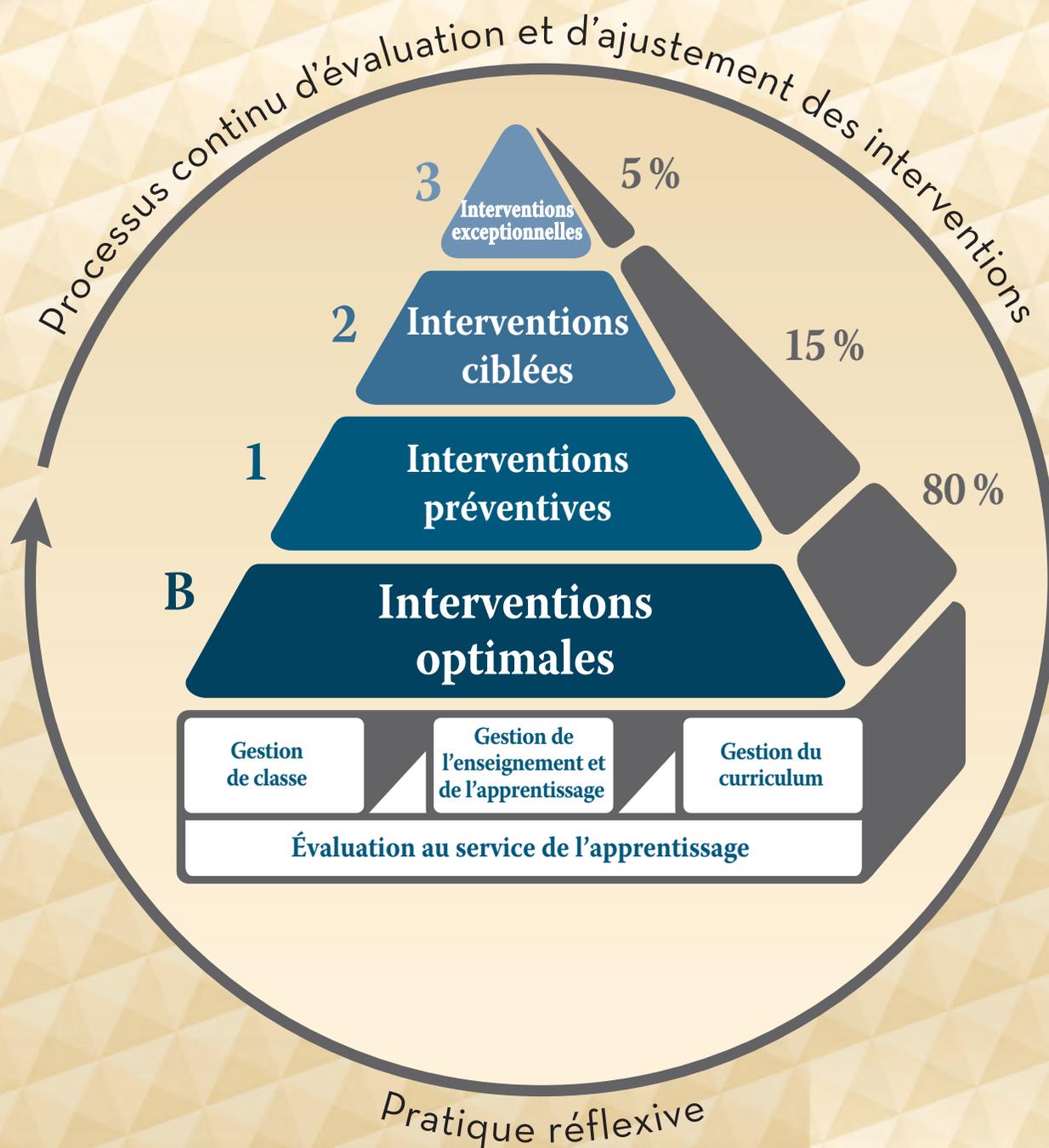


PYRAMIDE D'INTERVENTIONS

POUR L'APPRENTISSAGE
ET LA RÉUSSITE
DE CHAQUE ÉLÈVE



CONSEIL DES
ÉCOLES CATHOLIQUES
DU CENTRE-EST
Le meilleur conseil
qu'on puisse vous donner

La Pyramide d'interventions expliquée

Afin de faciliter la lecture de cette section et de montrer la séquence entre les soutiens, le tableau explicatif débute à la BASE et enchaîne avec les soutiens subséquents.

