professionnels de l'enseignement développent la planification de leurs programmes en tenant compte des attentes du curriculum, des stratégies pédagogiques choisies, des modèles et des tendances constatés dans la classe, ainsi que des domaines d'apprentissage ou des groupes d'élèves qui pourraient avoir besoin de plus d'attention. Les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique permettent une planification souple, adaptable, qui aide à augmenter l'accès de *tous* les élèves au curriculum. Les plans d'enseignement devraient prévoir une gamme de stratégies et une aide continue, y compris une aide pour les élèves qui ont besoin de plus grands défis et de multiples points d'accès pour leur apprentissage.



Avantages du profil de classe

Les conseils scolaires ont souligné que l'introduction des profils de classe a entraîné une hausse de l'utilisation des données préévaluation pour établir des objectifs d'apprentissage, une augmentation des vérifications de mi-parcours et des évaluations après-enseignement riches ainsi qu'une meilleure compréhension et une application plus fréquente de l'intervention par étapes. Les équipes ont affirmé que le personnel enseignant reconnaissait que les profils de classe n'étaient pas des formulaires statiques, mais un élément intégré dans un cycle efficace de curriculum, d'évaluation et de planification de l'enseignement.

D'une manière générale, les conseils scolaires ont estimé que les profils de classe se révélaient des outils utiles au personnel enseignant pour différencier et personnaliser leur enseignement, concevoir des pratiques d'évaluation efficaces et contribuer à améliorer la compréhension des élèves et leur utilisation de la métacognition.

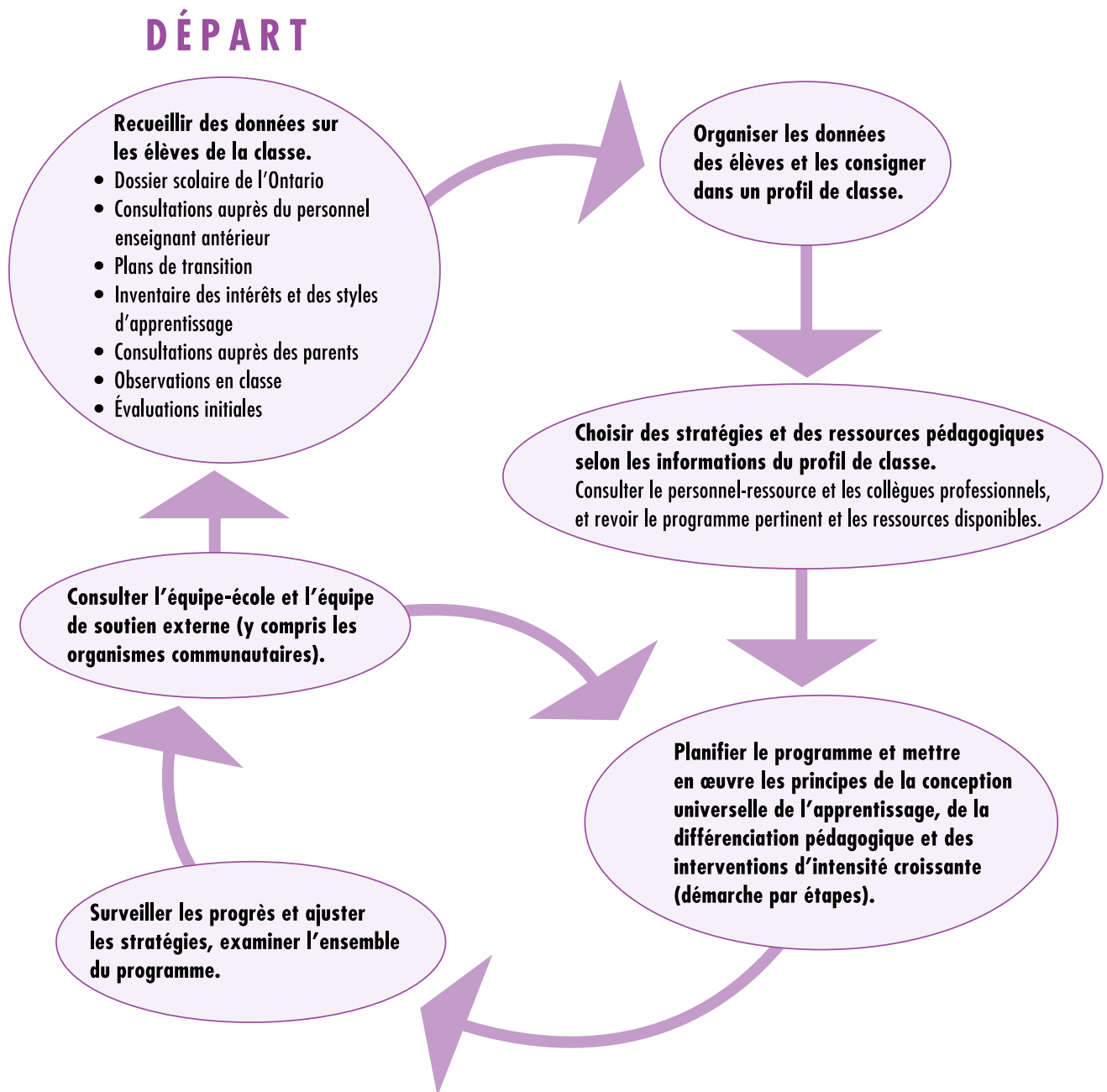
5. Surveiller les progrès et ajuster les stratégies, examiner l'ensemble du programme

Au fil de l'enseignement et de l'évaluation continue, on recueille systématiquement de nouvelles données sur les progrès des élèves en se fondant sur les réponses des élèves aux stratégies et aux interventions pédagogiques ainsi qu'au milieu d'apprentissage global. Selon les progrès ou leur absence, on envisage les ajustements à apporter à la planification. Pour les élèves qui ont des difficultés persistantes, on peut noter la nécessité d'un soutien pédagogique plus précis et intensif ou d'une intervention spéciale par une équipe-école ou un spécialiste externe.

6. Consulter les équipes-écoles et les soutiens externes (dont les organismes communautaires)

Après avoir essayé pendant suffisamment de temps les stratégies choisies, les professionnels de l'enseignement peuvent décider, pour certains élèves, de rechercher une aide supplémentaire auprès d'équipes-écoles, de professionnels ou d'agences externes. L'équipe-école travaille en collaboration pour vérifier l'efficacité des stratégies d'enseignement et des interventions choisies mises en œuvre, ainsi que l'impact chez l'élève. Elle peut aussi réfléchir à l'intégration des recommandations formulées par les professionnels externes.

Figure 7. Diagramme de l'élaboration d'un profil de classe



Exemples de profils de classe

Les pages 42 et 43 illustrent respectivement les étapes du processus d'élaboration d'un profil de classe à l'élémentaire (jardin d'enfants) et au secondaire (9^e année – mathématiques appliquées).

Voir en annexe A un **modèle** de profil de classe.

Les modèles de profil de classe axés sur le profil socio-affectif, sur la littératie et sur les mathématiques sont fournis dans le document intitulé *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 41-45).

Exemple de profil de classe à l'élémentaire*

Enseignant(e) : Rachelle L.		Niveau, année d'études, cours : jardin d'enfants			Date de début : septembre 2013		
Élève	Profil d'apprentissage**	Points forts et besoins (rendement/préparation, intérêts, besoins d'apprentissage, points forts et besoins sociaux et affectifs)	Stratégies et ressources pédagogiques, outils d'évaluation, adaptations	Preuves d'amélioration de l'apprentissage	Ajustements de l'enseignement, autres interventions au besoin	Ressources et aides disponibles	Autres informations pertinentes
Afareen	A / MR	Données d'évaluation insuffisantes. Des observations complémentaires sont nécessaires.					
Carter	T / LM	Aime compter et ordonner. Commence à reconnaître les lettres et les sons similaires.	Fournir du matériel de manipulation. Participation à des projets collectifs.	20 nov. : Montre des progrès continus dans la reconnaissance des sons.			
Marc	V / MR	Réagit bien aux éléments visuels et aux routines. Compétences correspondant à son âge pour compter, trier et ordonner. Aime la présence de ses pairs mais a également besoin d'un espace personnel calme. Troubles du spectre autistique diagnostiqués; se laisse facilement déborder et déconcentrer. A besoin d'éléments de transition, d'un renforcement positif fréquent. (Elaborer un profil de l'élève).	Présentation des informations en petits fragments. Utilisation de supports visuels; cartes d'images pour la transition (p., ex., calendrier visuel généré par logiciel). Association avec un élève ayant besoin d'un soutien en mathématiques. Fournir un espace calme pour les tâches théoriques. Renforcement positif.	15 oct. : Bons progrès – ne s'isole que de temps en temps; répond aux éléments visuels familiers lors des transitions.		Reçoit le soutien de l'équipe du conseil scolaire sur les troubles du spectre autistique et du personnel-ressource de l'école.	A un plan de comportement et un plan de sécurité.
Nigel	A / In	Aime les livres; a du retard pour compter.	Association éventuelle avec Marc.				
Maia							
Shelley							
Maurice	T / CK	Impatient d'apprendre à lire. Aime interagir avec ses pairs. Solide expression verbale. A besoin d'attention et d'éléments pour se concentrer.	Fournir des cartes présentant une description graphique des tâches que l'élève peut consulter jusqu'à la fin du travail. Fournir du matériel de manipulation. Octroi d'un temps supplémentaire afin qu'il puisse s'exprimer, bien prouver qu'il attend son tour pour parler en groupe. Utilisation des voitures dans les exemples. Accès à des programmes phonétiques sur ordinateur.	5 nov. : Montre certaines améliorations en termes d'attention pendant un exercice collectif; nécessité de continuer à le réorienter.	Remarque sur le placement de l'élève : le faire asseoir à proximité de l'enseignante pendant le cercle.		Aime les voitures.
Anita							
Susie	V / I	Sociable. Apprécie par ses pairs. Démonstre des qualités de chef. Aime l'art.	Fournir des possibilités de travail collectif. Exposés oraux. Association avec d'autres élèves auxquels elle servira de mentor.	15 nov. : Fournir plus de possibilités d'appliquer ses qualités de chef.			Suit des cours de danse après l'école.

* Comme cet exemple de profil de classe illustre un travail en cours, certaines cases sont vides ou incomplètes. À tout moment de l'année scolaire, du trimestre ou du semestre, l'enseignant(e) peut décider de se concentrer sur un élève ou un groupe d'élèves et de recueillir des données sur des domaines du programme d'études ou des points particuliers.

** Le profil d'apprentissage peut inclure le style d'apprentissage; le type d'intelligence (« préférences d'apprentissage ») et des préférences ou des traits liés au milieu socioéconomique ou culturel.

