

Éducation à l'enfance en difficulté

Contexte

En vertu de la *Loi sur l'éducation*, le ministère de l'Éducation (le Ministère) est le principal responsable de l'élaboration des lois, des règlements et des politiques en matière de prestation de programmes d'enseignement et de services à l'enfance en difficulté. Les 72 conseils scolaires publics de la province sont chargés d'offrir ces programmes et services conformément aux exigences du Ministère.

Aux termes de la *Loi sur l'éducation*, un élève en difficulté s'entend d'un élève qui doit être placé dans un programme d'enseignement spécialisé en raison de ses difficultés sur le plan du comportement, de la communication, ou de ses capacités intellectuelles ou physiques. C'est le conseil scolaire qui détermine si un élève a besoin d'un tel programme et, le cas échéant, qui recense les points forts et les besoins de l'élève et recommande un placement approprié. Comme l'indique la Figure 1, les catégories les plus courantes de besoins particuliers sont les troubles d'apprentissage, la douance et les légères déficiences intellectuelles.

Le Ministère fonde ses politiques et règlements en matière de programmes d'éducation à l'enfance en difficulté sur le principe que le placement d'un élève ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire devrait être privilégié, si cette pratique répond aux besoins de l'élève et que ses parents y

Figure 1 : Nombre d'élèves inscrits à un programme d'éducation à l'enfance en difficulté dans les écoles publiques en 2006-2007, par type de besoin particulier

Source des données : Ministère de l'Éducation

Type de besoin particulier	Nombre	%
Trouble d'apprentissage	84 556	28,98
Légère déficience intellectuelle	23 718	8,13
Trouble de comportement	13 743	4,71
Trouble du langage	11 769	4,03
Trouble du développement	10 406	3,57
Anomalies multiples	9 557	3,28
Autisme	9 357	3,21
Déficience physique	3 598	1,23
Trouble de l'ouïe (surdité et malentendance)	2 416	0,83
Trouble de la vue (c�c�cit� et vue basse)	771	0,26
Trouble de la parole	638	0,22
Trouble de l'ouïe et de la vue (programmes différents pour les élèves sourds ou sourds et aveugles)	43	0,01
Total (sauf douance)	170 572	58,46
Douance	26 609	9,12
Total - élèves identifiés	197 181	67,58
�l�ves non identifiés recevant des services d'éducation à l'enfance en difficulté	94 583	32,42
Nombre total d'élèves recevant des services d'éducation à l'enfance en difficulté	291 764	100,00

du Comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED) d'un des conseils scolaires. En outre, un certain nombre de parents ont accepté de répondre à un court questionnaire, et nous avons recueilli les commentaires d'autres intervenants du public.

Notre vérification ne portait pas sur les programmes destinés aux élèves doués, puisque les besoins de ceux-ci sont très différents de ceux des élèves en difficulté. Sont également exclus de nos travaux les programmes destinés aux enfants et aux jeunes qui ne fréquentent pas un établissement d'enseignement et se trouvent plutôt en centre de soins, en détention ou dans des établissements de correction.

Résumé

Bien que le financement de l'éducation à l'enfance en difficulté prodigué par le ministère de l'Éducation (le Ministère) ait enregistré une hausse de 54 % depuis l'année scolaire 2001-2002, le nombre d'élèves n'a augmenté que d'environ 5 %. Même si les résultats des examens provinciaux et de notre vérification révèlent que des progrès ont été réalisés depuis notre dernière vérification en 2001, on constate que, dans certains secteurs, les pratiques pourraient encore être améliorées afin de garantir que l'augmentation considérable du financement débouche sur une amélioration continue des résultats pour les élèves en difficulté de l'Ontario.

Voici nos principales constatations :

- La proportion des plans d'enseignement individualisés (PEI) examinés dans le cadre de nos travaux achevés dans les délais prescrits a augmenté, passant de 17 % en 2001 à presque 50 % aujourd'hui. La disponibilité des données provenant des systèmes d'information sur les élèves s'est aussi améliorée depuis notre dernière vérification, et un certain nombre d'initiatives visant ces systèmes étaient en cours de réalisation au moment de nos travaux. Toutefois, l'information que les conseils scolaires recueillent à l'heure actuelle sur les
- élèves en difficulté, la rapidité avec laquelle ceux-ci sont identifiés, les programmes pédagogiques qui leur sont offerts et les résultats atteints n'est pas suffisante pour assurer une planification et une prestation des services efficaces, la supervision des programmes et le recensement des pratiques efficaces.
- Les PEI examinés n'étaient pas tous de qualité égale en ce qui concerne l'établissement des buts et des attentes d'apprentissage pour les élèves en difficulté pour lesquels on a défini des attentes modifiées par rapport au curriculum ordinaire. Les buts et les attentes d'apprentissage en matière de numératie et de littératie étaient généralement mesurables, mais souvent imprécis en ce qui concerne les autres matières. En conséquence, les écoles ne pouvaient pas mesurer l'écart entre le rendement des élèves en difficulté et les attentes du curriculum ordinaire, ni déterminer si l'évolution de cet écart de rendement d'une étape à l'autre était satisfaisante compte tenu des circonstances.
- Les Comités d'identification, de placement et de révision (CIPR) prennent des décisions importantes concernant l'éducation des élèves en difficulté, mais ne consignent pas comme il se doit les motifs à l'appui de leurs décisions, ni les éléments d'information sur lesquels ils se sont fondés. En conséquence, l'information qui pourrait être utile aux CIPR pour effectuer les examens annuels et aux enseignants pour préparer les PEI n'est pas accessible. L'absence de renseignements détaillés sur les travaux limite aussi la capacité des conseils scolaires à déterminer les éléments des procédures globales des CIPR à améliorer.
- Les conseils scolaires ne disposaient pas d'éléments d'information suffisants pour faire la preuve de leur conformité à l'exigence prévue au Règlement 181/98 afférant à la *Loi sur l'éducation* en ce qui a trait à la consultation des parents relativement aux travaux des CIPR et à la préparation des PEI. Nous avons en

autre constaté que les attentes du Ministère à cet égard ne sont pas suffisamment détaillées.

- Le processus d'identification formelle des élèves ayant des besoins particuliers – y compris les réunions des CIPR et les évaluations professionnelles – exige beaucoup de ressources. Pour compenser une partie des coûts liés à l'embauche d'enseignants à l'enfance en difficulté supplémentaires, un des conseils scolaires ayant fait l'objet de notre vérification a réduit le nombre d'évaluations formelles qu'il effectue. Le Ministère doit comparer l'importance du processus d'identification formelle pour le rendement des élèves à celle des résultats obtenus par la prestation de services directs supplémentaires par les enseignants à l'enfance en difficulté, et adopter la stratégie la plus avantageuse pour les élèves.
- Le bulletin scolaire de l'Ontario n'est pas conçu pour faire état du degré de satisfaction des diverses attentes d'apprentissage définies dans les PEI des élèves qui sont évalués en fonction d'attentes d'apprentissage modifiées ou différentes, ni de la mesure dans laquelle les élèves ayant des besoins particuliers ont atteint leurs buts d'apprentissage. En conséquence, les parents et les élèves ne sont pas informés comme il se doit du rendement des élèves évalués en fonction d'attentes modifiées ou différentes.
- Nous avons constaté des cas, notamment dans les écoles primaires, où les bulletins scolaires faisaient état des attributs positifs des élèves mais ne fournissaient pas d'opinion claire sur le rendement de l'élève par rapport aux attentes. En conséquence, certains parents pourraient ne pas bien comprendre les progrès réalisés par leur enfant ni les points à améliorer.
- Le formulaire de planification nécessaire à la transition entre l'école secondaire et le marché du travail, la vie en collectivité ou un autre établissement d'enseignement est rempli par les écoles. Toutefois, aucun document

ne confirmait l'exécution des activités inscrites sur le formulaire de planification ni le degré de succès. Les mesures prises par les écoles pour gérer la transition des élèves ayant des besoins particuliers d'une école à une autre ou du primaire au secondaire n'étaient pas non plus consignées.

- Le Ministère n'exige pas des conseils scolaires qu'ils établissent des procédures pour évaluer la qualité des services et du soutien à l'enfance en difficulté au sein de leurs écoles, ni la conformité des écoles aux lois, aux règlements et aux politiques en vigueur. Aucun des conseils scolaires visés par notre vérification n'avait établi de telles procédures.

Constatations détaillées de la vérification

PROGRÈS RÉALISÉS DEPUIS NOTRE DERNIÈRE VÉRIFICATION

À la suite de notre vérification de 2001, le Ministère a révisé la structure des subventions à l'enfance en difficulté. À l'époque, le financement se présentait sous forme d'une allocation pour l'éducation de l'enfance en difficulté fondée sur l'effectif (AEEDFE) calculée en fonction du nombre total d'élèves inscrits dans les écoles relevant du conseil scolaire, ainsi que de quatre autres composantes en vertu desquelles les conseils pouvaient obtenir des fonds en présentant une demande au Ministère :

- l'allocation d'aide spécialisée de niveau 1 (AAS 1), pour financer l'achat d'équipement fonctionnel;
- l'AAS 2 et l'AAS 3, pour financer les coûts additionnels liés aux services et au soutien offerts aux élèves ayant des besoins considérables;
- la somme liée à l'incidence spéciale (SIS), pour financer les coûts additionnels liés aux services et au soutien offerts aux quelques élèves ayant des besoins exceptionnels;

- l'AAS 4, pour financer les coûts liés aux services et au soutien offerts aux enfants et aux jeunes ne fréquentant pas une école mais un établissement de soins ou de traitement, de services de garde ou de services correctionnels.

L'AAS 2 et l'AAS 3 ont fait l'objet de critiques de la part des conseils scolaires et des parents. Les conseils scolaires trouvaient qu'il fallait consacrer beaucoup de temps au processus de demande, et les parents se plaignaient parce que ces composantes de financement incitaient les conseils scolaires à dresser des profils exagérément négatifs de leurs enfants. Au début de l'année scolaire 2004-2005, le Ministère a donc remplacé l'AAS 2 et l'AAS 3 par le volet Besoins élevés dont le montant, comme celui de l'AEEDFE, est calculé en fonction du nombre total d'élèves inscrits dans chaque conseil scolaire. Ces deux volets représentaient 1,95 milliard des 2,12 milliards de dollars en subventions à l'éducation à l'enfance en difficulté consenties aux conseils scolaires en 2007-2008. Les fonds versés dans le cadre des volets AAS 1 (renommé « volet Équipement personnalisé »), AAS 4 (renommé « volet Établissements ») et SIS continuent d'être assujettis à un processus de demande.