75%

à

80%

BASE : Interventions optimales : enseignement efficace en fonction du profil de classe

La BASE de la Pyramide communique les pratiques exemplaires à mettre en place au quotidien au chapitre de la gestion de classe et du comportement afin de créer un climat propice à l'apprentissage. La base comporte également les pratiques d'enseignement utilisées pour tous les élèves, et ce, dans tous les contextes scolaires. Le cheminement vers les soutiens subséquents repose sur la notion que les principes à la BASE de la Pyramide ont été mis en pratique et ont répondu aux besoins éducatifs et comportementaux d'environ 80 % des élèves. Selon Buffum et al. (2009), une école dont moins de 75 % des élèves n'atteignent pas le seuil de réussite (la norme provinciale) devrait remettre en question l'efficacité de son enseignement de base plutôt que de chercher à gravir trop rapidement les soutiens de la Pyramide.¹

10%

à

15%

SOUTIEN 1 : Interventions préventives en fonction du profil de l'élève

Bien que l'enseignement efficace dispensé à la BASE de la Pyramide permette à une grande majorité de nos élèves de développer des habiletés sociales et d'apprendre, il s'avère insuffisant pour un certain nombre d'élèves. Par conséquent, l'école où l'apprentissage est au premier plan de la pratique réflexive offre des interventions **additionnelles** aux élèves qui ont besoin d'appui dans le but de réduire l'écart entre le rendement attendu et le rendement réel. Ces mesures préventives visent une transition rapide vers le programme d'étude ordinaire.

SOUTIEN 2 : Interventions ciblées à la suite de l'étude des besoins

Si les interventions préventives ne donnent pas les résultats escomptés, une étude approfondie des besoins de l'élève est de mise. Il est essentiel de noter les nouvelles données au profil de l'élève dressé au soutien précédent, soit au niveau comportemental et/ou au niveau pédagogique, afin de mieux cibler les interventions à privilégier pour assurer sa réussite. Lorsque ces interventions sont nécessaires de façon continue, elles doivent être consignées dans un Plan d'enseignement individualisé (PEI) même si l'élève n'est pas identifié par un CIPR.

5%

à

10%

SOUTIEN 3 : Interventions exceptionnelles ou comité d'identification, de placement et de révision

Les interventions du soutien 3 ne remplacent pas celles du soutien 2, mais viennent s'ajouter à ce qui se fait déjà. Le soutien 3 n'est pas défini par le lieu où le service est rendu, mais confirme ou précise la nature des interventions exceptionnelles nécessaires pour venir en aide à l'élève. Des ajustements sont alors apportés au PEI selon les interventions antérieures et les recommandations de l'équipe multidisciplinaire et des évaluations professionnelles en prévision du CIPR, le cas échéant.

¹ A. BUFFUM, M. MATTOS and C. WEBER, *Pyramid Response To Intervention - RTI, Professional Learning Communities, And How To Respond When Kids Don't Learn*, Solution Tree, 2009, p. 74

NOTRE CRÉDO

Nous croyons que **chaque** élève peut réussir si nous lui donnons le temps et l'appui nécessaires.

NOTRE GARANTIE

Nous sommes résolu à faire tout ce qu'il faut pour fournir à **chaque** élève **l'encadrement** et **l'accompagnement** nécessaires à sa réussite.

Ce document s'adresse à **tous** les intervenants du CECCE qui œuvrent auprès d'élèves de la maternelle à la 12^e année.

Pourquoi une Pyramide d'interventions?

La Pyramide d'interventions présente une carte conceptuelle qui met en évidence l'investissement pédagogique nécessaire pour assurer la réalisation de notre garantie. Elle est présentée sous forme de soutiens progressifs et cumulatifs selon le profil de l'élève.

La Pyramide d'interventions décrit un processus qui vise l'harmonisation des pratiques en offrant un guide bien défini des étapes à suivre ainsi que des pratiques exemplaires éprouvées au moyen de la recherche. Sa mise en œuvre réussie est le fruit de la responsabilité collective de tous les intervenants.

La Pyramide d'interventions préconise l'inclusion et les principes de la conception universelle de l'apprentissage. Dans ce cadre inclusif, une stratégie ciblée pour venir en aide à un élève pourrait être profitable à d'autres dans le groupe.