Styles d'apprentissage : A – auditif, V – visuel, K – kinesthésique, T – tactile

Préférences d'apprentissage : VL – verbal/linguistique; LM – logico-mathématique; SV – spatio-visuelle; CK – corporeo-kinesthésique; MR – musicorhythmique; N – naturaliste; In – intrapersonnelle

Exemple de profil de classe au secondaire*

Enseignant(e) : Marcel S.		Niveau, année d'études, cours : 9 ^e année, mathématiques appliquées			Date de début : septembre 2013		
Élève	Profil d'apprentissage**	Points forts et besoins (rendement/préparation, intérêts, besoins d'apprentissage, points forts et besoins sociaux et affectifs)	Stratégies et ressources pédagogiques, outils d'évaluation, adaptations	Preuves d'amélioration de l'apprentissage	Ajustements de l'enseignement, autres interventions au besoin	Ressources et aides disponibles	Autres informations pertinentes
Angela	A / VL	Aime la lecture indépendante et l'écriture créative; apprenante auditive. Aime les animaux; points forts en langues et dans les autres matières, sauf les mathématiques; difficultés pour comprendre les nouveaux concepts mathématiques abstraits. (Élaborer un profil de l'élève)	Combinaison de l'enseignement verbal avec un support écrit; fournir des possibilités de projets, de comptes rendus écrits; octroyer du temps supplémentaire pour traiter l'information et achever les projets (voir profil de l'élève).	1 ^{er} nov. : Améliorations constatées dans la compréhension de la décomposition de formes en deux dimensions, y compris de la relation de Pythagore, surtout lorsque le problème est présenté dans un contexte réel et lorsqu'elle peut discuter des possibilités avec une ou un camarade. Commence à établir des liens entre les relations linéaires et les motifs croissants réguliers à l'aide de tuiles algébriques.	Fournir un plus grand accès à la technologie d'assistance, si possible. Offrir des occasions fréquentes de représenter des motifs croissants réguliers (CLIP). Lui attribuer un pair jumelé à titre de mentor, faire intervenir l'équipe responsable de la réussite des élèves.	Club de l'écriture créative; fournir un soutien pour l'aider à faire la transition vers le cours de mathématiques théorique de 10 ^e année grâce à un cours de transition. Clinique vétérinaire locale.	A eu des PEI pour les maths en 7 ^e et 8 ^e années.
Keith	T / LM	Aime les activités et les projets pratiques; apprécie les casse-têtes, les jeux, les formes; esprit créatif.	Fournir des expériences authentiques et pratiques; participer à des projets collectifs; encourager à faire passer la capacité de raisonnement à un niveau supérieur; fournir des possibilités de diriger.				
Sean	V / I	Répond bien aux éléments visuels et au renforcement positif; comprend les concepts qui lui sont expliqués de manière logique; apprécie de travailler sur ordinateur; a souvent besoin d'un espace personnel calme pour se concentrer sur son travail; a besoin de préparation pour les transitions. (Élaborer un profil de l'élève)	Présentation de l'information en petits fragments et de manière logique avec des supports visuels; encouragement à utiliser un organisateur personnel pour l'emploi du temps quotidien et le vestiaire; fournir des soutiens et des préparations pour toutes les transitions; fournir un espace calme pour les tâches théoriques.	5 nov. : Les évaluations formatives révèlent qu'il sait mesurer des formes en deux et en trois dimensions et qu'il s'intéresse particulièrement à l'optimisation.	Mise à jour du PEI avec des attentes nouvelles en mathématiques appliquées de 9 ^e année et aptitudes sociales. Assignation de l'un de ses pairs comme mentor afin de l'aider pour l'autonomie sociale et les transitions.	Conseils et ressources pour les aptitudes sociales; consultation de l'équipe-école, au besoin.	Révision des plans de comportement élaborés pour les années antérieures; suppression du plan de sécurité.
Amanda	A / In	Aime les livres; apprécie un espace de travail calme et les projets autonomes.	Peut avoir besoin de temps supplémentaire pour traiter l'information et terminer ses devoirs; utilisation de devoirs écrits.				
Troung	V / LM	Apprenant visuel, fait attention aux détails et se concentre sur son travail; apprend l'anglais.	Combinaison des instructions verbales avec un support visuel; fournir des possibilités de réaliser un devoir dans sa langue maternelle et de travailler avec un autre élève de la classe.	15 nov. : Plus à l'aise pour participer à un travail en petits groupes; volontaire pour répondre de temps en temps aux questions.	Suivi continu de l'acquisition de l'anglais.	Inscrit au premier semestre des cours d'APD niveau 1. Orientation et équipe APD. Accès au centre communautaire.	Arrivé au Canada il y a un an avec une connaissance limitée de l'anglais.
Haneem	T / I	Bonnes aptitudes sociales; est apprécié de ses pairs; a besoin d'attention et d'un soutien organisationnel.	Fournir des possibilités de diriger; encourager l'utilisation d'un organisateur personnel et des habiletés de monitoring de soi.				

* Comme cet exemple de profil de classe illustre un travail en cours, certaines cases sont vides ou incomplètes. À tout moment de l'année scolaire, du trimestre ou du semestre, l'enseignant(e) peut décider de se concentrer sur un élève ou un groupe d'élèves et de recueillir des données sur des domaines du programme d'apprentissage et de points particuliers.

** Le profil d'apprentissage peut inclure le style d'apprentissage, le type d'intelligence (« préférences d'apprentissage ») et des préférences ou des traits liés au milieu socioéconomique ou culturel.

Styles d'apprentissage : A – auditif, V – visuel, K – kinesthésique, T – tactile

Préférences d'apprentissage : VL – verbo-linguistique, LM – logico-mathématique, SV – spatio-visuelle, CK – corpo-kinesthésique, MR – musico-rhythmique, N – naturaliste, I – intro-personnelle, In – intro-personnelle

Chaque profil de classe contient des notes sur les élèves qui peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire afin de réaliser leur plein potentiel en termes d'apprentissage. Dans le profil de classe du niveau élémentaire, l'élève s'appelle Marc et dans celui d'une classe du niveau secondaire, l'élève est Angela. Voir comment les précisions ci-dessous ont été incorporées dans le profil de classe de chaque élève.

Profil de classe à l'élémentaire : Marc

Marc, cinq ans, est au jardin d'enfants. Il aime beaucoup compter, trier et ordonner. Il réagit bien aux routines et à la régularité en classe. Il est très méticuleux et range les jouets des autres élèves dans un ordre bien précis sur l'étagère. À l'âge de deux ans, on a diagnostiqué des troubles du spectre autistique (TSA). En classe, Marc a du mal à se concentrer et se laisse facilement distraire. Dans ces moments-là, il prend sa couverture et va se cacher dans le vestiaire. Il est parfois très angoissé et s'emporte bruyamment. Il a du mal à communiquer avec ses camarades de classe et se replie sur lui-même s'il ne réussit pas à exprimer ses sentiments.

Profil de classe au secondaire : Angela

Angela, 14 ans, est en 9^e année. Elle lit beaucoup et adore jouer du piano. Elle consacre le plus clair de son temps libre à prendre soin des animaux de la petite ferme d'agrément de sa famille. Elle voudrait être vétérinaire et diriger sa propre clinique pour animaux. Elle suit actuellement surtout des cours théoriques et aussi un cours de mathématiques appliquées. Elle a peu d'interactions avec ses pairs et choisit souvent de travailler seule. D'après le DSO d'Angela, des PEI ont été préparés pour elle en 7^e et 8^e années. Ils indiquaient les adaptations (seulement) dont elle avait besoin pour l'aider à apprendre les concepts abstraits et à acquérir des compétences en résolution de problèmes (p. ex., temps supplémentaire, activités de manipulation, matériel tactile). Les PEI portaient sur les mathématiques.

Élaborer un profil d'élève



Le profil d'élève présente des informations détaillées sur les points forts et les besoins d'un seul élève en matière d'apprentissage. Il complète le profil de classe comme outil pour planifier une évaluation et un enseignement ciblés des élèves qui ont besoin d'attention et d'aide supplémentaires dans certains domaines d'apprentissage.

Le profil d'élève est un outil de compilation des informations sur un élève pour orienter le choix des outils d'évaluation, des stratégies d'enseignement et des aides les mieux adaptés aux styles d'apprentissage, préférences, points forts, besoins, intérêts et degré de préparation de l'élève. Le profil d'élève donne au personnel enseignant les précisions dont il a besoin pour

créer une évaluation et un enseignement qui tiennent compte des besoins particuliers de l'élève, tout en tirant parti de ses points forts.

Une des informations clés du profil d'élève est le *niveau de réussite actuel* de l'élève dans les domaines où il rencontre des défis. Le profil d'élève facilite essentiellement l'analyse de l'écart de rendement qu'il faut effectuer pour déterminer les compétences de l'élève par rapport au niveau de développement approprié pour son âge dans certains domaines d'apprentissage. C'est à partir de cette analyse que l'on peut fournir un enseignement ciblant directement les habiletés que l'élève a besoin de développer.

L'encadré ci-dessous énumère quelques-unes des raisons pour élaborer le profil individuel d'un l'élève.

Pourquoi élaborer un profil d'élève?

L'élaboration d'un profil d'élève fournit au professionnel de l'enseignement la possibilité :

- d'examiner la façon d'utiliser les points forts de l'élève et de construire à partir de ceux-ci;
- d'examiner des moyens de s'appuyer sur les points forts que l'élève a démontrés dans d'autres matières, sur ses acquis dans divers domaines, sur son style d'apprentissage ou ses préférences à ce chapitre et sur ses intérêts parascolaires afin de le motiver et de stimuler son apprentissage dans une matière donnée;
- d'élaborer des stratégies d'évaluation et d'enseignement adaptées à l'élève;
- d'évaluer les avantages pour l'élève d'être regroupé ou jumelé à certains de ses camarades pour divers types d'activités;
- de prévoir les mesures de soutien et d'adaptation spéciales, les médias et les technologies appropriés, les modes particuliers d'enseignement et d'évaluation, de même que les outils et ressources dont l'élève pourrait avoir besoin, et d'en planifier l'utilisation.

Les profils individuels des élèves peuvent mieux préciser et personnaliser l'enseignement et l'évaluation, notamment pour les élèves :

- qui n'apprennent pas autant qu'ils le pourraient;
- qui doivent faire face à des défis sociaux, affectifs ou comportementaux ou qui ont du mal à s'organiser;
- qui vivent mal une transition donnée ou les transitions en général;
- qui ont une situation personnelle qui entrave leur apprentissage;
- qui se sont désintéressés des activités scolaires;
- qui pourraient avoir des besoins particuliers.

La planification de l'évaluation et de l'enseignement pour les élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire est un procédé intégré et souvent collaboratif. Il débute avec la ou le titulaire de classe et l'aide éventuelle de l'équipe-école. Lorsque les stratégies d'enseignement choisies ont été appliquées pendant une période de temps suffisante, leur efficacité est revue, en collaboration avec l'équipe-école qui peut formuler d'autres conseils et recommandations. Une communication continue entre la ou le titulaire de classe, la direction d'école, l'élève, les

parents, les autres professionnels de l'enseignement et l'équipe-école est importante pour assurer la réussite de la coordination des interventions et du partage des informations en faveur de l'élève.

Les informations recueillies pour élaborer le profil d'un élève constituent une importante ressource pour les membres des équipes-écoles ainsi que pour tout professionnel de l'enseignement ou tout prestataire de services professionnels étant donné l'aide supplémentaire dont peut avoir besoin l'élève, surtout si l'on envisage la création d'un plan d'enseignement individualisé ou même seulement celle d'un plan de transition.