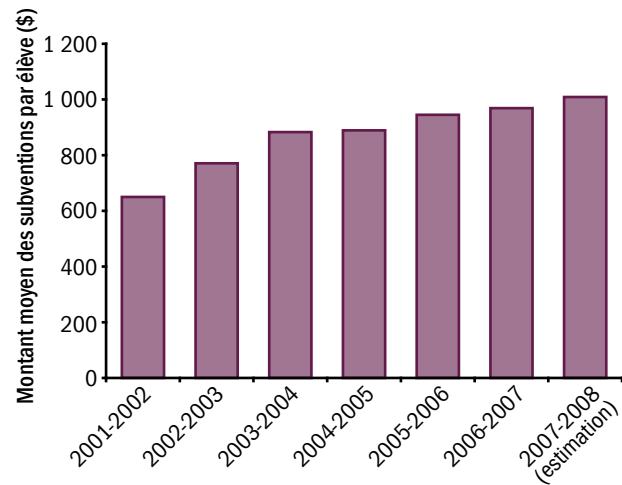
Bien que les inscriptions aux conseils scolaires de la province aient diminué depuis 2002-2003, les volets AEEDFE et Besoins élevés des subventions aux conseils scolaires sont en hausse. Cette situation est en partie attribuable au fait que, comme l'illustre la Figure 3, le montant moyen de ces volets par élève est passé de 650 \$ en 2001-2002 à environ 1 009 \$ en 2007-2008.

Depuis notre vérification de 2001 portant sur les subventions à l'éducation à l'enfance en difficulté consenties aux conseils scolaires, le Ministère a entrepris deux examens de l'éducation à l'enfance en difficulté :

- En août 2005, le Ministère a publié un rapport intitulé *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*

Figure 3 : Montant des subventions en fonction du nombre total d'inscriptions (AEEDFE et volet Besoins élevés)

Source des données : Ministère de l'Éducation



à la 6^e année. Le Ministère nous a informés que ce rapport sera actualisé afin de tenir compte des élèves de la maternelle à la 12^e année.

- En mai 2006, le Ministère a publié un rapport intitulé *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté – Rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté*.

En réponse au rapport de la Table ronde des experts, le Ministère a alloué au Conseil ontarien des directions de l'éducation (CODE) 25 millions de dollars par année en 2005-2006 et en 2006-2007 pour la réalisation de projets à l'appui de la mise en œuvre des dix recommandations de la Table ronde des experts. Le rapport d'activités publié par le CODE en octobre 2006 révèle que tous les conseils scolaires ontariens ont reçu un financement pour mettre en œuvre des projets d'éducation à l'enfance en difficulté. Le rapport de 2007 précise que la conception du projet de 2006-2007 est directement fondée sur les leçons apprises durant la première année de mise en œuvre; le projet visait à déterminer comment les enseignants avaient perfectionné leurs compétences professionnelles et leurs méthodes d'enseignement, puisque selon le rapport, il n'est pas possible d'améliorer de manière durable le

rendement des élèves ou des écoles sans améliorer l'enseignement.

Le CODE a aussi recueilli des données et interviewé le personnel des conseils scolaires à propos des résultats des projets mis en œuvre au sein de chaque conseil. Le rapport provisoire publié en octobre 2006 faisait état de changements positifs, notamment :

- une hausse du pourcentage (de 2 % à 29 %) des élèves dotés d'un plan d'enseignement individualisé (PEI) ayant obtenu un rendement de niveau 3 ou 4 (4 étant le niveau le plus élevé) au sein d'un conseil scolaire;
- une augmentation du taux de réussite des élèves ayant besoin de l'aide de technologies fonctionnelles au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL). Un projet de formation sur l'utilisation des technologies fonctionnelles a été mené dans quatre des dix écoles secondaires d'un conseil scolaire. Le taux de réussite des élèves ayant besoin de l'aide de technologies fonctionnelles pour

répondre par écrit aux questions d'examen s'établissait à 63 % dans ces quatre écoles, comparativement à 41 % dans les six autres écoles secondaires du conseil.

Comme on peut le constater à la Figure 4, les rapports de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation révèlent que les résultats des élèves ayant des besoins particuliers aux tests provinciaux se sont constamment améliorés depuis 2002.

IDENTIFICATION ET PLACEMENT

Aux termes de la *Loi sur l'éducation*, un élève en difficulté s'entend d'un enfant qui doit être placé dans un programme d'enseignement spécialisé en raison de ses difficultés sur le plan du comportement, de la communication ou de ses capacités intellectuelles ou physiques, ou encore de ses besoins multiples. Le ministère de l'Éducation a élaboré des définitions à l'intention des Comités d'identification, de placement et de révision (CIPR) pour faciliter l'identification formelle des élèves en difficulté

Figure 4 : Résultats des élèves ayant des besoins particuliers (à l'exclusion des élèves doués) aux tests provinciaux

Source des données : Rapports de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

Type de besoin particulier	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Pourcentage d'élèves atteignant ou dépassant la norme provinciale des tests en 3^e, 6^e et 9^e années						
3^e année						
lecture	16	19	18	21	22	25
écriture	14	15	16	19	20	37
mathématiques	27	31	29	31	35	35
6^e année						
lecture	16	17	19	22	24	27
écriture	12	11	14	17	17	28
mathématiques	18	20	21	21	21	23
9^e année - Mathématiques						
cours théorique	50	50	52	58	57	63
cours appliqué	15	18	19	28	28	27
Pourcentage de réussite au test d'aptitude à lire et à écrire						
Test provincial de compétences linguistiques	37 ¹	46 ¹	57 ¹	55 ²	53 ²	52 ²

1. Résultats au mois d'octobre de l'année scolaire

2. Résultats au mois de mars de l'année scolaire

(voir la Figure 1). En vertu du Règlement 181/98, les conseils scolaires sont tenus de mettre en place un CIPR chargé de repérer les élèves en difficulté et, le cas échéant, de déterminer quelles sont leurs difficultés. Le CIPR est constitué de trois membres ou plus, dont l'un doit être un directeur ou un agent de supervision à l'emploi du conseil scolaire. Les décisions du comité sont fondées sur les rapports produits par les enseignants, les psychologues et les autres professionnels qui ont évalué les élèves. Lorsque le CIPR détermine qu'un élève est en difficulté, il doit aussi identifier les points forts et les besoins de cet élève, recommander un placement approprié et réexaminer ses décisions chaque année, sauf si les parents consentent à l'exempter de cet exercice.

La Figure 1 montre que presque le tiers des élèves recevant des services d'éducation à l'enfance en difficulté n'ont pas été identifiés formellement. Dans certains cas, cette situation peut être attribuable au fait que l'école commence à offrir à l'élève des programmes et des services à l'enfance en difficulté avant qu'il ne soit formellement identifié; dans d'autres cas, les parents peuvent préférer que leur enfant ne soit pas étiqueté comme étant en difficulté, ou encore les parents et l'école peuvent convenir qu'une identification formelle n'est pas nécessaire puisque le programme d'éducation à l'enfance en difficulté actuel répond aux besoins de l'élève.

Intervention en temps opportun

En vertu du Règlement 181/98 de la *Loi sur l'éducation* et de la note Politique/Programme n° 11 du Ministère, les conseils scolaires sont tenus de mettre en place des procédures pour définir les besoins d'apprentissage des élèves et y répondre. Au sein des conseils scolaires visés par nos travaux de vérification, le processus de réponse aux besoins des élèves qui ne satisfont pas aux attentes du curriculum et pour lesquels l'aide supplémentaire offerte par les titulaires de classe ne suffit pas peut généralement être décrit comme suit :

- Le titulaire de classe ou les enseignants à l'enfance en difficulté administrent des tests de diagnostic permettant d'évaluer les besoins spécifiques de l'élève, par exemple en matière de compréhension orale ou écrite, afin de pouvoir déterminer les ajustements à apporter à leurs stratégies pour aider l'élève à faire des progrès.
- Si ces stratégies ne donnent pas de résultats concluants, l'élève est confié à une équipe de soutien à l'école, qui examine son cas et recommande des mesures appropriées, par exemple la préparation d'un plan pédagogique formel, qu'on appelle un plan d'enseignement individualisé (PEI) dans le Règlement. En plus des enseignants à l'enfance en difficulté, l'équipe de soutien peut comprendre un membre de la direction de l'école et d'autres professionnels de l'école employés par le conseil, par exemple un psychologue.
- Si le rendement de l'élève ne s'améliore toujours pas, l'équipe de soutien recommande au directeur et aux parents de confier l'élève au personnel de soutien professionnel du conseil scolaire pour une évaluation détaillée de ses points forts et de ses besoins. Cette évaluation aide les enseignants à élaborer des PEI et les directeurs à décider s'il convient de signaler l'élève au CIPR.

Bien que le Ministère et les conseils scolaires visés par nos travaux de vérification conviennent du fait que le dépistage précoce des besoins particuliers des élèves en difficulté revêt une certaine importance, ils n'ont pas défini de calendrier de suivi pour s'assurer que leurs procédures de dépistage précoce sont efficaces. Nous reconnaissons que, compte tenu du vaste éventail des situations, des besoins et du développement des élèves, il est inévitable que, dans certains cas, les besoins particuliers d'un élève soient cernés plus tard qu'ils auraient dû l'être. Cependant, dans d'autres cas, l'identification tardive des besoins particuliers peut être attribuable à des procédures d'identification précoce inadéquates à l'école, qui doivent faire

l'objet d'un examen par la direction du conseil scolaire et être corrigées.

L'établissement d'un calendrier cible pour l'identification des besoins particuliers de l'enfance en difficulté sert de référence pour le signalement des cas d'exception aux administrateurs. Ainsi, ces derniers peuvent se concentrer sur les quelques cas les plus susceptibles d'être attribuables à une défaillance des procédures, et repérer plus facilement les cas où il convient de prendre des mesures correctives.

Comme le Ministère et les conseils scolaires n'ont fixé aucune cible, nous avons adopté comme critère de vérification que les élèves en difficulté qui ont commencé l'école au sein d'un conseil scolaire avant le début de la 1^{re} année devraient normalement avoir leur premier PEI avant la fin de la 4^e année. Parmi les élèves de notre échantillon ayant commencé l'école au sein du conseil avant le début de la 1^{re} année, nous avons constaté que 89 % avaient eu un premier PEI avant la fin de la 4^e année, ou avaient une note dans leur dossier indiquant pourquoi le PEI n'était pas encore prêt. Toutefois, 11 % n'avaient pas de PEI ni de note dans leur dossier pour expliquer la situation. Si le Ministère et les conseils scolaires adoptaient le même critère, ces cas devraient, à mesure que les systèmes d'information s'améliorent, être signalés aux administrateurs dans une liste classée par école, pour leur permettre d'examiner les procédures de dépistage précoce et, au besoin, de prendre des mesures correctives dans les écoles qui n'ont pas réussi à identifier rapidement les élèves en difficulté.

Nous avons aussi constaté des cas indiquant que les procédures d'identification des besoins particuliers pour les élèves qui apprennent l'anglais pourraient être améliorées. Par exemple, un élève ayant reçu un soutien à l'apprentissage de l'anglais à partir de la 1^{re} année ne réussissait toujours pas en langue et en mathématiques en 5^e année, et n'obtenait pas de bons résultats dans les autres matières. L'élève a reçu son premier PEI en 6^e année. Alors qu'il était en 8^e année, un CIPR a déterminé qu'il avait des besoins particuliers et l'a placé dans une

classe pour élèves en difficulté. Il a été transféré à l'école secondaire à la fin de sa 8^e année, mais n'a pas réussi à obtenir des crédits pour les cours suivis durant sa première année à l'école secondaire.