Il faut aussi noter que, comme avec l'élaboration des profils de classe, l'élaboration du profil d'un élève implique l'élève lui-même, ce qui lui procure des informations dont il peut se servir pour son portfolio de cheminement (de la maternelle à la 6^e année) et son plan d'itinéraire d'études (de la 7^e à la 12^e année) comme précisé dans *Tracer son itinéraire vers la réussite – Programme de planification d'apprentissage de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013c, disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/cps/index.html).



Avantages du profil d'élève

Des conseils scolaires ont constaté que les profils d'élève changeaient progressivement les pratiques d'enseignement en favorisant une vision plus holistique de l'élève. Ils ont amené le personnel enseignant à insister davantage sur les points forts de l'élève – et à planifier en conséquence –, et non seulement sur ses besoins. On a reconnu que les besoins des élèves ne changeaient pas toujours de façon importante au fil du temps, mais que leurs points forts pouvaient augmenter et être mis à profit pour améliorer l'apprentissage. Par conséquent, on a vu certains élèves acquérir une plus grande confiance en soi et commencer à se réaliser.

Étapes pour élaborer un profil d'élève

Les étapes d'élaboration d'un profil d'élève correspondent à celles de la création d'un profil de classe. Le profil d'élève requiert toutefois une recherche plus approfondie et l'examen minutieux de certaines sources d'information. Il suppose aussi des évaluations plus variées et plus ciblées qui permettent de comprendre la nature des points forts et des besoins de l'élève (voir la figure 8 en page 50).

1. Recueillir des données

Pour élaborer un profil d'élève, il est important de rassembler les données et de les consigner tout comme pour le profil de classe, mais aussi de creuser davantage dans certains domaines comme :

- le niveau de réussite actuel de l'élève et les progrès réalisés dans l'acquisition de compétences d'apprentissage et de bonnes habitudes de travail (voir le bulletin scolaire de l'Ontario le plus récent et des données de l'OQRE les plus à jour);
- le degré de préparation de l'élève à l'apprentissage, dans une matière donnée ou en fonction des attentes du programme (p. ex., observations en classe, sondages, prétests);
- les points forts, les styles d'apprentissage et les préférences de l'élève;

- les besoins de l'élève pour être motivé et ses intérêts (p. ex., tests d'intérêt, questionnaires, discussions en classe);
- les besoins de l'élève en matière d'apprentissage ainsi que toute mesure de soutien, d'adaptation additionnelle ou de facteurs motivants pour relever ses défis et lui permettre d'apprendre et de montrer ce qu'il a appris;
- les points forts et les besoins de l'élève sur les plans social et affectif (p. ex., contrôle de soi, capacité de bien s'entendre avec autrui, responsabilité sociale), y compris la capacité de s'adapter aux transitions;
- les ressources et les mesures de soutien accessibles et susceptibles de combler les besoins de l'élève;
- toute autre information pertinente, comme les types d'activités que favorise l'élève hors du contexte scolaire.



Base de données en ligne pour favoriser l'élaboration de profils

Des conseils scolaires ont conçu des bases de données en ligne pour appuyer les processus suivants :

- l'élaboration de profils d'élève et de profils de classe,
- le suivi du rendement des élèves,
- la fourniture de données pour guider une évaluation et un enseignement plus personnalisés et ciblés.

Les bases de données sont devenues des ressources précieuses pour tous les professionnels de l'enseignement dans les conseils scolaires, depuis les titulaires de classe et les équipes dans les écoles jusqu'aux administratrices et administrateurs d'écoles et de conseils scolaires.

Les sources d'information sont semblables à celles pour préparer le profil de classe.

- **Le dossier scolaire de l'Ontario.** Le DSO constitue une mine de renseignements sur l'élève, son parcours scolaire, ses points forts et ses besoins. Au moment d'élaborer un profil de l'élève, les bulletins scolaires du DSO peuvent révéler les niveaux de réussite actuels et récents enregistrés dans diverses matières ou dans le cadre de divers cours. Les bulletins scolaires fournissent également d'importants renseignements sur les aptitudes à l'apprentissage et les habitudes de travail qui influent sur l'apprentissage.

Le DSO d'un élève est une précieuse source d'information trop souvent ignorée. Avant le début de l'année scolaire ou d'un semestre, les conseils scolaires et les écoles doivent prendre les mesures nécessaires et communiquer des procédures claires permettant aux professionnels de l'enseignement d'accéder rapidement aux DSO des élèves.



Indispensable, la consultation du DSO

Le personnel enseignant impliqué dans l'élaboration de profils d'élève dans plusieurs conseils a souligné la mine d'information qu'est le DSO (p. ex., résultats au Test provincial de compétences linguistiques [TPCL], évaluations psychoéducatives et éducationnelles) sur les élèves en tant qu'apprenantes et apprenants.

Le dossier scolaire de l'Ontario

Le DSO constitue le dossier officiel du parcours scolaire d'un élève dans les écoles de l'Ontario. Il comprend les éléments suivants :

- une chemise;
- les bulletins scolaires de l'Ontario;
- le Relevé de notes de l'Ontario;
- le dossier de documentation, le cas échéant, avec des évaluations scolaires et professionnelles, le PEI, un plan de transition, etc.;
- la fiche de l'élève;
- tout autre renseignement jugé favorable à l'amélioration de l'enseignement donné à l'élève.

Pour plus d'informations, consulter le *Dossier scolaire de l'Ontario : Guide*, 2000 du Ministère.

- **Les rencontres avec les parents, les élèves, les enseignantes ou enseignants actuels et ceux des années précédentes, les équipes-écoles, l'enseignante ou l'enseignant-ressource pour l'enfance en difficulté et les partenaires de la communauté.** Les rencontres avec les parents, les élèves, les professionnels de l'enseignement et les partenaires de la communauté qui sont intervenus dans l'éducation offerte à l'élève révèlent des informations essentielles qu'il est impossible d'obtenir par d'autres moyens.
- **L'observation et les autres modes d'évaluation en classe.** Pour déterminer le niveau de réussite de l'élève et son degré de préparation à l'apprentissage, il est essentiel de lui porter une attention continue en classe et d'utiliser une diversité d'outils d'évaluation étroitement liés aux objectifs d'apprentissage de chaque leçon et conçus de façon à permettre à l'élève de démontrer au mieux ses apprentissages. L'observation et les évaluations en classe fournissent aussi des informations sur l'attitude de l'élève à l'égard de l'apprentissage et aident l'enseignante ou l'enseignant à effectuer le suivi et l'analyse des changements qui se produisent à ce sujet. Ces informations permettent à l'enseignante ou l'enseignant de rendre ses stratégies pédagogiques plus personnalisées et ciblées.

2. Prévoir des adaptations susceptibles de répondre aux besoins de l'élève

Les informations recueillies pour créer un profil d'élève permettent aux professionnels de l'enseignement de mieux comprendre les points forts, les styles d'apprentissage, les préférences, les intérêts de l'élève et son degré de préparation à l'apprentissage. Cela permettra d'envisager les types d'adaptations¹⁰ qui améliorent par la même occasion les dynamiques en classe, favorisent l'apprentissage en classe de l'élève et l'aident à montrer ce qu'il a appris. La prévision de mesures d'adaptation appropriées est un important moyen d'appliquer les principes de la conception universelle de l'apprentissage, c'est-à-dire garantir une planification souple qui constitue une source de soutien, qui soit adaptable et qui soit centrée sur l'accessibilité du programme pour l'ensemble des élèves. Il peut s'agir de revoir l'échéance de la remise de certains devoirs ou projets, d'assigner de nouvelles places aux élèves, de former des groupes

10. Le terme *adaptations* est utilisé principalement avec les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation. Son sens englobe, dans ce guide, les moyens à prendre pour répondre aux besoins de tous les élèves en matière d'apprentissage.

de façon stratégique, de recourir à des technologies de l'information et des communications (TIC) ou encore d'utiliser une diversité d'outils d'organisation (p. ex., organisateur électronique, horaires visuels).

3. Concevoir des stratégies pédagogiques, suivre l'évolution de l'élève et déterminer les étapes suivantes

Une révision des informations rassemblées sert de base pour une analyse de l'écart de rendement afin de comparer le niveau de rendement de l'élève avec les attentes du programme pour une année d'études ou un cours donné. À partir de cette analyse, les activités ciblent directement les compétences essentielles dont l'élève a besoin et prévoient tout le soutien additionnel requis pour l'élève. On surveille la réaction de l'élève aux stratégies pédagogiques et aux interventions. Les informations glanées sur les progrès et la croissance de l'élève servent à déterminer s'il faudrait recourir à des interventions de plus en plus intensives ou spécialisées en utilisant l'approche par étapes.

On peut avoir besoin parfois de consulter certains membres des équipes-écoles. L'équipe peut suggérer de nouvelles stratégies ou des adaptations, voire recommander que l'élève reçoive d'autres évaluations scolaires ou professionnelles. Et même recommander qu'un PEI soit préparé pour répondre aux besoins particuliers de l'élève en matière d'éducation.



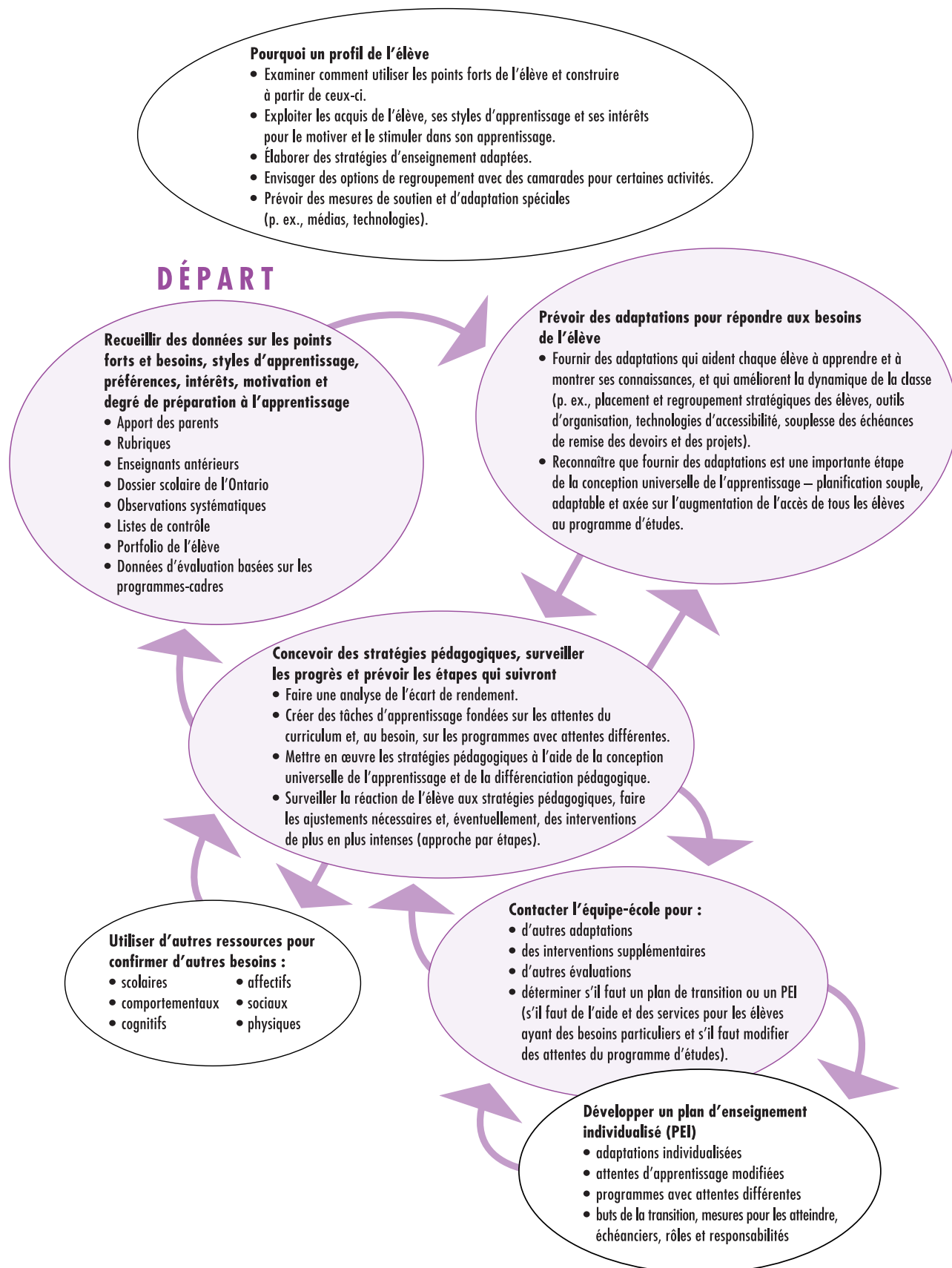
Exemples de profils d'élèves

Le profil individuel de Marc (p. 51), élève de la classe de jardin d'enfants de Rachelle L., fait suite au profil de classe à l'élémentaire et aux précisions sur Marc en page 44.

De même, le profil individuel d'Angela (p. 52), élève de la classe de mathématiques appliquées de 9^e année de Marcel S., fait suite au profil de classe au secondaire et aux précisions sur Angela en page 44.

Voir en annexe B un **modèle** de profil d'élève. Les modèles de profil de classe axés sur la communication orale, la lecture, l'écriture et les mathématiques sont fournis dans le document intitulé *L'éducation pour tous de la maternelle à la 6^e année* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 46-49).

Figure 8. Élaboration d'un profil d'élève



EXEMPLE DE PROFIL D'ÉLÈVE À L'ÉLÉMENTAIRENom : MarcÂge : 5 ansNiveau, année d'études, cours : jardin d'enfantsÉcole : École élémentaire Fleur-de-LysDate : septembre 2013**Sources d'information***Préciser les sources d'information et les évaluations à faire.**Cocher les cases et noter la date à laquelle une source d'information a été revue ou une nouvelle évaluation a été faite.*

- ☐ Révision du DSO, y compris les bulletins scolaires actuels et antérieurs 11 sept. 2013 (*examen de l'instrument de mesure du développement de la petite enfance [IMDPE], évaluation, formulaire d'inscription, etc.*)
- ☐ Consultation avec les parents 23 sept. 2013
- ☐ Consultation avec les enseignants actuels et antérieurs juin 2013
- ☐ Consultation avec l'équipe de soutien 23 sept. 2013 (*consultation de l'équipe des TSA*)
- ☐ Liste de contrôle pour l'observation en classe 2 octobre 2013

- ☐ Évaluation scolaire (p. ex., prétests d'attentes spécifiques du programme d'études) 8 oct. 2013
- ☐ Inventaire des intérêts, des styles d'apprentissage 10 sept. 2013
- ☐ Échantillon de travaux, de devoirs, de projets _____
- ☐ Portfolio _____
- ☐ Rencontre enseignant-élève _____
- ☐ Évaluation par les pairs, autoévaluation _____
- ☐ Autres informations (préciser) _____

Observations tirées des sources d'information et des évaluations – Points forts et besoins

Niveau de rendement actuel, aptitudes d'apprentissage et habitudes de travail; degré de préparation à l'apprentissage	Styles d'apprentissage, préférences et besoins, intérêts, points forts et besoins sociaux et affectifs	Autres informations pertinentes
- Se situe dans la moyenne sur le plan de l'expression orale. - Reconnaît son nom (est capable de le pointer) et sait qu'il commence par la lettre « M ». - Sait compter jusqu'à 20 par cœur. - Reconnaît la plupart des lettres majuscules et certaines lettres minuscules prises isolément. - Est capable de suivre dans un livre simple. - Est capable de suivre dans un tableau d'images personnalisées.	- Mode d'apprentissage visuel, réagit bien aux transitions lorsqu'on utilise des tableaux d'images et des éléments visuels. - Aime compter, trier et ordonner. - Aime faire des casse-têtes. - Réagit bien aux routines établies en classe, travaille bien lorsque le matériel d'apprentissage et les jouets sont disposés de façon ordonnée. - Aime les bandes dessinées et aime colorier des personnages de bandes dessinées. - Est sensible aux bruits forts. - Se laisse facilement démonter, perd sa concentration. - Joue souvent seul. - A besoin de renforcement positif.	Mettre à jour son plan de transition.

Évaluation et enseignement

Facteurs à prendre en compte dans les stratégies pédagogiques	Facteurs à prendre en compte dans les évaluations	Ressources et aides disponibles
- Prévoir des pauses et des occasions de bouger fréquentes. - Subdiviser l'information et les tâches. - Utiliser des tableaux d'images individuelles (passer des images concrètes aux tableaux visuels). - Utiliser des éléments visuels et préparer les transitions. - Lui donner accès à un ordinateur, si possible. - Offrir un renforcement positif. - Utiliser des casse-têtes et des jeux, si possible. - Le jumeler avec un autre camarade.	- Lui donner accès à un espace tranquille et lui fournir davantage de temps pour effectuer les tâches. - Prévoir des pauses fréquentes. - Utiliser des éléments visuels.	- Équipe-école. - Enseignant(e)-ressource en éducation de l'enfance en difficulté. - Équipe des TSA ou équipe responsable des transitions.

EXEMPLE DE PROFIL D'ÉLÈVE AU SECONDAIRE		
Nom : <u>Angela</u> Âge : <u>14 ans</u> Niveau, année d'études, cours : <u>9^e année, mathématiques appliquées</u> École : <u>École secondaire L'espoir éternel</u> Crédits accumulés : <u>0</u> Date : <u>septembre 2013</u>		
Sources d'information <i>Préciser les sources d'information et les évaluations à faire. Cocher les cases et noter la date à laquelle une source d'information a été revue ou une nouvelle évaluation a été faite.</i>		
☐ Révision du DSO, y compris les bulletins scolaires actuels et antérieurs <u>sept. 2013</u> ☐ Consultation avec les parents <u>oct. 2013</u> ☐ Consultation avec les enseignants actuels et antérieurs <u>juin 2013</u> ☐ Consultation avec l'équipe de soutien <u>nov. 2013</u> ☐ Liste de contrôle pour l'observation en classe <u>sept. 2013</u> ☐ Évaluation scolaire (p. ex., prétests d'attentes spécifiques du programme d'études) <u>sept. 2013</u> ☐ Inventaire des intérêts, des styles d'apprentissage <u>sept. 2013</u> ☐ Échantillon de travaux, de devoirs, de projets <u>nov. 2013</u> ☐ Portfolio <u>sept. 2013</u> ☐ Rencontre enseignant-élève <u>oct. 2013</u> ☐ Évaluation par les pairs, autoévaluation _____ ☐ Autres informations (préciser) <u>PEI, 8^e année</u>		
Observations tirées des sources d'information et des évaluations – Points forts et besoins		
Niveau de rendement actuel, aptitudes d'apprentissage et habitudes de travail; degré de préparation à l'apprentissage	Styles d'apprentissage, préférences et besoins, intérêts, points forts et besoins sociaux et affectifs	Autres informations pertinentes
Le dernier bulletin scolaire de l'Ontario d'Angela révèle qu'elle a obtenu au moins 85 % dans toutes les matières en 8^e année, à l'exception des mathématiques, où ses résultats n'étaient pas supérieurs à 60 %. Une évaluation initiale en mathématiques appliquées de 9^e année révèle une faiblesse dans les connaissances relatives au sens du nombre et à la numération, ce qui fera obstacle à sa compréhension de nouveaux concepts liés au sens du nombre et en algèbre. Il semble également qu'Angela soit faible en géométrie et en prise de mesures, en plus de présenter des lacunes dans certains processus mathématiques (résolution de problèmes, raisonnement, démonstration).	- Style d'apprentissage auditif. - Préférence en matière d'apprentissage : verbo-linguistique - Aime la lecture libre. - Aime lire des ouvrages de fiction et la création littéraire. - Préférence en matière d'apprentissage : intrapersonnelle. - Apprentissage par la pratique, tactile. - Aime travailler avec les animaux, fait du bénévolat au sein de cliniques vétérinaires. - Joue très bien du piano. - A besoin d'être jumelée à une ou un camarade et a besoin d'un tuteur en mathématiques. - A besoin que les nouveaux concepts lui soient expliqués de façon concrète. - A besoin que les processus mathématiques soient subdivisés.	- Disposait en 7^e et 8^e années de PEI énonçant les mesures d'adaptation à appliquer en mathématiques. - Ne dispose actuellement d'aucun PEI. - Pour passer en mathématiques de 10^e année devra suivre un cours de transition pendant l'été de 2014. - Doit renforcer sa confiance en elle et apprendre à se défendre.
Évaluation et enseignement		
Facteurs à prendre en compte dans les stratégies pédagogiques	Facteurs à prendre en compte dans les évaluations	Ressources et aides disponibles
- Outre les directives orales, fournir des explications écrites. - Prévoir davantage de temps pour lui permettre d'intégrer les nouveaux concepts abstraits. - Utiliser des exemples réels, du matériel concret et des activités pratiques. - Subdiviser les processus mathématiques en parties plus simples. - Lui donner accès à la technologie, si possible.	- Prévoir davantage de temps pour les devoirs, les projets et les examens de mathématiques. - Donner accès à la technologie, si possible. - Proposer des projets pratiques et demander des rapports écrits ou oraux, si possible.	- Équipe responsable de la réussite des élèves. - Clinique vétérinaire locale. - Pair jumelé à titre de mentor. - Club d'écriture de l'école. - Laboratoire informatique ou laboratoire de technologie. - Classe clinique.

La planification des transitions chez les élèves

Tous les élèves des écoles de l'Ontario vivent différents types de transitions. Si ces transitions sont adéquatement planifiées et gérées, elles peuvent être l'occasion d'apprentissages pour les élèves et leur permettre de développer leur résilience et leurs capacités en matière d'autonomie sociale.