RECOMMANDATION 1

Pour s'assurer que les élèves ayant des besoins particuliers soient identifiés en temps opportun, le ministère de l'Éducation doit collaborer avec les conseils scolaires pour établir des procédures de suivi de l'efficacité des pratiques de dépistage précoce dans les écoles et y apporter les corrections qui s'imposent, le cas échéant.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère collaborera avec les conseils scolaires afin de déterminer une période d'évaluation appropriée menant à l'identification des besoins des élèves. Ces travaux seront fondés sur les travaux récents du Ministère exécutés en collaboration avec l'Association de psychologie de l'Ontario et l'Outil de développement Web de la Learning Disabilities Association of Ontario.

Consignation des travaux des CIPR

Les décisions prises par les CIPR ont des répercussions importantes sur les programmes offerts aux élèves. Le processus décisionnel est complexe et exige la prise en compte d'un certain nombre de facteurs et de rapports.

Il est pratique courante dans la plupart des organismes de consigner par écrit les discussions qui ont lieu dans le cadre des réunions lorsque des décisions importantes sont prises. Ces documents, de même que les rapports produits et consultés par les comités concernés, étayent les responsabilités relatives aux décisions, permettent l'examen et l'amélioration des processus et aident les futurs membres des comités à comprendre les décisions prises antérieurement. Toutefois, le Règlement 181/98 n'exige pas des CIPR qu'ils consignent la

totalité de leurs travaux, et aucun des conseils scolaires visés par notre exercice de vérification ne le faisait. En vertu du Règlement, les CIPR sont plutôt tenus de consigner uniquement les décisions concernant :

- les besoins particuliers d'un élève, le cas échéant;
- le placement d'un élève et, s'il s'agit d'un placement dans une classe pour enfance en difficulté à temps plein, les motifs justifiant cette décision;
- les points forts et les besoins de l'élève.

En conséquence, les comptes rendus de décision que les CIPR ont préparés pour les élèves de notre échantillon renfermaient peu d'information utile pour les enseignants. Les renseignements étaient également insuffisants pour permettre l'examen et l'amélioration des procédures des CIPR ou aider les futurs membres des CIPR à comprendre les décisions antérieures – en vertu du Règlement 181/98, les CIPR des conseils scolaires doivent réévaluer annuellement les décisions de placement et d'identification prises antérieurement, sauf si les parents signent une exemption. Comme la composition du CIPR initial et celle du CIPR qui effectue l'examen annuel diffèrent généralement, des comptes rendus des réunions suffisamment détaillés aideraient les CIPR effectuant les examens annuels à comprendre les décisions prises antérieurement. Par exemple :

- Notre échantillon comportait des cas pour lesquels la décision initiale du CIPR concernant les besoins particuliers de l'élève ne concordait pas avec les autres renseignements figurant au dossier de l'élève. En l'absence d'un compte rendu faisant état des renseignements sur lesquels est fondée la décision et des motifs à l'appui de celle-ci, aucune explication n'a pu être fournie quant à la raison d'être de ces divergences, et on n'a pas pu déterminer s'il était nécessaire de modifier les procédures.
- L'une des raisons souvent donnée pour justifier le placement d'un élève dans une classe pour enfance en difficulté était que l'élève avait besoin d'un curriculum considéra-

ment modifié. Les dossiers ne renfermaient aucun détail sur ce que le CIPR concerné entendait par « considérablement modifié », ni de description du soutien et des services nécessaires à l'élève qui ne pouvaient pas raisonnablement lui être offerts dans une classe ordinaire.

Nous avons aussi constaté que, dans certains cas, les CIPR n'ont pas respecté les consignes du guide du Ministère sur le PEI en ce qui a trait à la consignation des points forts et des besoins déterminés. Les exemples fournis dans le guide indiquent clairement qu'il faut consigner les points forts qui peuvent être intégrés à un plan d'enseignement individualisé pour aider l'élève à améliorer ou à accélérer ses progrès scolaires. Nous avons cependant constaté plusieurs cas où les membres des CIPR ne semblaient pas savoir quels points forts consigner et inscrivaient au dossier des caractéristiques peu utiles aux fins de l'enseignement, comme par exemple que l'élève était « affectueux », « désireux de plaire » ou « sensible aux éloges ».

RECOMMANDATION 2

Pour s'assurer que les Comités d'identification, de placement et de révision (CIPR) fournissent des renseignements qui sont utiles aux enseignants, aident les futurs membres des CIPR à comprendre les décisions antérieures et facilitent l'examen et l'amélioration des procédures, le ministère de l'Éducation doit exiger que les CIPR consignent comme il se doit leur travaux, notamment :

- les motifs justifiant leurs décisions et les éléments de preuve soumis au CIPR, ainsi que les renseignements sur lesquels le CIPR s'est fondé pour prendre chacune de ses décisions concernant les difficultés particulières des élèves, le placement de ces derniers ainsi que leurs points forts et leurs besoins;
- lorsqu'il décide de placer l'élève dans une classe pour enfance en difficulté, une description des éléments de soutien et des services

dont l'élève a besoin et qui ne peuvent pas raisonnablement lui être offerts dans une classe ordinaire.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère collaborera avec les conseils scolaires pour améliorer la documentation des travaux des CIPR afin de soutenir la communication avec les parents, les élèves et les systèmes pertinents.

Participation des parents aux travaux des CIPR

En vertu du Règlement 181/98, les conseils scolaires doivent remettre aux parents un guide préparé à leur intention et expliquant le fonctionnement des CIPR. De plus, le *Guide pour les éducateurs et les éducatrices du Ministère portant sur l'éducation de l'enfance en difficulté* recommande qu'un membre du personnel rencontre les parents avant la réunion avec le CIPR pour discuter du fonctionnement de ce dernier et pour répondre à d'éventuelles questions. Le guide propose également que le CIPR tienne compte de tous les renseignements sur l'élève fournis par les parents, et qu'il encourage les parents et l'élève à poser des questions et à participer aux réunions du comité.

Cependant, la majorité des dossiers que nous avons examinés ne contenaient aucun élément de preuve montrant que l'école avait envoyé un guide aux parents avant la première réunion avec le CIPR. Aucun des dossiers examinés n'indiquait non plus qu'un membre du personnel avait rencontré les parents avant la réunion avec le CIPR ou avait tenté de le faire. En l'absence de pièces justificatives, nous n'avons pas pu déterminer si les membres des CIPR ont invité les parents et les élèves à participer aux échanges durant la réunion.

Le guide du Ministère stipule que les CIPR doivent tenir compte des renseignements fournis par les parents, mais :

- il ne précise pas que le personnel de l'école devrait prendre l'initiative et demander aux parents les renseignements qui pourraient être utiles au CIPR pour prendre des décisions;
- il ne donne pas d'exemple du type de renseignement qu'il convient de demander aux parents pour aider le CIPR à prendre des décisions.

RECOMMANDATION 3

Pour s'assurer que les parents connaissent le fonctionnement des Comités d'identification, de placement et de révision (CIPR) et participent aux travaux, et que les CIPR disposent de tous les renseignements nécessaires pour prendre des décisions éclairées concernant les difficultés particulières de l'élève et le placement de celui-ci, le ministère de l'Éducation devrait exiger que les conseils scolaires conservent les pièces justificatives, par exemple une copie des lettres envoyées aux parents, prouvant que les parents ont été informés du mode de fonctionnement du CIPR et qu'on leur a demandé des renseignements à propos des points forts et des besoins de leur enfant avant la première réunion avec le CIPR.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère collaborera avec le secteur de l'éducation pour améliorer le processus de collecte, de partage et de consignation des renseignements sur les élèves obtenus auprès des parents.

Ressources affectées aux travaux des CIPR

Le processus d'identification formelle comprend généralement le recours à différentes ressources afin d'obtenir des évaluations professionnelles des élèves qui n'auraient peut-être pas été nécessaires autrement, et exige que le personnel consacre du

temps à la préparation et à la participation aux réunions initiales des CIPR et aux réunions d'examen. L'un des conseils scolaires que nous avons visités a souligné qu'il dissuadait l'identification formelle des élèves par l'entremise des CIPR et limitait rigoureusement le nombre d'évaluations professionnelles que les écoles peuvent demander. En conséquence, seulement 51 % des élèves de ce conseil scolaire inscrits à un programme d'éducation à l'enfance en difficulté avaient été formellement identifiés, comparativement à la moyenne provinciale de 68 % (voir la Figure 1). De plus, lorsque les élèves avaient été formellement identifiés, les parents se conformaient généralement à la demande du conseil scolaire et acceptaient d'exempter le CIPR d'effectuer des examens annuels, de sorte que très peu de ressources étaient affectées à cette activité.

Le personnel du conseil scolaire nous a informé qu'en limitant les dépenses liées aux travaux du CIPR, le conseil avait été en mesure d'augmenter les services offerts directement aux élèves, par exemple le nombre d'enseignants à l'enfance en difficulté. Cette stratégie a permis de libérer du temps pour des activités comme la gestion des classes cliniques à l'intention des élèves, la consultation avec d'autres enseignants sur les stratégies d'enseignement et les adaptations, et la coordination de la préparation des PEI. Les titulaires de classe relevant de ce conseil scolaire ont dit qu'ils recevaient beaucoup d'aide de la part des enseignants à l'enfance en difficulté. De plus, contrairement aux titulaires de classe qui s'occupent généralement d'un même élève pendant une année seulement, les enseignants à l'enfance en difficulté peuvent s'occuper d'un élève ayant des besoins particuliers pendant plusieurs années, ce qui les place dans une meilleure position pour assurer le suivi des progrès et coordonner la préparation des PEI.

Il est clair que les différentes stratégies d'affectation des ressources présentent à la fois des avantages et des inconvénients. Il serait utile pour tous les conseils scolaires de comparer la contribution aux résultats des élèves du processus d'identification formelle et des services directs supplémentaires

fournis par les enseignants à l'enfance en difficulté. Pour éviter les chevauchements, il conviendrait que le Ministère examine cette question, plutôt que de confier l'exercice à chacun des conseils.

RECOMMANDATION 4

Pour s'assurer que les conseils scolaires optimisent les avantages tirés des dépenses en éducation à l'enfance en difficulté, le ministère de l'Éducation doit comparer la contribution aux résultats des élèves du processus d'identification formelle actuel, qui exige beaucoup de ressources, et celle de la prestation de services directs supplémentaires – par exemple davantage d'enseignants à l'enfance en difficulté – et déterminer dans quelle mesure on doit avoir recours aux identifications formelles.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère continuera de collaborer avec les conseils scolaires pour optimiser l'utilisation des ressources afin d'améliorer l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers, sans compromettre le droit des parents de demander l'intervention du Comité d'identification, de placement et de révision s'ils le souhaitent.