Alors que les élèves progressent selon leur « continuum individuel d'apprentissage et de développement » de la maternelle à la 12^e année, ils expérimentent certains ou même tous les passages suivants :

- rentrée à l'école;
- transitions d'une activité, d'un milieu ou d'une classe à une autre;
- transition d'une année d'études à une autre;
- changement d'une école à une autre ou d'un organisme communautaire à une école;
- passage d'une école des Premières nations à une école financée par la province;
- passage du palier élémentaire au palier secondaire;
- adoption, au sortir d'une école du palier secondaire, d'une voie postsecondaire (formation d'apprenti, collègue, participation à la vie de la communauté, université ou marché du travail).

Les informations sur les points forts et les besoins d'un élève recueillis lors de l'élaboration d'un profil de classe ou d'un profil d'élève – ainsi que les informations recueillies dans le portfolio de cheminement et le plan d'itinéraire d'études –, peuvent contribuer à la planification d'une transition efficace. Une telle planification personnalisée et ciblée constitue l'assise d'une transition réussie qui peut aider l'élève à apprendre à s'adapter aux changements et à des situations variées.



Profil de classe, profil d'élève et planification d'une transition

Dans un conseil scolaire, des enseignantes et enseignants de trois écoles – une primaire/moyen, une intermédiaire et une secondaire – ont été choisis pour participer à une communauté d'apprentissage professionnel (CAP) axée sur le projet de l'apprentissage pour tous. Dans ces trois écoles, les élèves ont l'habitude de progresser de l'école du cycle moyen à celle du cycle intermédiaire, puis à celle du cycle secondaire. Un objectif à long terme du projet était de communiquer les profils élaborés lors d'une année d'études au personnel enseignant de l'année suivante au fur et à mesure de la progression des élèves d'une année d'études à l'autre dans leur cheminement vers l'obtention de leur diplôme d'études secondaires.

Les profils ont été communiqués aux leaders pour la réussite des élèves et aux leaders de programmes d'études, aux surintendances et au personnel du service des informations des écoles. Ce dernier a élaboré des programmes pour la collecte électronique des données sur le rendement des élèves et pour l'utilisation des données pertinentes dans les applications comme un **formulaire de transition électronique** utilisé pour aider les élèves à passer de la 8^e à la 9^e année.

Le processus d'élaboration et d'examen d'un plan de transition efficace comprend la consultation de l'élève et des personnes importantes pour lui, notamment des professionnels de l'enseignement, ses parents et d'autres professionnels pertinents.

Dans le cas d'une transition importante, plus complexe et impliquant des changements majeurs dans de nombreux aspects de la routine de l'élève, la planification peut nécessiter la collaboration des équipes-écoles, des parents et de la communauté.

Un plan de transition doit être élaboré pour tout élève qui bénéficie d'un PEI, qu'il ait ou non été identifié comme étant en difficulté par le comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), y compris pour tout élève identifié comme étant surdoué. Le plan de transition est élaboré comme faisant partie du PEI.

Un plan de transition peut aussi, à la discrétion du conseil scolaire, être élaboré pour un élève qui a besoin de programmes ou de services d'éducation de l'enfance en difficulté, mais qui n'est pas identifié par un CIPR et qui n'a pas de PEI.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013b, p. 2)

« La direction d'école doit s'assurer qu'il existe un plan de transition pour les élèves atteints de TSA [troubles du spectre autistique]. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007d, p. 6)

5. Apprentissage pour tous par apprentissage professionnel

Les approches énoncées dans le présent guide visent une personnalisation et une précision de l'apprentissage et sont basées sur deux principes : 1) les enseignantes et enseignants doivent connaître leurs élèves et 2) l'évaluation au service de l'apprentissage, de pair avec *l'apprentissage professionnel*, est essentielle à un enseignement ciblé. Ces approches constituent des indications générales permettant aux professionnels de l'enseignement d'*appuyer chaque élève*.

Le présent chapitre est axé sur l'apprentissage professionnel, qui joue un rôle essentiel dans toute tentative d'amélioration du rendement des élèves et de réduction d'écarts en la matière. Pour être efficace, l'apprentissage professionnel doit se faire « en contexte », c'est-à-dire qu'il doit aider les professionnels de l'enseignement à développer les compétences et les connaissances particulières dont ils ont besoin pour effectuer des évaluations et dispenser un enseignement ciblés dans leur classe.

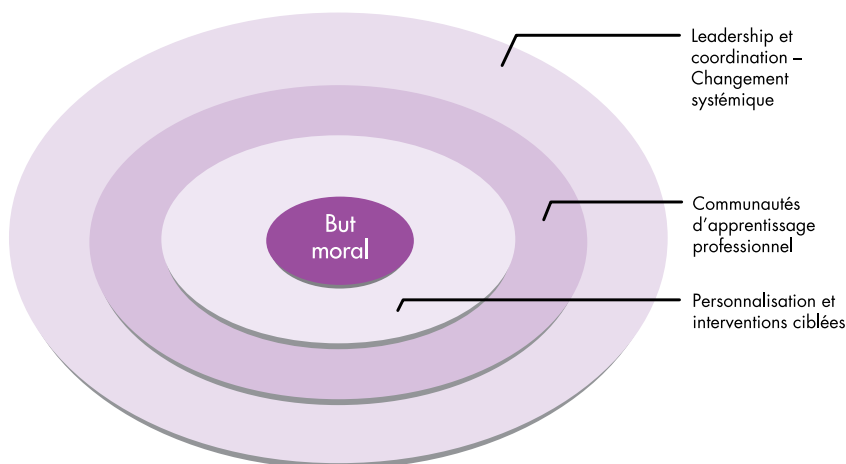
L'engagement dans une communauté d'apprentissage professionnel dans les écoles et les conseils scolaires, dont il est question plus loin, renforce la capacité collective du personnel à travailler de concert pour atteindre l'objectif fondamental du système d'éducation, soit des niveaux élevés d'apprentissage pour *tous* les élèves. L'expérience d'apprentissage de chaque élève peut être améliorée s'il y a un engagement commun envers des attentes élevées pour chaque élève et si les professionnels de l'enseignement adoptent un processus collaboratif de résolution de problèmes axé sur l'apprentissage de l'élève. L'évaluation au service de l'apprentissage fait partie intégrante du processus. L'apprentissage professionnel continu est axé par les professionnels de l'enseignement sur la création de connaissances et d'occasions qui secondent les pratiques.

Le ciment qui unit ces trois composantes [personnalisation, interventions ciblées et perfectionnement professionnel] est d'ordre moral : une éducation pour tous qui relève le niveau et comble les écarts de rendement.

(Adapté de Fullan, Hill et Crévola, 2006, p. 16-26)

En d'autres termes, si les partenaires du domaine de l'éducation perdent de vue le but moral de servir tous les élèves en respectant des normes élevées, ils courent le risque de compromettre la mise en œuvre de ces trois composantes et ainsi de manquer les changements à apporter en éducation.

Figure 9. But moral : Une éducation pour tous qui place la barre plus haut tout en réduisant les écarts de rendement



Croyances fondées sur le but moral de l'éducation

- Tous les élèves peuvent atteindre des normes élevées s'ils bénéficient de suffisamment de temps et de soutien.
- Tous les membres du personnel enseignant peuvent répondre à des normes élevées d'enseignement, dans la mesure où leur sont fournies l'aide et les conditions adéquates.
- Des attentes élevées et des interventions précoces sont essentielles.
- Le personnel enseignant doit pouvoir exprimer clairement ce qu'il fait et les raisons pour lesquelles il le fait.

(Schéma adapté de Fullan, Hill et Crévola, 2006, p. 91;
« croyances » adaptées de Hill et Crévola, 1999, p. 12)

Les trois grandes notions derrière les CAP



Les communautés d'apprentissage professionnel (CAP) s'inspirent de trois grandes idées :

- l'engagement à assurer l'apprentissage de tous les élèves;
- une culture favorisant la collaboration;
- l'importance accordée aux résultats.

(Adapté de Dufour, 2004, p. 6-11)

L'engagement à assurer l'apprentissage de tous les élèves

Lorsque les systèmes scolaires et les écoles fonctionnent comme des communautés d'apprentissage professionnel, tous les professionnels de l'enseignement participent d'une culture d'apprentissage qui garantit leur propre apprentissage ainsi que celui des élèves. Ils collaborent pour combler les écarts de rendement en concevant des stratégies coordonnées qui garantissent à tous les élèves l'accès à des modes d'évaluation et d'enseignement appropriés

et opportuns. Une communauté d'apprentissage professionnel efficace intervient de façon systématique pour combler les besoins des élèves de l'ensemble du milieu scolaire en matière d'apprentissage.

Les communautés d'apprentissage professionnel entretiennent des attentes élevées qui appuient *le principe selon lequel tous les élèves peuvent apprendre*, et l'école prend des mesures appropriées pour les élèves qui ont besoin d'interventions et de soutien. Une intervention efficace est circonscrite dans le temps et permet à l'élève de poursuivre son évolution sans avoir besoin de soutien continu.

Les communautés d'apprentissage professionnel disposent également de processus et de pratiques établis qui orientent la prise de décisions et la mise en œuvre, en équipe, de mesures de soutien et d'interventions opportunes. L'équipe répond aux besoins de chaque élève en matière d'apprentissage et effectue le suivi et l'analyse des données pertinentes afin d'améliorer le rendement de l'élève. Les objectifs d'apprentissage de chaque élève font également l'objet de discussions afin d'être compris de la même façon par tous les membres de l'équipe et afin que tous les élèves qui fréquentent les écoles de langue française se reconnaissent dans le curriculum, les programmes et dans des contenus culturels qui alimenteront leur curiosité et leur réflexion tout au long de leur vie. Les élèves entretiennent un sentiment d'appartenance à leur classe et à leur école et prennent part aux décisions qui influent sur leur expérience d'apprentissage. « Un des défis majeurs à surmonter pour l'école [de langue française] et les éducateurs est celui de l'insécurité culturelle et linguistique de certains élèves qui, pour des raisons diverses, ne savent pas comment se situer dans cet environnement, voire même se demandent ce qu'ils y font. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 23)



Les approches des conseils scolaires aux CAP pour l'apprentissage pour tous

- Un conseil scolaire a élaboré, pour la communauté d'apprentissage professionnel, un module « Connaître ses élèves » qui comprend des capsules vidéo pour améliorer le profil de classe. En outre, une « Liste de contrôle pour orienter l'enseignement à l'aide des principes de la conception universelle de l'apprentissage », tirée de l'ébauche du document *L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année*, a été intégrée aux séances pour le personnel des paliers élémentaire et secondaire du conseil sur la « Littératie : Amélioration collaborative continue ».
- Une initiative d'arts intégrés dans un autre conseil scolaire a fait appel aux réseaux d'apprentissage professionnel axés sur la différenciation pédagogique au cycle intermédiaire et sur les manières de créer un climat scolaire sécuritaire, bienveillant et antidiscriminatoire qui avantage toutes les apprenantes et tous les apprenants. Des liens sur la littératie et des occasions de perfectionnement professionnel qui illustrent clairement les approches de l'enseignement des concepts essentiels de chaque année d'études ont également été communiqués. On a constaté que cette approche a eu des répercussions directes et positives sur l'apprentissage des élèves, et ce, dans tous les domaines d'étude associés.

suite ...

... suite

- Parallèlement à sa planification de la relève et à ses programmes de mentorat pour les leaders du système d'éducation nouvellement nommés, un conseil scolaire a élaboré des « points à observer en matière d'enseignement différencié » pour les directions d'école et les directions adjointes lors de visites en classe, et a fourni une formation appropriée. Un survol vidéo des principaux concepts associés à l'apprentissage pour tous a également été créé pour appuyer l'apprentissage professionnel.
- Dans un conseil scolaire, le personnel enseignant qui participait au projet CAP d'apprentissage pour tous a fait part de ses expériences pour établir les préférences d'apprentissage des élèves et mettre en œuvre l'enseignement différencié et l'évaluation au service des stratégies et des méthodes d'apprentissage au moyen d'une CAP. Lors de chaque rencontre de la CAP, une partie différente d'un modèle pour l'ensemble du conseil scolaire visant l'application des concepts et des approches de l'apprentissage pour tous a été remplie. De cette façon, le personnel enseignant a eu la possibilité de discuter de leur compréhension et des questions, des pratiques efficaces et des ressources.

Une culture favorisant la collaboration

Les professionnels de l'enseignement appartenant à une communauté d'apprentissage professionnel comprennent la nécessité d'apprendre et de collaborer pour réaliser leur objectif commun : *l'apprentissage pour tous*. Ces communautés sont caractérisées par une puissante culture de collaboration où les professionnels de l'enseignement travaillent ensemble ainsi qu'avec les parents et les partenaires de la communauté afin d'analyser et d'améliorer continuellement les pratiques d'enseignement en classe et les pratiques appliquées à l'échelle de l'école.

Dans de telles communautés, les professionnels de l'enseignement travaillent souvent en équipe et cherchent continuellement des moyens de rendre leur enseignement et les évaluations en classe plus ciblés. Ce qui permet à tous les membres de l'équipe d'étendre et d'approfondir leur apprentissage, puis d'améliorer les résultats des élèves. La communauté d'apprentissage professionnel ne portera toutefois ses fruits que si ce processus est appliqué de façon systématique et à l'échelle de l'école. La réussite du processus tient en définitive à une volonté commune d'apprendre en collaborant et à la capacité de chacun à se sentir en sécurité et en confiance dans le processus d'amélioration continue.

Les équipes se concentrent sur des questions qui concernent les élèves et développent une connaissance pratique qui reflète des questions ciblées, par exemple, cerner les objectifs d'apprentissage pour planifier les besoins selon le programme d'études, mettre en commun divers outils d'évaluation, analyser les preuves de l'apprentissage, et élaborer et mettre en commun des stratégies pédagogiques et d'autres approches permettant d'améliorer les résultats. Les équipes devraient également élaborer des normes clarifiant les rôles et les responsabilités des membres, de même que les liens entre ces derniers. Les équipes visent la réussite des élèves conformément aux objectifs fixés par l'école et le système d'éducation.

Depuis quelques années en Ontario, le principe d'enquête collaborative a « commencé à s'imposer comme l'un des maillons communs de la pratique de l'enseignement[...] Concrètement, l'enquête incite les enseignants à se considérer comme des apprenants sur le plan de la pensée critique et créative. Elle prône l'ouverture d'esprit et la souplesse. Au moyen du dialogue collaboratif, les enseignants cherchent à faire émerger des possibilités[...] L'enquête permet aux enseignants de devenir des praticiens informés, capables de perfectionner leurs méthodes de planification, d'enseignement et d'évaluation envers un seul objectif : améliorer la précision, la personnalisation et la faculté d'innovation. L'enquête est axée sur l'apprentissage des élèves. » À partir des recherches et des pratiques des professionnels de l'enseignement de l'Ontario, on reconnaît sept caractéristiques d'une enquête efficace en tant qu'apprentissage professionnel : la pertinence, la collaboration, la réflexion, l'itération, le raisonnement, l'adaptation et la réciprocité (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, mai 2011).



L'apprentissage professionnel dans les services, les conseils scolaires et les régions

- Le service du curriculum d'un conseil scolaire a intégré les profils de classe de *L'apprentissage pour tous* dans ses documents de « Littératie : perfectionnement professionnel collaboratif » à l'intention des administratrices et administrateurs, des enseignantes et enseignants en littératie et des enseignantes-ressources et enseignants-ressources en éducation de l'enfance en difficulté.
- Une stratégie de cycle d'apprentissage professionnel a été adoptée par un conseil scolaire dans une de ses CAP. Les concepts et les approches de l'apprentissage pour tous ont fait l'objet de discussions dans le contexte des situations actuelles des écoles, et des renseignements sur l'initiative ont été communiqués au Comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED), aux conseillères et conseillers scolaires, aux directions d'école et directions adjointes ainsi qu'à l'équipe de soutien du programme (les consultants du conseil scolaire aux paliers élémentaire et secondaire). La présentation a fait état des liens entre les principales activités en matière d'apprentissage pour tous tenues pendant toute l'année scolaire à l'échelle du conseil scolaire.
- Des conseils scolaires ont élaboré de nombreuses ressources pour favoriser la communication de renseignements et le perfectionnement professionnel, dont un DVD qui illustre les meilleures pratiques dans la région, DVD qui a été diffusé auprès des comités consultatifs pour l'enfance en difficulté (CCED) des conseils scolaires; un document faisant état des principaux concepts et des ressources élaborées par le conseil scolaire en matière de technologies d'assistance; des points à observer en matière d'enseignement différencié pour les directions d'école et les directions adjointes, ainsi qu'une formation pour les visites en classe, et enfin une formation sur l'utilisation du tableau blanc interactif pour promouvoir les principes de la conception universelle de l'apprentissage qui a été présentée aux leaders scolaires et aux leaders du système.

suite...

... suite

- Un conseil scolaire a adopté une approche interservices pour la préparation d'une journée de perfectionnement professionnel à l'échelle du conseil scolaire. Il a conçu un jeu « Apprentissage pour tous », une fiche de formation « PPA » et une fiche « Apprentissage pour tous en un coup d'œil » ainsi que des vidéos et un plan de leadership pour la mise en œuvre des séances de perfectionnement professionnel. Le conseil s'est également concentré à forger l'expertise des directions d'école et des administratrices et administrateurs au moyen de coaching en enseignement différencié et d'approches modelées, de l'apprentissage professionnel dans les familles d'écoles et l'apprentissage en milieu de travail.
- Certains conseils scolaires ont souligné que le projet d'apprentissage pour tous a eu une incidence sur la supervision de l'enseignement et sur le niveau de collaboration entre les services; un conseil scolaire a indiqué avoir aussi participé à utiliser moins les manuels scolaires dans ses écoles secondaires, un véritable changement culturel. Le projet a favorisé une compréhension et une vision commune dans les conseils scolaires, affermi l'engagement du personnel et solidifié le lien entre le curriculum et les occasions d'apprentissage par l'expérience.

L'importance accordée aux résultats

Les communautés d'apprentissage professionnel évaluent leur efficacité en fonction des résultats observés. Chaque professionnel de l'enseignement participe à un processus continu d'évaluation des niveaux de rendement, établit des objectifs visant à rehausser ces niveaux et collabore à la réalisation de ces objectifs. Pour qu'une communauté d'apprentissage professionnel demeure efficace, le personnel de l'école doit accorder autant d'importance à l'apprentissage qu'à l'enseignement; il doit collaborer en vue d'améliorer l'apprentissage et endosser la responsabilité d'atteindre des types de résultats qui stimulent l'amélioration continue.

Lorsque les professionnels de l'enseignement collaborent pour obtenir un processus intégré d'évaluation et d'enseignement, on peut observer une amélioration du rendement des élèves. La réussite d'une telle communauté tient à l'engagement et à la persévérance des professionnels de l'enseignement de l'école.



L'importance accordée aux résultats

- Un conseil scolaire a souligné que lors de discussions dans une CAP, le personnel enseignant a proposé des manières de noter les progrès et le rendement de chaque élève sur les profils de classe, fournissant ainsi les commentaires personnalisés de « preuves de progrès » pour chaque élève pour la préparation du dernier bulletin scolaire en juin.
- Une équipe d'enseignantes et d'enseignants d'une CAP d'un conseil scolaire a examiné les données d'évaluation diagnostique, a pris des décisions en matière d'enseignement à partir des données, a exploré une série de stratégies et d'outils, et a offert un enseignement et une évaluation différenciés aux élèves. En fin de semestre, les enseignantes et enseignants ont constaté que les données sur le rendement de leurs élèves indiquaient une amélioration uniforme.
- Dans une région, les équipes ont élaboré une liste des principaux indicateurs pour la collecte des données sur le rendement des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage dans les conseils scolaires de la région.

La conclusion

Pour constituer des communautés d'apprentissage professionnel efficaces, les partenaires à tous les échelons du système d'éducation doivent établir des conditions qui engagent tous les élèves à participer aux meilleures occasions possibles d'apprendre et de réaliser leur plein potentiel. C'est une question d'équité et de justice sociale, c'est la responsabilité de tous.

Le leadership n'est subordonné à l'enseignement qu'en ce qui concerne ses retombées sur les résultats des élèves. Grâce à leur engagement envers l'équité et la réussite des élèves, les gestionnaires pédagogiques jouent un rôle essentiel au sein des écoles et du système d'éducation pour faire valoir l'importance d'adopter une démarche unifiée axée sur les élèves¹¹. Les agents de supervision, les directions et les directions adjointes instaurent des systèmes ainsi que des pratiques et procédures qui favorisent, par exemple, l'établissement et le soutien de communautés d'apprentissage professionnel. Ils appuient la planification, font converger les ressources et font participer les professionnels de l'enseignement, en tant qu'apprenants, à un apprentissage professionnel collaboratif pour construire un processus intégré d'évaluation et d'enseignement dans leurs écoles.

L'enquête collaborative en tant qu'apprentissage professionnel axé sur les pratiques a été adoptée comme approche pour l'apprentissage professionnel. Grâce à des occasions établies pour un dialogue professionnel et pour des communautés d'apprentissage plus grandes et rendues possibles grâce aux nouvelles technologies, les professionnels de l'enseignement de l'Ontario peuvent continuer à mobiliser les connaissances et, à partir de pratiques innovantes, améliorer l'apprentissage et l'enseignement pour tous.

11. Adapté du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007e.

Les professionnels de l'enseignement, les élèves et les parents souhaitent que les écoles amènent leurs enfants à donner le meilleur d'eux-mêmes et les incitent à réaliser leur plein potentiel. De grands progrès ont été réalisés, mais tout n'a pas encore été fait. Les mesures à prendre pour placer la barre plus haut et combler les écarts de rendement constituent une responsabilité partagée. Les parents, l'école et la communauté doivent s'engager, innover et collaborer pour créer des occasions d'apprentissage pour tous les élèves.