PLANS D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉS (PEI)

La *Loi sur l'éducation* précise qu'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté comprend « un projet qui renferme des objectifs précis et un plan des services éducatifs qui satisfont aux besoins de l'élève ». Ce plan s'intitule « plan d'enseignement individualisé » (PEI). En vertu du Règlement 181/98, les directeurs d'école doivent s'assurer qu'un PEI est préparé pour tous les élèves qui, après évaluation par le CIPR, sont considérés comme étant en difficulté. Les conseils scolaires visés par nos travaux de vérification avaient aussi préparé des PEI pour des élèves qui n'avaient pas été

formellement identifiés par le CIPR, mais dont les résultats scolaires étaient inférieurs aux attentes.

Le guide du Ministère sur les plans d'enseignement individualisés définit un PEI comme un plan qui décrit par écrit le programme et les services à l'enfance en difficulté dont un élève a besoin et qui :

- définit les attentes d'apprentissage qui diffèrent de celles du curriculum ordinaire d'une matière;
- décrit les adaptations dont l'élève a besoin pour atteindre les attentes d'apprentissage à son égard ou démontrer qu'il a atteint les attentes;
- sert d'outil de planification et de responsabilisation pour les personnes qui, en vertu du plan, ont la responsabilité d'aider l'élève à atteindre les buts fixés et les attentes d'apprentissage définies.

Le guide sur le PEI décrit deux types d'attentes d'apprentissage différents : les attentes modifiées, et les attentes différentes. Les attentes modifiées sont des attentes d'apprentissage fondées sur celles du curriculum ordinaire. Dans certains cas, les élèves s'efforcent de satisfaire aux attentes du curriculum ordinaire d'un niveau inférieur au leur – par exemple, un élève de 4^e année doit atteindre les objectifs fixés pour les élèves de 3^e année en mathématiques. Dans le cas des matières qui ne sont pas enseignées à des niveaux inférieurs, les enseignants réduisent le nombre et la complexité des attentes prévues dans le curriculum ordinaire. Le guide du Ministère sur le PEI présente un exemple où un élève de 8^e année doit, dans le cadre du cours d'histoire, être en mesure de nommer les colonies qui se sont jointes à la Confédération, mais pas la date de leur entrée dans la Confédération, comme le prévoient les attentes du curriculum ordinaire.

Au secondaire, les directeurs doivent déterminer si les modifications à apporter aux attentes dans une matière sont trop importantes pour que l'élève puisse obtenir les crédits nécessaires à la délivrance du diplôme d'études secondaires de l'Ontario et, le cas échéant, en informer les parents et l'élève. À cause des répercussions sur l'obtention de crédits,

nous n'avons pas observé beaucoup d'exemples d'attentes modifiées au niveau secondaire.

Les attentes différentes sont des attentes d'apprentissage qui ne sont pas fondées sur celles du curriculum ordinaire, mais conçues pour aider l'élève à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à la vie de tous les jours, par exemple pour utiliser les transports en commun et explorer la collectivité, ou encore pour savoir comment gérer son argent et ses finances personnelles. Au niveau secondaire, ces cours ne permettent pas à l'élève d'obtenir les crédits nécessaires à la délivrance du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Les adaptations constituent un soutien ou des services qui ne sont pas offerts à l'ensemble des élèves. Par exemple, un élève peut recevoir de l'aide pour prendre des notes ou avoir accès à un logiciel spécialisé et à un ordinateur. Les PEI de nombreux élèves en difficulté, notamment au niveau secondaire, ne renferment que des adaptations. Les élèves sont évalués au regard des attentes du curriculum ordinaire et, en conséquence, obtiennent au secondaire les crédits nécessaires à la délivrance du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Renseignements à inclure dans les PEI

Le Ministère a publié un document intitulé *Plan d'enseignement individualisé (PEI) – Guide* pour aider le personnel des écoles à préparer les PEI. Ce guide décrit les étapes de l'élaboration d'un PEI, notamment :

- la collecte de renseignements pertinents, comme les évaluations faites par des psychologues et d'autres professionnels, les résultats des tests diagnostiques scolaires, les niveaux de rendement actuels et les stratégies d'enseignement qui se sont révélées utiles;
- la consultation des parents, des enseignants qui ont travaillé avec l'élève, des psychologues et des autres professionnels détenant des renseignements pertinents à l'élaboration d'un programme d'éducation pour l'élève.

Les écoles versent ces renseignements au dossier scolaire de l'Ontario de l'élève. Les dossiers scolaires de l'Ontario que nous avons examinés renfermaient généralement les évaluations faites par des psychologues et d'autres professionnels, le cas échéant. Les bulletins scolaires versés aux dossiers constituaient la principale source d'information sur le niveau de rendement actuel. Toutefois, aucun dossier ne comportait de résumé des consultations menées auprès des parents, des enseignants précédents, des psychologues et d'autres professionnels. L'un des conseils classait les tests diagnostiques scolaires et les comptes rendus des réunions de l'équipe de soutien à l'école dans ces dossiers. Dans l'une des écoles, les enseignants inscrivaient à chaque étape dans les PEI les adaptations – par exemple les invitations à demeurer concentré sur la tâche à effectuer, des pauses plus fréquentes et l'allocation de plus de temps pour effectuer les examens – qui se sont révélées efficaces. De tels renseignements utiles étaient absents ou incomplets dans les dossiers des autres écoles.

En vertu du Règlement 181/98, les écoles sont tenues de consulter les parents et les élèves âgés de 16 ans ou plus dans le cadre du processus d'élaboration des PEI. Toutefois, ni le Ministère, ni les conseils scolaires n'ont fourni des consignes aux écoles sur le genre d'information que les directeurs et les enseignants doivent essayer d'obtenir auprès des parents, par exemple :

- les types de compétences et d'habiletés dont l'élève fait preuve à la maison qui pourraient être intégrés aux stratégies d'enseignement;
- les détails relatifs au soutien que les parents peuvent offrir pour les devoirs et les activités de rattrapage durant l'année scolaire et durant l'été.

RECOMMANDATION 5

Pour s'assurer que les enseignants recueillent tous les renseignements pertinents à l'éducation des élèves au moment de la préparation des

plans d'enseignement individualisés (PEI), le ministère de l'Éducation doit :

- fournir aux conseils scolaires des consignes sur le genre de renseignements qu'ils doivent obtenir auprès des parents pour faciliter la préparation des PEI;
- encourager les conseils scolaires à s'assurer que les renseignements utiles à la préparation des PEI – par exemple les résumés des renseignements obtenus après consultation des parents, des psychologues et d'autres professionnels, les stratégies et les adaptations mises à l'essai par les enseignants précédents, les résultats des tests diagnostiques scolaires, et les comptes rendus des réunions des équipes de soutien à l'école – sont mis à la disposition des responsables de la préparation des PEI et utilisés.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère continuera d'insister fortement sur l'amélioration du processus de préparation des PEI. Il veillera notamment à créer des ressources supplémentaires pour soutenir les écoles dans la collecte, la consignation et le partage de l'information obtenue auprès des parents afin d'éclairer la préparation des PEI. Le Ministère continuera aussi d'offrir des activités de formation à l'intention du personnel des conseils scolaires et des écoles et portant sur les lignes directrices actuellement en vigueur, l'utilisation du modèle de PEI et les ressources supplémentaires à l'appui des PEI.

Définition des objectifs et des attentes d'apprentissage et suivi des progrès réalisés par les élèves

Le Ministère définit dans ses politiques des objectifs d'apprentissage pour les élèves inscrits aux programmes ordinaires pour chaque matière prévue au curriculum. Les enseignants, en consultation

avec les parents et les élèves âgés de 16 ans ou plus, établissent les objectifs d'apprentissage des élèves en difficulté.

Suivi des progrès réalisés par les élèves

Le guide du Ministère sur le PEI précise que le PEI « donne à toutes [les personnes concernées] la possibilité de travailler ensemble en vue d'offrir un programme qui favorisera le rendement et le succès de l'élève ». On peut donc juger de l'efficacité des PEI par les progrès réalisés par les élèves en difficulté durant l'année scolaire. Afin d'évaluer l'ampleur des progrès réalisés, l'école doit mesurer avec précision la situation de l'élève au début et à la fin de l'année scolaire. Dans le guide sur le PEI, cette situation correspond au niveau de rendement actuel de l'élève.

Pour aider les élèves en difficulté à atteindre leur plein potentiel, les titulaires de classe et les enseignants à l'enfance en difficulté, en consultation avec les parents, doivent fixer des buts d'apprentissage stimulants mais réalisables. Le guide du Ministère sur le PEI définit un but d'apprentissage annuel comme étant une description de ce que l'élève peut raisonnablement accomplir dans une matière jusqu'à la fin de l'année scolaire. Ces buts d'apprentissage procurent aux enseignants le contexte dont ils ont besoin pour définir les attentes d'apprentissage pour chacune des étapes; les élèves qui satisfont à ces attentes sont considérés comme ayant atteint les objectifs d'apprentissage.

En règle générale, les élèves en difficulté ne satisfont pas aux objectifs d'apprentissage du curriculum ordinaire établi par le Ministère pour leur groupe d'âge. Par exemple, à la fin de la 3^e année, un élève en difficulté peut avoir satisfait aux attentes d'apprentissage de la langue correspondant aux deux premières étapes de la 2^e année. Il est donc en retard de quatre étapes sur les attentes du curriculum ordinaire (l'élève n'a pas atteint les objectifs de la dernière étape de la 2^e année, ni ceux des trois étapes de la 3^e année).

Le guide sur le PEI précise que, au moment de l'établissement des buts, l'enseignant doit tenir compte du rythme d'acquisition des connaissances et des compétences de l'élève (ce qui se mesure par l'augmentation des connaissances et des compétences acquises par l'élève durant une période donnée, par exemple une étape ou une année scolaire). Le suivi du changement du rythme d'acquisition des connaissances et des compétences par l'élève peut aussi aider l'enseignant à évaluer l'efficacité des stratégies d'enseignement et des adaptations, afin de remplacer les éléments qui ne donnent pas les résultats escomptés. Pour déterminer le rythme d'acquisition des connaissances et des compétences d'un élève en difficulté, il faut déterminer avec précision la mesure dans laquelle il atteint ses objectifs d'apprentissage chaque année. Toutefois, le Ministère et les conseils scolaires que nous avons visités n'ont pas fourni aux écoles des consignes détaillées sur la manière de :

- mesurer le rythme d'acquisition des connaissances et des compétences;
- utiliser cette information pour évaluer l'efficacité des stratégies d'enseignement et des adaptations, et pour faire le suivi des progrès des élèves en difficulté.