Pour obtenir de hauts niveaux de rendement et combler les écarts de rendement, il est essentiel que les conseils scolaires, les écoles et chaque professionnel de l'enseignement concentrent leur planification, leur enseignement et leurs interventions sur les quatre principes clés suivants :

- connaître les élèves et les aider à se connaître eux-mêmes;
- savoir où les élèves en sont dans leur apprentissage;
- savoir où l'apprentissage des élèves devrait les mener;
- savoir comment y mener les élèves.

L'harmonisation concertée et stratégique des initiatives de planification du Ministère, des conseils scolaires, des écoles et des professionnels de l'enseignement permet d'établir un continuum d'apprentissage homogène axé sur l'élève et d'optimiser l'apprentissage et le rendement des élèves.

Tel que mentionné en introduction, le ministère de l'Éducation a mis en place des outils pour améliorer la planification au sein des conseils scolaires visant l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves, comme :

- *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M-12)*, 2013a, accessible au www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/framework.html.
- *Plan d'amélioration des conseils scolaires pour le rendement des élèves, M-12* (modèle remis tous les ans aux conseils scolaires de l'Ontario).



Harmoniser l'apprentissage pour tous aux autres initiatives

- Un conseil scolaire a harmonisé L'apprentissage pour tous à d'autres initiatives en mettant l'accent sur l'évaluation au service de l'apprentissage et sur la différenciation pédagogique dans son cycle du Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA). Chaque école a participé à trois cycles d'apprentissage, chacun d'une durée de huit semaines et axé sur les objectifs du plan d'amélioration du conseil scolaire, du plan d'amélioration des écoles et du Cadre pour l'efficacité des écoles (CEE). (Note 12 en bas de page supprimée le 15 mai 2014.)
- Des conseils scolaires ont souligné qu'ils avaient prévu réaliser une analyse des besoins en trois étapes à partir de L'apprentissage pour tous et des processus de planification pour l'amélioration des écoles et du conseil. Ils examineraient les données pour en tirer des renseignements sur les élèves dans leurs classes (à l'aide des outils de L'apprentissage pour tous), des classes dans leurs écoles (à l'aide du CEE) et des écoles dans leurs conseils scolaires (à l'aide du plan d'amélioration des conseils scolaires pour le rendement des élèves).

Le présent guide propose des approches et des outils susceptibles d'être mis en œuvre dans les classes, les écoles et les conseils scolaires. Ces approches et ces outils constituent un point de départ important dans la réalisation d'une stratégie uniforme de collecte de données sur les élèves pour personnaliser l'enseignement et le cibler mieux ainsi que pour suivre les progrès des élèves au fil du temps. Grâce au travail des communautés d'apprentissage professionnel, les communautés scolaires acquièrent un leadership pédagogique partagé au niveau de la classe, de l'école et du conseil scolaire, planifient à partir des points forts et des besoins des élèves en faisant participer les élèves, les parents et les communautés, et améliorent les pratiques pour aider chaque élève à atteindre son plein potentiel.

Annexe A : Modèle de profil de classe

Enseignant(e) : _____		Niveau, année d'études, cours : _____		Date de début : _____			
Élève	Profil d'apprentissage*	Points forts et besoins (rendement/préparation, intérêts, besoins d'apprentissage, points forts et besoins sociaux et affectifs)	Stratégies et ressources pédagogiques, outils d'évaluation, adaptations	Preuves d'amélioration de l'apprentissage	Ajustements de l'enseignement, autres interventions au besoin	Ressources et aides disponibles	Autres informations pertinentes

* Le profil d'apprentissage peut comprendre le style d'apprentissage, les types d'intelligence (« préférences d'apprentissage ») et des préférences ou des traits liés au milieu socioéconomique ou culturel.

Styles d'apprentissage : A – auditif, V – visuel, K – kinesthésique, T – tactile

Préférences d'apprentissage : VL – verbo-linguistique, LM – logico-mathématique, SV – spatio-visuelle, CK – corporo-kinesthésique, MR – musico-rythmique, N – naturaliste, I – interpersonnelle, In – intrapersonnelle

Annexe B : Modèle de profil d'élève

PROFIL D'ÉLÈVE		
Nom : _____ Âge : _____ Niveau, année d'études, cours : _____ École : _____ Crédits accumulés : _____ Date : _____		
Sources d'information <i>Préciser les sources d'information et les évaluations à faire.</i> <i>Cocher les cases et noter la date à laquelle une source d'information a été revue ou une nouvelle évaluation a été faite.</i>		
☐ Révision du DSO, y compris les bulletins scolaires actuels et antérieurs _____ ☐ Consultation avec les parents _____ ☐ Consultation avec les enseignants actuels et antérieurs _____ ☐ Consultation avec l'équipe de soutien _____ ☐ Liste de contrôle pour l'observation en classe _____ ☐ Évaluation scolaire (p. ex., prétests d'attentes spécifiques du programme d'études) _____	☐ Inventaire des intérêts, des styles d'apprentissage _____ ☐ Échantillon de travaux, de devoirs, de projets _____ ☐ Portfolio _____ ☐ Rencontre enseignant-élève _____ ☐ Évaluation par les pairs, autoévaluation _____ ☐ Autres informations (préciser) _____	
Observations tirées des sources d'information et des évaluations – Points forts et besoins		
Niveau de rendement actuel, aptitudes d'apprentissage et habitudes de travail; degré de préparation à l'apprentissage	Styles d'apprentissage, préférences et besoins, intérêts, points forts et besoins sociaux et affectifs	Autres informations pertinentes
Évaluation et enseignement		
Facteurs à prendre en compte dans les stratégies pédagogiques	Facteurs à prendre en compte dans les évaluations	Ressources et aides disponibles

Annexe C : Questions pour guider la mise en œuvre dans le système d'éducation et dans les écoles d'un processus intégré d'évaluation et d'enseignement

Les questions suivantes peuvent favoriser les discussions professionnelles et guider les leaders du système d'éducation et les leaders scolaires pour mettre en œuvre les approches et les outils décrits dans *L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12^e année* au niveau du système d'éducation et des écoles.

Connaître vos élèves
Au niveau du système d'éducation et des écoles • De quels outils et approches disposons-nous pour nous assurer que l'apprenante et l'apprenant sont au centre de nos activités, que « nous connaissons nos élèves »? • Quels processus avons-nous en place pour nous assurer que l'évaluation et l'enseignement sont adaptés au style d'apprentissage, aux préférences, aux intérêts et à la préparation de chaque élève? • Quels approches, outils et processus supplémentaires pouvons-nous mettre en place pour nous assurer que l'apprenante et l'apprenant sont au centre de nos activités? • Quelles mesures concernant la responsabilité avons-nous actuellement en place ou devons-nous adopter pour nous assurer que nos pratiques font une différence dans l'apprentissage des élèves?
L'évaluation au service de l'apprentissage
Au niveau du système d'éducation et des écoles • Comment nos actuelles pratiques d'évaluation guident-elles l'enseignement pour favoriser l'apprentissage des élèves? • À quel point notre utilisation de l'évaluation au service de l'apprentissage est-elle efficace pour ajuster l'enseignement et réviser les objectifs d'apprentissage? • Quelles ressources devons-nous offrir pour favoriser l'apprentissage professionnel et les pratiques d'évaluation au service de l'apprentissage?

suite...

... suite

Personnalisation et précision de l'enseignement
Au niveau du système d'éducation et des écoles • Quelles approches en matière d'évaluation et d'enseignement avons-nous efficacement mises de l'avant pour « relever le niveau et combler les écarts » pour tous nos élèves? • De quelles manières et dans quelle mesure nos pratiques d'enseignement actuelles intègrent-elles les principes de la conception universelle de l'apprentissage, de la différenciation pédagogique et de l'approche par étapes? • Quelles autres mesures pouvons-nous adopter et de quels soutiens supplémentaires avons-nous besoin pour mieux comprendre ces approches et nous assurer de leur mise en œuvre?
Apprentissage professionnel
Au niveau du système d'éducation et des écoles • Comment pouvons-nous approfondir notre compréhension des communautés d'apprentissage professionnel (CAP) et renforcer notre capacité à les créer dans le but d'améliorer le rendement des élèves? • Comment pouvons-nous modifier les pratiques en classe, à l'école et dans le système d'éducation de façon à instaurer une culture d'apprentissage qui est axée sur la réussite de tous les élèves? • Comment pouvons-nous élaborer ensemble des objectifs « SMART » (spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et définis dans le temps) par le travail des communautés d'apprentissage professionnel?

Glossaire

Adaptations – Les adaptations désignent des stratégies d’enseignement et d’évaluation individualisées ainsi qu’un soutien fourni par du personnel ou par un équipement personnalisé qui permettent à l’élève de démontrer un apprentissage. Si seules des adaptations sont nécessaires, le rendement de l’élève sera évalué par rapport aux attentes du curriculum de l’année.

Attentes différentes – Type d’attentes élaborées pour aider les élèves à acquérir des connaissances et des habiletés qui ne sont pas représentées dans le curriculum de l’Ontario. Comme elles ne font pas partie d’une matière ou d’un cours prescrits dans les programmes-cadres provinciaux, les attentes différentes sont présentées dans des programmes comportant des attentes différentes ou dans des cours comportant des attentes différentes (cours du palier secondaire). Parmi les programmes comportant des attentes différentes, on compte les domaines suivants : rééducation de la parole, habiletés sociales, formation en orientation et en mobilité, soins personnels. Les programmes comportant des attentes différentes sont offerts tant au palier élémentaire qu’au palier secondaire.

Conception universelle de l’apprentissage – Méthode d’enseignement fondée sur l’emploi de stratégies d’enseignement ou de ressources pédagogiques conçues pour répondre à des besoins particuliers et améliorer l’apprentissage pour *tous* les élèves, quels que soient leur âge, leurs habiletés ou leur situation.

Démarche par étapes – Approche systématique et séquentielle fondée sur des interventions pédagogiques particulières d’intensité croissante pour répondre aux besoins de l’élève. Elle peut être employée pour répondre aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan scolaire ou des difficultés du comportement.

Différenciation pédagogique – Approche pédagogique qui vise à adapter l’enseignement en fonction des différences dans les intérêts des élèves, leurs styles d’apprentissage et leur degré de préparation à l’apprentissage.

Équipe-école – Cette équipe, située dans l’école, suggère des stratégies d’enseignement aux titulaires de classe qui ont des élèves avec des besoins particuliers et recommande des évaluations formelles ou informelles. L’équipe de soutien de l’école est constituée de personnes qui ont une expérience diversifiée et qui travaillent ensemble. Dans la plupart des écoles, les principaux membres de l’équipe sont les suivants : la directrice ou le directeur d’école ou la directrice ou le directeur adjoint; l’enseignante-ressource ou l’enseignant-ressource de l’école pour l’enfance en difficulté, le cas échéant; une conseillère ou un conseiller en orientation (surtout au palier secondaire) et peut-être l’enseignante-guide ou l’enseignant-guide; l’enseignante ou l’enseignant actuel de l’élève et l’enseignante ou l’enseignant qui a signalé les difficultés de l’élève (adaptation de *l’Éducation de l’enfance en difficulté, Guide pour les éducatrices et les éducateurs*, ministère de l’Éducation de l’Ontario, 2001, p. C6–C7). Lorsque jugé à-propos, l’équipe de soutien de l’école peut inclure des membres du personnel du conseil scolaire et d’agences communautaires. Une équipe-école peut aussi être appelée *équipe de soutien de l’école* ou *équipe multidisciplinaire*.