Comme l'indique la Figure 1, les troubles d'apprentissage représentent la difficulté la plus courante. L'évaluation psychologique de la plupart des élèves de notre échantillon ayant un trouble d'apprentissage indique que les élèves se trouvent dans la moyenne à presque tous les égards, sauf en ce qui concerne leur trouble d'apprentissage. Bien que le niveau de rendement actuel des élèves accuse un retard par rapport aux attentes du curriculum ordinaire au moment où les difficultés sont repérées, ce retard devrait s'amenuiser au fil du temps si les stratégies d'enseignement et les adaptations appropriées sont mises en œuvre, et les élèves devraient commencer à satisfaire aux attentes d'apprentissage du curriculum ordinaire. Pour ces élèves, nous nous attendions à constater :

- une évaluation claire de l'écart entre le niveau de rendement actuel de l'élève et les attentes

du curriculum ordinaire au début de l'année scolaire dans chaque matière où l'élève est évalué en fonction d'attentes modifiées;

- un objectif clair de réduction de cet écart avant la fin de l'année scolaire, tenant compte de l'accélération prévue du rythme d'acquisition des connaissances et des compétences grâce à l'introduction et à la mise au point continue des stratégies d'enseignement et des adaptations;
- des évaluations du rythme d'acquisition des connaissances et des compétences, de la mesure dans laquelle les buts d'apprentissage annuels ont été atteints, et des répercussions de ces résultats sur la poursuite ou la modification des stratégies d'enseignement et des adaptations actuelles;
- l'échéancier selon lequel l'élève devrait éliminer l'écart entre son niveau de rendement actuel et les attentes du curriculum ordinaire.

Aucun des dossiers scolaires de l'Ontario que nous avons examinés ne répondait à ces attentes. Par exemple, un élève de notre échantillon a été identifié comme ayant un trouble d'apprentissage en 2^e année, mais se trouvant autrement dans la fourchette moyenne inférieure. Selon l'évaluation pédagogique, l'élève avait alors atteint les attentes du curriculum de 1^{re} année en langue et en mathématiques. Arrivé en 8^e année, le PEI de cet élève indiquait qu'il devait satisfaire aux attentes du curriculum de 5^e année en langue, et de 6^e année en mathématiques. Bien que l'écart entre le niveau de rendement actuel de l'élève et les attentes du curriculum ordinaire se soit accru depuis la 2^e année, rien n'indique dans le dossier que l'école a évalué s'il était normal que l'élève fasse aussi peu de progrès compte tenu des circonstances.

Parallèlement, aucun des dossiers scolaires de l'Ontario que nous avons examinés n'indiquait qu'une évaluation avait été faite pour déterminer pourquoi certains élèves avaient un rendement supérieur aux attentes. Dans notre échantillon, plusieurs élèves du secondaire désignés par un CIPR comme ayant une légère déficience intellectuelle,

par exemple, obtenaient des résultats conformes aux attentes pour leur niveau dans les cours appliqués, soit des notes moyennes supérieures à 70 %. Notre échantillon comprenait même un élève, désigné par un CIPR comme souffrant d'un trouble envahissant du développement, qui avait été transféré d'un programme assorti d'attentes différentes à un programme de niveau secondaire ordinaire et qui réussissait bien avec une aide soutenue. De tels cas peuvent résulter de bonnes pratiques qui devraient être identifiées et partagées avec les autres écoles, ou encore d'une mauvaise identification qui devrait faire l'objet d'une enquête en vue d'améliorer les processus d'identification des élèves en difficulté.

En plus des cas où l'on prévoit que l'écart entre le niveau de rendement actuel de l'élève et les attentes du curriculum ordinaire devrait diminuer avec le temps, il y a aussi des cas où cet écart s'élargira et où il est peu probable que l'élève réussisse un jour à satisfaire aux attentes du curriculum ordinaire. Dans de tels cas, les attentes du curriculum ordinaire ne constituent peut-être pas des données de référence appropriées pour évaluer les progrès réalisés par l'élève.

RECOMMANDATION 6

Pour s'assurer que les écoles surveillent comme il se doit les progrès des élèves en difficulté et déterminent les pratiques efficaces, le ministère de l'Éducation doit fournir aux écoles des consignes concernant :

- la façon de mesurer les progrès des élèves en ce qui a trait à l'acquisition de connaissances et de compétences, ainsi que la façon d'utiliser cette information pour évaluer l'efficacité des stratégies d'enseignement et des adaptations et apporter les changements qui s'imposent;
- le suivi des progrès réalisés par les élèves en difficulté en fonction d'un cadre de référence approprié – qui correspond, dans bon nombre de cas, aux attentes du

curriculum ordinaire – et l'évaluation du caractère approprié des changements dans l'écart entre le niveau de rendement actuel d'un élève et les attentes du curriculum ordinaire.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère continuera de soutenir les conseils scolaires dans l'utilisation des PEI pour effectuer le suivi des pratiques pédagogiques efficaces auprès des élèves en difficulté. De plus, le Ministre collabore avec les conseils scolaires afin d'établir des mesures supplémentaires du succès des élèves en difficulté.

Définition des buts et des attentes d'apprentissage

En réponse à notre vérification de l'éducation à l'enfance en difficulté de 2001, le Ministère a entrepris un examen exhaustif des PEI du tiers des conseils scolaires de la province pendant trois années consécutives – soit 2001, 2002 et 2003. Le Ministère a également mis en place un programme de suivi, appelé Processus collaboratif de révision des PEI : 2006-2007, qui s'est déroulé de la fin de 2006 au début de 2007. Dans le cadre de ce programme de suivi, on a demandé à tous les conseils scolaires de fournir des échantillons de PEI des niveaux primaire et secondaire, ainsi que les bulletins scolaires correspondants. Le Ministère a examiné les PEI afin de déterminer la pertinence de leur organisation et de leur contenu. Le rapport du Ministère sur les résultats de cet examen faisait notamment état des constatations suivantes :

- Le niveau de rendement actuel était souvent omis ou mal formulé;
- Dans la majorité des PEI, les buts annuels du programme correspondaient à des énoncés généraux, plutôt qu'à des paramètres observables ou mesurables;

- Les attentes d'apprentissage modifiées n'étaient pas formulées sous forme de tâches mesurables.

Les résultats de notre vérification ont confirmé qu'il y avait place à l'amélioration, tant en ce qui concerne le guide du Ministère sur le PEI que les procédures dans les écoles visitées, notamment :

- La consignation exacte du niveau de rendement actuel de l'élève constitue la première étape clé de la définition des buts et des attentes d'apprentissage annuels. Nous avons constaté que 47 % des PEI de notre échantillon renfermant des attentes d'apprentissage modifiées faisaient état d'un niveau de rendement actuel erroné. Nous avons aussi observé que, dans les exemples fournis dans le guide sur le PEI, le niveau de rendement actuel de l'élève est formulé en années entières plutôt qu'en étapes. Par exemple, l'un des PEI indique que l'élève, qui commence la 4^e année en septembre, a un niveau de rendement actuel correspondant à celui de la 2^e année, sans précision d'étape. Il est clair que l'élève qui satisfait aux attentes de la troisième et dernière étape d'une année est considérablement plus avancé que celui qui satisfait aux attentes d'une seule étape. Comme le rendement des élèves pour chaque étape est facilement accessible, il n'y a pas lieu d'utiliser des mesures moins précises du niveau de rendement de l'élève.
- Nous avons constaté que les exemples de buts d'apprentissage annuels fournis dans le guide sur le PEI étaient mesurables en ce qui concerne la langue et les mathématiques, mais imprécis pour les autres matières. Par exemple, le but en sciences précise que l'élève « démontrera une compréhension améliorée des phénomènes naturels [...] ». Il ne s'agit pas là d'un but valable, puisque toute amélioration, quelle qu'en soit l'ampleur, constituerait une réussite. Certaines des écoles ayant fait l'objet de notre vérification avaient défini des buts d'apprentissage mesurables; par exemple, en langue, l'élève « améliorera

ses compétences en compréhension de la lecture jusqu'au niveau de la moitié de la 6^e année, et ses compétences en écriture jusqu'à un niveau de fin de 5^e année ». Nous avons toutefois aussi constaté de nombreux exemples de buts imprécis et non mesurables, par exemple « l'élève sera en mesure de réussir le programme de mathématiques de 5^e année dont les attentes auront été diminuées », ou « l'élève améliorera ses compétences en phonétique et en décodage ».

- Nous avons constaté que les attentes d'apprentissage inscrites dans les PEI examinés étaient généralement plus spécifiques pour les mathématiques et la langue que pour les autres matières. Par exemple, l'une des attentes en mathématiques était formulée comme suit : « l'élève apprendra à additionner et à soustraire des nombres entiers à un chiffre ». En sciences et en technologie, au contraire, un des PEI énonçait seulement l'attente imprécise et non mesurable que l'élève « explorera les caractéristiques des ressources en eau de la terre (océans, rivières, lacs, glaciers, neige, nuages, gaz atmosphérique) ».

Le guide sur le PEI indique également que lorsqu'on attend d'un élève qu'il « réalise la plupart des attentes prévues » du curriculum ordinaire sans modification, il faut « préciser de quelle façon les attentes modifiées ne correspondent pas aux attentes qui figurent dans les programmes-cadres du ministère ». Ainsi, dans l'exemple concernant le cours d'histoire présenté plus haut, on attend de l'élève qu'il soit capable de nommer les colonies qui se sont jointes à la Confédération, mais pas la date de leur entrée, comme c'est le cas pour les élèves du curriculum ordinaire. Toutefois, pour les matières autres que la langue et les mathématiques, nous n'avons pas constaté dans les PEI examinés beaucoup de cas où les différences entre les attentes d'apprentissage formulées dans le plan et celle du curriculum ordinaire étaient expliquées.

Le guide sur le PEI souligne l'importance, pour toutes les personnes responsables de l'éducation

d'un élève en difficulté – parents, enseignants, conseiller en orientation, direction de l'école, personnel d'éducation à l'enfance en difficulté, personnel de soutien et personnel des organismes communautaires, le cas échéant – d'acquiescer une « compréhension commune » des buts d'apprentissage de l'élève. Le recours à des mesures et à des formulations plus précises dans les PEI faciliterait une telle compréhension commune.

RECOMMANDATION 7

Pour s'assurer que les enseignants, les parents et les élèves en difficulté aient une compréhension commune des buts et des attentes d'apprentissage pour l'année scolaire à venir, et pour faciliter le suivi des progrès des élèves :

- le ministère de l'Éducation doit mettre à jour le document intitulé *Plan d'enseignement individualisé (PEI) – Guide* de manière à :
 - fournir des exemples de buts d'apprentissage spécifiques pour toutes les matières, comme c'est le cas pour la langue et les mathématiques;
 - éclaircir les attentes concernant l'explication des différences entre les attentes d'apprentissage consignées dans le PEI et celles du curriculum ordinaire;
- les conseils scolaires doivent s'assurer que les écoles fixent des buts et des attentes d'apprentissage mesurables dans les PEI.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère continuera à fournir des exemples de pratiques efficaces à cet égard. Il continuera aussi d'offrir une formation concernant le guide sur le PEI et le partage des pratiques efficaces concernant l'établissement de buts d'apprentissage mesurables. Le Ministère partagera les pratiques efficaces ayant contribué à une hausse de 17 points des résultats au test de 3^e année en écriture de l'OQRE, et à une hausse de 11 points des résultats au test de 6^e année en écriture de la dernière année.

RÉSUMÉ DES RÉPONSES DES CONSEILS SCOLAIRES

Les trois conseils scolaires reconnaissent que les attentes d'apprentissage consignées dans les PEI doivent être mesurables, et que les buts d'apprentissage, en plus d'être mesurables ou observables, doivent être formulés d'une manière qui définit clairement ce qui doit être fait. Outre la prestation d'une formation en cours d'emploi à l'intention des enseignants et des administrateurs à cet égard, les conseils entendent s'assurer que les buts et les attentes d'apprentissage des PEI sont préparés comme il se doit – deux des conseils prévoient examiner à l'interne un échantillon de PEI, selon les principes du processus collaboratif de révision du Ministère, tandis que l'autre conseil entend intégrer ces travaux à son processus d'examen de l'efficacité de ses écoles.

L'un des conseils a souligné qu'il pourrait être utile que le Ministère fournisse des lignes directrices supplémentaires sur la modification des attentes d'apprentissage pour les matières enseignées au secondaire de manière à permettre aux élèves concernés d'obtenir quand même les crédits nécessaires à la délivrance du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Le conseil a aussi suggéré que, pour faciliter la réponse aux besoins de formation découlant de la mise en œuvre de cette recommandation et d'autres recommandations, le Ministère devrait produire des clips vidéo ou des diffusions Web de 15 à 20 minutes afin d'offrir des activités électroniques de formation en cours d'emploi auxquelles le personnel pourrait accéder en tout temps – il pourrait s'agir, par exemple, d'un clip vidéo ou d'une diffusion Web sur la façon de rédiger une attente mesurable, avec des exemples applicables aux différents niveaux des curriculums.

Préparation des PEI en temps opportun

En plus de définir les buts et les attentes d'apprentissage, les PEI établissent les adaptations que les enseignants mettront en œuvre auprès des élèves en difficulté, ainsi que les stratégies d'enseignement qu'ils utiliseront. Il est donc essentiel que les PEI soient préparés le plus rapidement possible. C'est pourquoi le Règlement 181/98 exige que les PEI soient rédigés dans les 30 jours d'école suivant :

- le placement initial de l'élève dans un programme d'éducation à l'enfance en difficulté;
- le début de l'année scolaire pour les élèves reprenant un programme d'éducation à l'enfance en difficulté en septembre. Pour l'année scolaire 2007-2008, l'échéance était fixée au 16 octobre.

La proportion des PEI de notre échantillon préparés dans les délais impartis s'est améliorée depuis notre dernière vérification, passant de 17 % en 2001 à 50 % aujourd'hui. Dans deux des écoles que nous avons visitées, les PEI de tous les dossiers examinés avaient été préparés avant l'échéance et signés par la direction, les parents et les élèves âgés de 16 ans ou plus. Dans les autres écoles, les PEI qui n'avaient pas été préparés à temps étaient en retard de presque quatre semaines en moyenne dans les écoles primaires, et de sept semaines dans les écoles secondaires.

À l'école secondaire où les PEI ont été préparés dans les délais impartis, on nous a informés qu'il était pratique courante pour les enseignants à l'enfance en difficulté de commencer à rencontrer les parents et les élèves âgés de 16 ans ou plus dès le début de septembre pour discuter des objectifs et des plans pour l'année à venir. Ces rencontres visent à s'assurer que les parents, les enseignants et les élèves comprennent et acceptent les buts et les attentes d'apprentissage, ainsi que les adaptations prévues.

RECOMMANDATION 8

Pour s'assurer que les élèves en difficulté reçoivent un soutien en temps opportun conformément à leur plan d'enseignement individualisé (PEI), le ministère de l'Éducation doit comparer les procédures et les pratiques en vigueur dans un échantillon de conseils scolaires où les échéances de préparation des PEI sont généralement respectées avec celles des écoles où ces échéances ne sont pas respectées, et inclure des exemples d'échéances et de pratiques efficaces dans le guide sur le PEI.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère appuie, encourage et facilite le partage des pratiques efficaces concernant l'utilisation des PEI. Il continuera à vérifier le caractère opportun et approprié des PEI, et à utiliser des outils comme le programme des conseils scolaires et les examens financiers pour mener à bien cette initiative.

REDDITION DE COMPTES SUR LE RENDEMENT ET LES PROGRÈS DES ÉLÈVES

Comme il en a été question plus haut dans le présent rapport, les PEI des élèves en difficulté peuvent comporter différentes catégories d'attentes dans les matières concernées :

- attentes du curriculum ordinaire pour leur niveau avec adaptations;
- attentes modifiées;
- attentes différentes.

Pertinence des bulletins scolaires provinciaux normalisés pour les élèves en difficulté

Le Ministre exige des écoles qu'elles utilisent le bulletin scolaire provincial normalisé pour rendre compte du rendement des élèves en difficulté

entrant dans les deux premières catégories. Dans le cas des élèves pour lesquels des attentes différentes ont été définies, le guide du Ministère sur le PEI précise qu'« il n'est ni nécessaire ni souhaitable d'attribuer des notes sous forme de pourcentage ou de cote », parce que soit l'élève a acquis la compétence enseignée, soit il ne l'a pas acquise – par exemple, il a appris à utiliser seul les transports en commun pour se rendre à des endroits précis. Le Ministère n'a toutefois pas élaboré de bulletin scolaire pour les attentes différentes, mais deux des trois conseils scolaires ayant fait l'objet de notre vérification l'ont fait.

Dans le cas des élèves en difficulté pour lesquels les attentes sont simplement adaptées, il convient d'utiliser le bulletin scolaire provincial, puisque les élèves sont évalués en fonction des attentes du curriculum ordinaire. Le bulletin scolaire provincial convient cependant moins dans le cas d'élèves en difficulté pour lesquels des attentes modifiées ont été établies, parce qu'il n'est pas conçu pour rendre compte des attentes d'apprentissage satisfaites. En conséquence, il ne permet pas de rendre compte correctement des progrès des élèves à l'égard de leurs buts d'apprentissage. Certaines écoles de l'un des conseils scolaires visés par notre exercice de vérification faisaient état du rendement des élèves dans les PEI, en inscrivant des notes en regard de chaque attente d'apprentissage, mais ont cessé cette pratique en 2006-2007. Les enseignants nous ont informés que les parents avaient trouvé cette façon de faire facile à suivre. La disponibilité de renseignements aussi spécifiques faciliterait en outre la tâche de l'enseignant responsable de préparer le PEI suivant.

Bulletins scolaires utiles

Nous avons constaté des cas, notamment au niveau primaire, où les bulletins scolaires faisaient état des attributs positifs de l'élève, mais n'évaluaient pas clairement le rendement de l'élève par rapport aux attentes. En conséquence, certains parents pourraient ne pas bien comprendre le rythme de

progression de leur enfant, ni les points à améliorer. Certains parents ont dit qu'ils n'arrivaient réellement pas à déterminer si leur enfant réussissait bien ou pas dans l'ensemble. Les parents ont aussi constaté que même si leur enfant avait reçu de bons commentaires à propos de sa créativité, de ses compétences à l'oral et de ses efforts, le fait que ses compétences en écriture et en lecture soient faibles n'était pas signalé dans le bulletin. Par exemple :

- Un bulletin scolaire renfermait des éloges sur la capacité de l'élève à bien travailler de manière indépendante; le bulletin suivant soulignait que l'élève était la preuve qu'une bonne méthode de travail était synonyme de succès. Après avoir vu ce dernier bulletin, les parents ont annulé tous les services à l'enfance en difficulté offerts à leur enfant. Pourtant, selon le PEI, l'élève avait toujours des résultats bien inférieurs aux attentes du curriculum en langue et en mathématiques.
- Un autre bulletin indiquait qu'en arts visuels, l'élève utilisait généralement des couleurs primaires pour créer des couleurs secondaires. Toutefois, comme cette compétence n'était pas directement liée à un objectif d'apprentissage en arts visuels, cette remarque ne véhiculait pas d'information sur le rendement de l'élève.

Lignes directrices pour l'évaluation des attentes modifiées

Lorsque les élèves doivent satisfaire aux attentes du curriculum d'un niveau inférieur au leur, les enseignants fondent leur évaluation sur ce niveau inférieur. Toutefois, ni les conseils scolaires, ni le Ministère n'ont offert aux enseignants des lignes directrices sur la façon d'évaluer les élèves pour lesquels on a défini des attentes d'apprentissage inférieures à celles de leur niveau. Comme il a été mentionné plus haut, nous avons constaté que dans de tels cas, les attentes d'apprentissage ont tendance à être imprécises plutôt que mesurables. En conséquence, comme les enseignants nous l'ont fait remarquer, seul l'effort fourni est la plupart du

temps consigné dans le bulletin. Le rapport intitulé *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté*, publié en mai 2006, fait état de la nécessité d'élaborer des mesures appropriées pour évaluer et suivre les progrès des élèves pour lesquels des attentes modifiées ont été établies.

RECOMMANDATION 9

Pour s'assurer que les parents et les élèves comprennent le rendement des élèves au regard des attentes modifiées ou différentes, par opposition aux attentes du curriculum ordinaire :

- le ministère de l'Éducation doit :
 - réexaminer la pertinence du bulletin scolaire provincial uniformisé pour la reddition de compte sur le rendement des élèves pour lesquels des attentes modifiées ont été définies;
 - fournir des exemples du genre de bulletin qu'il s'attend à ce que les conseils scolaires utilisent pour les élèves pour lesquels des attentes différentes ont été définies;
 - fournir des lignes directrices pour aider les enseignants à évaluer le rendement des élèves pour lesquels des attentes inférieures à celles de leur niveau ont été définies;
- les conseils scolaires doivent s'assurer que les bulletins scolaires fournissent aux parents et à l'élève des renseignements utiles sur le rendement de l'élève par rapport aux buts et aux attentes d'apprentissage.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère examinera les bulletins scolaires à l'intention des élèves en difficulté pour lesquels des attentes modifiées ou différentes ont été définies. Il appuie également la communication du rendement des élèves qui ne suivent pas le curriculum provincial par l'entremise d'un programme différent, par exemple un plan d'enseignement individualisé (PEI). Cette communication du rendement comprendra des

renseignements sur la façon dont les attentes modifiées définies pour l'élève seront reconnues au moyen d'un certificat de compétence provincial, d'un diplôme d'études secondaires de l'Ontario et du bulletin scolaire provincial. Le Ministère continuera d'améliorer ses lignes directrices concernant le PEI en ce qui a trait aux attentes modifiées pour s'assurer que des données de référence sont partagées au sein du système.

RÉSUMÉ DES RÉPONSES DES CONSEILS SCOLAIRES

Les trois conseils scolaires reconnaissent que les parents et les élèves doivent recevoir une évaluation utile du rendement des élèves et s'efforcent de résoudre le problème en offrant une formation en cours d'emploi conçue pour améliorer la capacité des enseignants à évaluer et à rendre compte de manière cohérente des niveaux de rendement des élèves. L'un des conseils souligne qu'il entend effectuer un examen interne d'un échantillon de PEI comparable au processus collaboratif de révision des PEI du Ministère, et qui comprendra une vérification de l'harmonisation des bulletins scolaires des élèves en difficulté avec les PEI.