Équité – Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon, sans égard aux différences individuelles.

Évaluation – Processus visant à recueillir des renseignements qui reflètent avec exactitude jusqu'à quel point l'élève répond aux attentes du curriculum dans une matière ou un cours donné. Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. L'évaluation dans l'intention d'améliorer l'apprentissage de l'élève est connue par deux termes : *évaluation au service de l'apprentissage* et *évaluation en tant qu'apprentissage*. L'évaluation de l'apprentissage d'un élève s'appuie sur l'évaluation au service de l'apprentissage pour fournir des données sur le rendement de l'élève à des moments stratégiques de l'année d'études ou du cours, souvent vers la fin d'une unité d'études.

Modifications (Attentes modifiées) – Changements apportés aux attentes de l'année d'études correspondant à l'âge de l'élève pour une matière ou un cours afin de répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève. Ces changements peuvent se traduire par l'utilisation d'attentes d'une autre année d'études et/ou par une augmentation ou une diminution du nombre ou de la complexité des attentes, et des contenus d'apprentissage s'y rattachant, prévues pour l'année d'études.

Plan d'enseignement individualisé (PEI) – Plan écrit décrivant le programme d'enseignement ou les services à l'enfance en difficulté requis par l'élève, y compris un dossier des adaptations qui sont nécessaires pour aider l'élève à réaliser les apprentissages prévus. C'est un document de travail qui précise que des attentes ont été modifiées ou encore ne correspondent pas exactement aux attentes et aux contenus d'apprentissage prévus pour l'année d'études ou le cours. Le PEI décrit les connaissances et les habiletés qui doivent être évaluées aux fins de la communication du rendement scolaire. Le PEI est un instrument de responsabilisation pour l'élève, ses parents et toute autre personne qui, en vertu du plan, est chargée d'aider l'élève.

Profil de classe – Outil qui permet de rassembler des informations et de s'en servir pour planifier. Il donne un résumé des points forts, des besoins, des intérêts et du degré de préparation à l'apprentissage des élèves d'une classe aussi bien que des stratégies, des adaptations et des ressources dont il faut se servir avec chaque élève. Il s'agit d'un document évolutif, qui est à la fois un outil de référence pour planifier l'évaluation et l'enseignement, et un outil de suivi des progrès des élèves pendant toute l'année. *Voir aussi profil d'élève.*

Profil d'élève – Outil de compilation des informations qui dresse un tableau complet et ciblé sur les points forts et les besoins d'un élève ainsi que sur les modes d'évaluation et d'enseignement les plus adaptés aux préférences et styles d'apprentissage de l'élève, à ses points forts, besoins, intérêts et degré de préparation et sur les soutiens qui lui sont offerts. *Voir aussi profil de classe.*

Style d'apprentissage – Ces termes décrivent comment une personne préfère acquérir, traiter et retenir de nouvelles informations. Les préférences en matière de style d'apprentissage sont souvent décrites selon les sens : une personne peut être une apprenante ou un apprenant plus visuel, plus auditif, plus kinesthésique ou plus tactile, une personne peut préférer des styles différents selon les tâches ou encore préférer une combinaison de styles.

Bibliographie

Alberta Learning. (2004). *Focus on inquiry: A teacher's guide to implementing inquiry-based learning*. Edmonton: auteur. Disponible au <http://education.alberta.ca/media/313361/focusoninquiry.pdf>.

Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York: Guilford Press.

Arcand, D. (2004). *L'apprentissage coopératif*. Université Laval, TéléApprentissage Communautaire et Transformatif. Consulté le 23 août 2011 au www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e édition). Boucherville, QC : Gaëtan Morin.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (éd.). *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, p. 71-81). New York: Academic Press. Reimpression: H. Friedman (éd.), *Encyclopedia of mental health*, San Diego: Academic Press, 1998.

Black P. et Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), p. 139-148.

Bruce, C. D. et Flynn, T. (2013). Assessing the effects of collaborative professional learning: Efficacy shifts in a three-year mathematics study. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 691-709.

Campbell, C., Comper, J. et Winton, S. (2007). Successful and sustainable practices for raising student achievement in literacy and numeracy. *Changing Perspectives* (publié par la Ontario Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD]), p. 31-36.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Center for Applied Special Technology (CAST). (2011a). *UDL guidelines – Educator checklist version 2*. Wakefield, MA: auteur. Consulté le 22 août 2011 au www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_2.0_Educator_Checklist.doc.

Center for Applied Special Technology (CAST). (2011b). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: auteur. Consulté le 22 août 2011 au www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_JAN2011.pdf.

Clarke J., Eadie, S. et Wideman, R. (1992). *Apprenons ensemble*. Montréal : Chenelière.

Conzemius, A. et O'Neill, J. (2002). *The handbook for SMART school teams*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Dufour, R. (2002). The learning-centred principal. *Educational Leadership*, 59(8), p. 12-15.

Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), p. 6-11.

Dufour, R., Dufour, R. et Eaker, R. (Eds.). (2003). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Dufour, R. et Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4^e édition). New York: Educators' College Press.

Fullan, M., Hill, P. et Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gaskins, I. (1998). There is more to teaching at-risk readers and delayed readers than good reading instruction. *The Reading Teacher*, 51, p. 534-547.

Hall, T., Strangman, N. et Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Consulté le 22 septembre 2011 au http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/differentiated_instruction_udl.

Hargreaves, A. et Braun, H. (2012). Leading for all: A research report of the development, design, implementation and impact of Ontario's "Essential for Some, Good for All" initiative. Toronto: Council of Directors of Education. Disponible au www.ontariodirectors.ca.

Harlen, W. (2006). On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. *Assessment and Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hill, P. W. et Crévola, C. A. (1999). The role of standards in educational reform for the 21st century. In D.D. Marsh (Ed.) *ASCD Yearbook 1999: Preparing our schools for the 21st century* (p. 117-142). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. et Jackson, R. (2002). *Technical brief: Access, participation, and progress in the general curriculum*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Consulté le 7 septembre 2011 au http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/tech_brief.

Howden, J. et Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès : Un calendrier d'implantation de la coopération*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, D. P. et Barr, R. (2000). *Handbook of reading research* (vol. 3). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kober, N. (2001). *It takes more than testing: Closing the achievement gap*. Washington, DC: Center on Education Policy. Consulté le 7 septembre 2011, base de données ERIC: www.eric.ed.gov/PDFS/ED454358.pdf.

Koffi, V., Laurin, P. et Moreau, A. (2000). *Quand l'école se prend en main* (2^e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, M. (1998). *Par quatre chemins : L'intégration des matières au cœur des apprentissages*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Leclerc, M. (2000). *Au pays des gitans : Recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). *Dossier scolaire de l'Ontario : Guide*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/osr/osrf.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2001). *Éducation de l'enfance en difficulté : Guide pour les éducatrices et éducateurs*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/spedhandbookfr.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2002). *Guide sur la planification de la transition*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/transiti/transition.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004a). *Plan d'enseignement individualisé (PEI) : Guide*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguidf.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004b). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004c). *TIPS (Targeted Implementation and Planning Supports): Developing mathematical literacy*. Toronto : auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/speced/panel/specedf.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007a). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique, 7^e et 8^e année*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/ecoute7_8Brch.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007b). *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/aboriginal/fnmiFrameworkf.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007c). *Differentiated instruction teacher's guide: Getting to the core of teaching and learning*. Toronto : auteur. Disponible en anglais au www.edugains.ca/newsite/di2/edupackages/2007educatorspackage.html.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007d). Note Politique/Programmes n° 140, « Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA) ». Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/140.html.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007e). *Préambule au Cadre de leadership pour les directions et directions adjointes des écoles de langue française et au Cadre de leadership pour les agentes et agents de supervision des écoles de langue française*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/PVPCadredeleadership.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *Appuyer chaque élève : Tonifier l'éducation en Ontario*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/document/energize/energize.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario – Première édition, 1^{re} – 12^e année*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (Mai 2011). *Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel – Édition spéciale du Secrétariat n° 16*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS16Fr.pdf.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011). *Capacity Building Series: Secretariat Special Edition # 20*. Toronto : auteur. Disponible en anglais seulement au www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_StudentIdentity.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M-12)*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/framework.html.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). Note Politique/Programmes n° 156, « Appuyer les transitions pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation ». Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/ppm156f.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013c). *Tracer son itinéraire vers la réussite – Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario – Politique et programme de la maternelle à la 12^e année*. Toronto : auteur. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/cps/index.html.
- Mortimore, P. et Whitty, G. (1997). *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London, UK: Institute of Education.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- OWP/P Architects, VS Furniture, et Bruce Mau Design. (2010). *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching and learning*. New York: Harry N. Abrams.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? comment?* Consulté le 24 août 2011 au www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html.
- Perrenoud, Ph. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. et Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten Grade 4/5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, p. 159-194.
- Pressley, M. et Woloshyn, V. E. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2^e édition). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Pressley, M., Yokoi, L. et Rankin, J. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, p. 333-384.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF Éditeur.
- Reeves, D. (2002). *The leader's guide to standards: A blueprint for educational equity and excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rousseau, N. (2010). *Troubles d'apprentissage et technologie d'aide*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, Septembre éditeur.
- Schmoker, M. (2004). Tipping point: From feckless reform to substantive instructional improvement. *Phi Delta Kappan*, 85(6), p. 424-432.

- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 86(10), p. 758-765.
- Stiggins, R. J. (2004). *Assessment FOR learning: Building a culture of confident learners*. Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Stiggins, R. J., Arter, J., Chappuis, J. et Chappuis, S. (2005). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Stigler, J. et Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: Free Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. et Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, p. 221–258.
- Stoll, L. et Louis, K. S. (2006). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Strangman, N., Hitchcock, C., Hall, T., Meo, G. et coll. (2006). *Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How might they intersect in the general education classroom?* Washington, DC: The Access Center. Consulté le 24 août 2011 au www.k8accesscenter.org/documents/RTIandUDLFinal2.pdf.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), p. 935-947.
- Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année. (2005). *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario. Disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/speced/panel/indexf.html.
- Theroux, P. (2004). *Strategies for differentiating*. Consulté le 24 août 2011 au www.members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiating_article.html.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Tomlinson, C. A. et Eidson, C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades K–5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. et Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (3^e édition). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. et Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, p. 391-409.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Consulté le 24 août 2011 au www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. et Mctighe, J. (2005). *Understanding by design* (2^e édition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montréal: UNESCO Institute for Statistics.
- Woloshyn, V. E., Elliott, A. et Kaucho, S. (2001). So what exactly is explicit strategy instruction? A review of eight critical teaching steps. *The Reading Professor*, 24(1), p. 66-114.

13-121

ISBN 978-1-4606-3163-8 (imprimé)

ISBN 978-1-4606-3164-5 (PDF)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2013