PLANIFICATION DE LA TRANSITION

Pour les élèves en difficulté âgés de 14 ans ou plus, le Règlement 181/98 exige que les PEI comprennent un plan de transition vers des activités postsecondaires pertinentes, par exemple vers le marché du travail, une éducation supérieure et la vie en collectivité. (Cette exigence ne s'applique pas aux élèves dont la seule caractéristique particulière est leur douance.) Le Ministère a publié en 2002 un *Guide sur la planification de la transition* pour aider le personnel des écoles à préparer les plans de transition.

Nous avons constaté que des plans ont été préparés pour tous les élèves âgés de 14 ans ou plus

dans les écoles visées par notre vérification. Toutefois, dans les exemples fournis dans le guide sur la planification de la transition, conçus sous forme de listes de choses à faire, il n'y a pas d'endroit pour indiquer les activités effectuées ni, dans le cas des activités comme les stages d'éducation coopérative, le degré de réussite.

Outre les plans de transition postsecondaires, le guide du Ministère sur le PEI recommande de préparer des plans pour aider les élèves en difficulté à faire des transitions, par exemple un changement d'école ou le passage du primaire au secondaire. Le rapport de 2006 intitulé *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté* recommande au Ministère d'« étudier, partager et mettre en œuvre des pratiques efficaces de transition pour les élèves ayant des besoins particuliers. Des points de transition multiples, comme l'entrée à l'école, la transition entre écoles, entre paliers et de l'école à un établissement postsecondaire refléteraient la collaboration entre professionnels, la famille et l'élève, et la coordination entre les prestataires de services. »

Notre examen d'un échantillon de dossiers scolaires de l'Ontario n'a toutefois révélé aucun document relatif à la planification des transitions, par exemple un changement d'école ou le passage du primaire au secondaire, bien qu'on nous ait affirmé que les enseignants à l'enfance en difficulté de chacune des écoles discutaient de ces transitions. Il conviendrait de mieux consigner dans les dossiers scolaires de l'Ontario les résultats concluants et non concluants des stratégies d'enseignement et des adaptations pour faciliter la planification des transitions entre écoles ou du primaire au secondaire.

La transition entre l'école primaire et le secondaire peut notamment être difficile pour les élèves en difficulté pour lesquels on a défini des attentes modifiées au primaire mais qui devront répondre aux attentes du curriculum ordinaire avec adaptations au secondaire, en raison de la nécessité d'obtenir des crédits. Par exemple, un élève de 8^e année pour lequel on a fixé des objectifs de 6^e année en mathématiques ne sera de toute évidence pas prêt

à suivre les cours de mathématiques du secondaire, même au niveau appliqué. Dans certains cas, ce problème a été résolu en plaçant les élèves dans ce qui constitue en fait des classes de rattrapage, afin de leur permettre de combler leurs lacunes. Nous avons aussi constaté des cas où la transition aurait pu être mieux gérée. Par exemple, un élève ayant un trouble d'apprentissage devait, selon son PEI au début de sa 8^e année, satisfaire aux attentes de la 6^e année en mathématiques et de la 4^e année en langue. À la fin de sa 8^e année, il a été transféré en 9^e, où on l'a inscrit à des cours de niveau appliqué de 9^e année et où il devait satisfaire aux attentes du curriculum ordinaire avec adaptations dans toutes les matières. L'élève a échoué tous ses cours et a commencé à avoir des problèmes d'assiduité au deuxième semestre de la 9^e année; en 10^e année, il a manqué la majorité de ses cours. Des lignes directrices détaillées sur la gestion de la transition des élèves qui ont un rendement considérablement inférieur aux attentes du curriculum ordinaire de leur niveau aideraient les écoles à offrir un soutien approprié à ces élèves.

RECOMMANDATION 10

Pour s'assurer que la transition des élèves en difficulté d'une école à l'autre ou du primaire au secondaire, et de l'école secondaire au marché du travail, à la vie en collectivité ou à un établissement d'enseignement supérieur est gérée de manière efficace, le ministère de l'Éducation doit :

- exiger que les écoles préparent des plans pour toutes les transitions – pas seulement pour la transition vers l'école secondaire – et rendent compte de l'exécution et, le cas échéant, du degré de succès de chacune des activités prévues dans le plan de transition;
- fournir davantage de lignes directrices sur la planification et la gestion de la transition des élèves pour lesquels on a défini des attentes modifiées.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Par l'entremise de son initiative Réussite des élèves, le Ministère s'est concentré sur la transition entre la 8^e et la 9^e année pour tous les élèves, y compris ceux qui sont en difficulté. Il continuera d'examiner le volet du processus des PEI concernant la planification de la transition.

SUIVI DE L'EFFICACITÉ, DE LA QUALITÉ ET DE LA CONFORMITÉ DES PROGRAMMES

Les directeurs doivent s'assurer que leur école se conforme aux nombreuses exigences des lois, des règlements et des politiques en ce qui a trait à la prestation de services et de programmes d'éducation à l'enfance en difficulté. Les surintendants ont la responsabilité de veiller à ce que la direction des écoles qu'ils supervisent a pris les mesures qui s'imposent pour satisfaire à ces exigences. Cependant, le Ministère n'exige pas que les conseils scolaires mettent en place un processus d'inspection formel pour s'assurer de la conformité des écoles à ces exigences, comme c'est par exemple le cas pour les institutions financières en ce qui concerne leurs succursales. Les travaux du surintendant ne remplacent pas un processus d'inspection formelle où sont examinés périodiquement les services et les programmes d'éducation à l'enfance en difficulté offerts à un échantillon d'élèves et où les résultats des inspections font l'objet de rapports. Aucun des conseils ayant fait l'objet de notre vérification n'avait mis en place un processus d'inspection formel.

Outre la conformité, les inspections devraient aussi viser à recenser :

- les pratiques exemplaires locales qui pourraient être mises en œuvre à l'échelle du conseil scolaire;
- les politiques et les pratiques qui ne conviennent plus en raison des changements dans la technologie ou les pratiques pédagogiques, ou encore des nouvelles recherches. Cette

information permettrait aux conseils scolaires de mettre à jour leurs propres politiques et de conseiller le Ministère en ce qui a trait aux exigences désuètes des lois, des règlements et des politiques.

Comme il en a été question plus haut, le Ministère a donné suite à notre dernière vérification en examinant, entre 2001 et 2003 et de nouveau en 2006-2007, de grands échantillons de PEI afin d'évaluer l'organisation et le contenu. La quantité et la gravité des constatations formulées dans le rapport du Ministère à la suite de son examen de 2006-2007, ainsi que nos propres constatations dans le cadre des travaux de vérification visés par le présent rapport, confirment la nécessité d'un processus d'inspection formel.

Depuis l'année scolaire 2007-2008, le Secrétariat de la littératie et de la numératie du Ministère offre aux conseils scolaires une aide financière – 16 millions de dollars en 2007-2008 et 13 millions de dollars en 2008-2009 – et des services conseils pour la mise en œuvre d'un processus d'examen de l'efficacité des écoles. Ce processus « propose aux enseignants, ainsi qu'aux administrateurs dans les écoles et les conseils scolaires des moyens afin d'assumer de plein gré leur responsabilité et leur redevabilité envers la mise en œuvre soutenue, dans l'ensemble de la province, de stratégies efficaces issues de la recherche ». Le surintendant de l'éducation de l'enfance en difficulté de l'un des conseils scolaires ayant fait l'objet de notre vérification a souligné que son conseil avait l'intention d'élargir la portée du processus d'examen de l'efficacité des écoles pour y inclure d'une manière plus poussée la qualité et la conformité des programmes d'éducation à l'enfance en difficulté.

RECOMMANDATION 11

Pour s'assurer que les écoles se conforment aux lois, aux règlements et aux politiques en vigueur, et pour améliorer la qualité des programmes d'éducation à l'enfance en difficulté, le ministère de l'Éducation doit aider les conseils

scolaires à mettre en place des procédures périodiques d'assurance de la qualité et de vérification de la conformité.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère continuera d'effectuer des examens des programmes et des finances des écoles pour aider les conseils scolaires à se conformer à la législation en matière d'éducation à l'enfance en difficulté, et pour améliorer le partage des pratiques efficaces.

RÉSUMÉ DES RÉPONSES DES CONSEILS SCOLAIRES

Un des conseils scolaires a souligné qu'il mettrait à l'essai un système de gestion des dossiers conçu pour permettre au personnel de remplir par voie électronique les formulaires nécessaires aux activités du Comité d'identification, de placement et de révision (CPIR) et à l'élaboration des plans d'enseignement individualisés (PEI) et de conserver l'information. Lorsqu'il sera mis en œuvre, ce système facilitera la supervision de la gestion des programmes d'éducation à l'enfance en difficulté du conseil scolaire en offrant à la direction, aux surintendants et au personnel chargé des programmes des rapports sur, par exemple, l'état de préparation des PEI, ce qui permettra de surveiller le respect de l'échéance de 30 jours pour l'élaboration des PEI.

INTÉGRALITÉ DES DOSSIERS SCOLAIRES ET DONNÉES AUX FINS DE RECHERCHE

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie du Ministère insiste sur l'importance de « la recherche, [de] l'analyse basée sur des preuves et [de] la prise de décisions fondées sur des données probantes » pour améliorer le rendement des élèves. Les rapports du Ministère, notamment *L'éducation pour tous* (2005) et *Transformation de l'éducation de l'enfance*

en difficulté (2006), soutiennent également ce point de vue. La transition des pratiques du secteur de l'éducation en matière de prise de décisions et d'éducation de l'approche traditionnelle fondée sur l'intuition et l'expérience vers une approche reposant sur des faits et des recherches exige la collecte de données améliorées et plus détaillées à propos des élèves, des programmes et des services pédagogiques qui leur sont offerts, et de leur rendement.

Pour faciliter l'enseignement fondé sur l'expérience, le Ministère a lancé en 2005 l'initiative Gestion de l'information pour l'amélioration du rendement des élèves (GIARE) afin d'aider les conseils scolaires à prendre en charge les coûts des nouvelles technologies, de la formation et de la mise en place d'une capacité d'analyse. Dans le cadre de l'initiative, les conseils scolaires ont reçu depuis trois ans 20 millions de dollars par année pour financer les systèmes d'information nécessaires, et recevront 10 millions de dollars en 2008-2009.

Renseignements figurant dans les dossiers scolaires de l'Ontario

La ligne directrice intitulée *Dossier scolaire de l'Ontario : Guide*, publiée en 2000 par le Ministère, stipule que les dossiers doivent contenir des renseignements personnels de base, les bulletins scolaires, ainsi que « tout autre renseignement jugé favorable à l'amélioration de l'enseignement donné à l'élève ». Notre vérification a révélé que les conseils scolaires n'interprétaient pas cette ligne directrice d'une manière suffisamment complète.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, plusieurs renseignements nécessaires pour soutenir une approche fondée sur l'expérience pour l'élaboration des PEI étaient absents des dossiers scolaires de l'Ontario. Parmi les renseignements manquants dans toutes les écoles visées par notre vérification ou dans certaines seulement : notes sur les consultations avec les parents concernant les compétences et les habiletés démontrées par leur enfant à la maison; notes sur les stratégies d'enseignement et les adaptations qui ont fonctionné et celles qui n'ont

pas donné de résultat; résumés du type, du moment et de la quantité de services et d'aide offerts au fil du temps; ampleur des progrès réalisés par les élèves à chaque étape; comptes rendus des réunions des équipes de soutien à l'école.

Systèmes d'information scolaire

Pour mettre au point des modèles de prestation de programmes fondés sur l'expérience, les chercheurs doivent être en mesure d'effectuer des études à grande échelle couvrant les progrès des élèves sur un certain nombre d'années. En plus de contribuer à l'efficacité administrative, la mise en œuvre du Système d'information scolaire de l'Ontario (SISOn) en 2005-2006 et les améliorations continues de ce système visent à soutenir de telles études.

Les systèmes d'information des conseils scolaires peuvent aussi servir à soutenir la recherche, pourvu qu'ils renferment suffisamment de données fiables sur les programmes pédagogiques et le rendement des élèves en difficulté, ainsi que des données personnelles comme l'âge et les caractéristiques atypiques. Au fil de la constitution des profils des élèves, les chercheurs peuvent suivre les progrès réalisés au fil du temps et comparer les résultats de groupes similaires d'élèves recevant des services et un soutien différents. On peut ainsi mieux recenser les pratiques d'éducation à l'enfance en difficulté qui donnent les meilleurs résultats. Par exemple, nous avons mentionné plus haut que l'un des conseils scolaires visés par notre vérification avait effectué moins d'évaluations par des professionnels et par les CIPR que les deux autres conseils, et avait utilisé les économies ainsi réalisées pour embaucher un plus grand nombre d'enseignants à l'enfance en difficulté. Il est essentiel de pouvoir étudier le rendement des élèves en difficulté sur une longue période pour déterminer si cette approche donne de meilleurs résultats pour les élèves.

La disponibilité de renseignements de base sur les élèves en difficulté dans les systèmes d'information s'est améliorée depuis notre vérification de

2001, et un certain nombre d'initiatives visant la mise en place de systèmes d'information étaient en cours au moment de notre vérification. Toutefois, les conseils scolaires visés par notre vérification n'enregistraient pas encore dans leurs systèmes suffisamment d'information sur les élèves en difficulté et sur les services et le soutien dont ils bénéficient pour appuyer des analyses détaillées. En conséquence, les conseils n'étaient pas encore en mesure d'utiliser ces systèmes d'information pour gérer et superviser les programmes d'éducation à l'enfance en difficulté. Par exemple, nous avons mentionné plus haut la nécessité de faire le suivi de l'efficacité des écoles en ce qui concerne l'identification précoce des élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers et d'examiner les procédures des écoles où l'on constate des exceptions. Les conseils scolaires qui avaient inscrit la date du premier PEI des élèves dans leur système d'information pouvaient repérer les élèves qui passaient entre les mailles du filet. Un rapport publié en octobre 2006 par le Conseil ontarien des directions de l'éducation (CODE) souligne que le surintendant responsable de l'éducation à l'enfance en difficulté a déclaré qu'il était essentiel d'en apprendre davantage à propos de l'utilisation efficace des données.

RECOMMANDATION 12

Pour améliorer l'efficacité des programmes d'éducation à l'enfance en difficulté, le ministère de l'Éducation doit :

- déterminer l'information nécessaire pour soutenir les modèles de prestation des programmes fondés sur l'expérience (par exemple, l'information sur le profil et les programmes pédagogiques – type, moment et quantité des services et du soutien offerts – des élèves en difficulté, ainsi que les résultats obtenus par les élèves);
- aider les conseils scolaires à établir des processus de collecte, de tenue à jour et d'utilisation de cette information pour éclairer les décisions relatives aux programmes.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère continuera d'élaborer et de partager des pratiques pédagogiques fondées, dans la mesure du possible, sur l'expérience et les résultats des recherches, et liées aux buts prioritaires du Ministère en matière d'éducation à l'enfance en difficulté. Cette initiative tirera profit des projets du Conseil ontarien des directions de l'éducation financés au cours des trois dernières années, notamment le recensement de pratiques novatrices et efficaces. Elle sera également fondée sur les succès récents des élèves en difficulté recensés au moyen des données fournies par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Parmi ces succès récents, mentionnons par exemple une augmentation de 17 % du nombre d'élèves de langue anglaise de 3^e année ayant obtenu une note égale ou supérieure à la norme provinciale en écriture, qui est passé de 20 % en 2006-2007 à 37 % en 2007-2008, ainsi qu'une hausse de 11 % du nombre d'élèves de langue anglaise de 6^e année ayant obtenu une note égale ou supérieure à la norme provinciale en écriture, qui est passé de 17 % en 2006-2007 à 28 % en 2007-2008. Ces succès ont été réalisés alors que le nombre d'élèves en difficulté qui passent les tests de l'OQRE a augmenté considérablement.

ÉQUIPEMENT PERSONNALISÉ

Acquisition en temps utile

Certains élèves en difficulté ont besoin d'équipement personnalisé, par exemple des ordinateurs et des logiciels, pour pouvoir fréquenter l'école et progresser dans leurs études. Par exemple, un élève ayant un trouble d'apprentissage lié à la compréhension de la lecture a de la difficulté à lire les documents du curriculum, les consignes et les tests. Des logiciels et du matériel spécialisé qui convertissent le texte en paroles ou les paroles en texte peuvent l'aider à apprendre et à démontrer

ses apprentissages. Les besoins d'un élève en équipement personnalisé doivent faire l'objet de recommandations par un professionnel, par exemple un psychologue.

Les conseils scolaires paient la première tranche de 800 \$ pour tout équipement acheté pour un élève chaque année, plus 20 % des coûts connexes pour l'installation et la formation du personnel. Le conseil scolaire concerné présente ensuite une demande au titre du volet Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP) afin d'obtenir une subvention qui lui permettra de régler le solde des coûts.

Le Ministère publie des lignes directrices relatives aux demandes au titre du volet SEP qui définissent également les responsabilités des conseils scolaires à l'égard des questions comme la tenue à jour de dossiers d'inventaire appropriés pour l'équipement personnalisé, l'assurance que l'équipement est offert à d'autres élèves lorsque l'élève pour lequel il a été acheté ne s'en sert plus et l'assurance que l'équipement est entretenu comme il se doit. Toutefois, ces lignes directrices ne décrivent pas les attentes en matière de service en ce qui a trait au délai entre la date à laquelle un professionnel recommande qu'on fournisse du matériel spécialisé à un élève et la date où le matériel est prêt à être utilisé par l'élève. Aucun des conseils scolaires visés par notre vérification n'avait fixé d'attentes à cet égard. Dans les écoles visitées, nous avons constaté que le délai entre la recommandation et la mise à disposition de l'équipement varie généralement entre trois mois ou moins et plus de 12 mois.

Économies réalisées par l'achat de licences de groupe

Lorsque des élèves ont besoin d'un logiciel pour les aider à progresser dans leurs études, les conseils scolaires peuvent soit acheter une licence logicielle pour chaque étudiant, soit se procurer une licence de groupe qui sert à l'ensemble du conseil scolaire. L'employé d'un des conseils chargé de l'achat des logiciels fonctionnels nous a expliqué qu'il était possible de réaliser des économies importantes en

achetant des licences de groupe. Toutefois, comme les demandes au titre du volet SEP ne peuvent être faites que pour l'acquisition de technologies spécialisées destinées à un élève en particulier, le conseil n'a pas été en mesure de réduire ses coûts de cette manière.

Efficacité des technologies spécialisées

La prestation de matériel spécialisé aux élèves vise à les aider à améliorer leurs progrès scolaires. Toutefois, le Ministère n'exige pas des conseils scolaires qu'ils déterminent si le matériel acheté aide vraiment les élèves – ce que n'ont pas fait les conseils visés par notre vérification. Il peut arriver que le matériel acheté ne soit pas utile pour diverses raisons, par exemple à cause d'une conception défectueuse ou d'une formation inadéquate sur la façon de l'utiliser. Des données sur la mesure dans laquelle le matériel acheté répond aux besoins aideraient les conseils scolaires à déterminer s'il convient de changer de produit, d'améliorer la formation ou de cesser l'achat de certains types de matériel.

RECOMMANDATION 13

Pour s'assurer que le matériel spécialisé acheté pour les élèves est fourni dans des délais raisonnables, répond aux besoins et est acquis à un prix satisfaisant, le ministère de l'Éducation doit :

- inclure des attentes en matière de service dans ses lignes directrices relatives au volet SEP, et exiger des conseils scolaires qu'ils s'assurent que leurs processus répondent à ces attentes, notamment en ce qui a trait au délai entre la date à laquelle un professionnel recommande qu'on fournisse du matériel spécialisé à un élève et la date où celui-ci reçoit le matériel prêt à l'emploi;
- évaluer l'ampleur des économies qui pourraient être réalisées par l'achat de licences de groupe pour les logiciels;

- exiger des conseils qu'ils évaluent l'efficacité du matériel qu'ils achètent.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère continuera de collaborer avec les conseils scolaires pour optimiser l'utilisation et l'achat en temps opportun du matériel fonctionnel.

AUTRES QUESTIONS

Le financement de l'éducation à l'enfance en difficulté comprend des subventions au titre du volet Incidence spéciale, qui sont consenties à la suite d'une demande. Les conseils scolaires peuvent présenter au Ministère des demandes jusqu'à concurrence de 27 000 \$ par élève, dans le cas des élèves ayant besoin de plus de deux employés à temps plein pour répondre à leurs besoins en matière de santé ou de sécurité. En 2005-2006 et en 2006-2007, le Ministère a versé aux conseils scolaires respectivement 13 millions et 12 millions de dollars en subventions au titre du volet Incidence spéciale.

Le Ministère inclut les demandes estimatives des conseils au titre du volet Incidence spéciale dans ses

subventions annuelles aux conseils scolaires. Les demandes réelles sont ensuite conciliées avec les demandes estimatives, et les subventions de l'année suivante sont ajustées en fonction des écarts. Toutefois, au moment de notre vérification, le Ministère n'avait pas terminé la conciliation des subventions d'un des conseils visés par notre mission. En conséquence, le Ministère n'a pas décelé d'erreurs dans son traitement des demandes. Il en a résulté un paiement déficitaire de 575 000 \$ pour l'année scolaire 2005-2006, et un paiement excédentaire de 2,1 millions de dollars en 2006-2007.

RECOMMANDATION 14

Pour s'assurer que les subventions au titre du volet Incidence spéciale sont calculées correctement, le ministère de l'Éducation doit concilier les fonds remis à chacun des conseils scolaires avec les demandes réelles présentées chaque année.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère a mis en place un processus de conciliation annuelle. Il révisera ce processus et y intégrera la mise en application plus rapide des ajustements après la conciliation.