La Pyramide d'interventions appuie la pratique réflexive des professionnels de l'éducation qui cherchent à ajuster leurs pratiques pédagogiques d'après les preuves d'apprentissage recueillies, tant sur le plan individuel que dans un contexte de collaboration.

Les professionnels de l'éducation s'inspirent des questions suivantes pour assurer la réussite de chaque élève :

- ▶ Que voulons-nous que tous nos élèves apprennent?
- ▶ Comment savons-nous qu'ils apprennent?
- ▶ Qu'allons-nous faire pour ceux qui n'apprennent pas?
- ▶ Qu'allons-nous faire pour ceux qui ont déjà appris?²

En dépit de la nature progressive de la Pyramide d'interventions, certaines circonstances peuvent mener directement à un soutien supérieur afin de répondre efficacement aux besoins particuliers des élèves. Il peut donc s'avérer nécessaire de passer directement au soutien 3 à la suite d'une évaluation (p. ex., placement en classe distincte).

Tout au long du cheminement dans la Pyramide d'interventions, il est important de garder des traces écrites  des conversations, des stratégies et des interventions utilisées. La communication avec les parents demeure essentielle.

Note : Le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination afin d'alléger le texte.

Note :  Naviguez dans le site intranet de la Pyramide d'interventions pour trouver davantage d'outils, pistes et renseignements.

² Traduction libre de : A. BUFFUM, M. MATTOS and C. WEBER, *Pyramid Response To Intervention - RTI, Professional Learning Communities, And How To Respond When Kids Don't Learn*, Solution Tree, 2009, p. xix.

Le profil de sortie de l'élève

Notre engagement à sa réussite et à son plein épanouissement

De la maternelle jusqu'à la fin du secondaire, nos élèves acquièrent des attitudes et des compétences qui leur permettront d'atteindre les résultats suivants parce que, dans chaque école et dans chaque classe, nous faisons *tout ce qu'il faut* pour que cela se produise.

- ▶ Le **cheminement scolaire** - Réaliser son potentiel afin de poursuivre la formation de son choix ou accéder au marché du travail.
- ▶ Le **cheminement professionnel** - Participer de façon positive et responsable à la vie d'une société diversifiée.
- ▶ Le **cheminement catholique** - Cheminer vers une maturité dans la foi catholique.
- ▶ Le **cheminement francophone** - Connaître et valoriser la communauté franco-ontarienne ainsi que la francophonie d'ailleurs.
- ▶ Le **cheminement personnel** - Se développer de manière saine et harmonieuse.

L'interdépendance entre les trois piliers

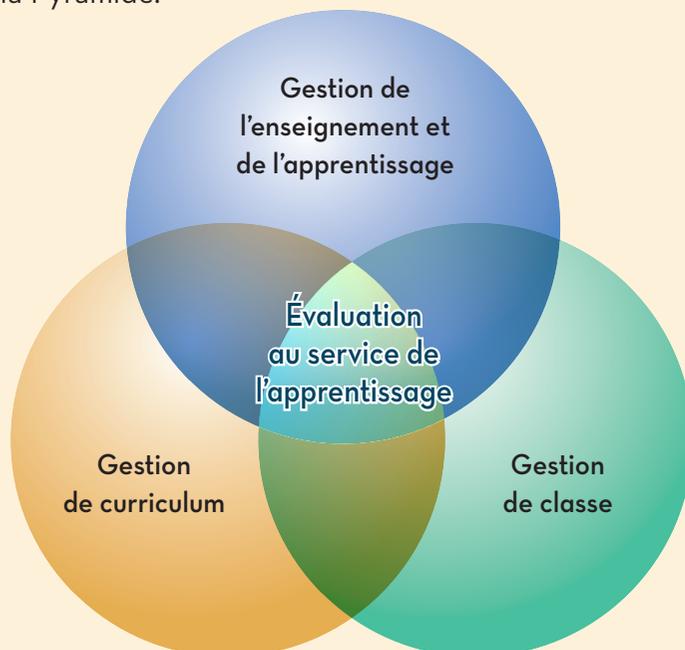
Les trois piliers à la BASE de la Pyramide (gestion de classe, gestion du curriculum et gestion de l'enseignement et de l'apprentissage) sont interdépendants puisqu'ils conjuguent les éléments essentiels à mettre en place pour assurer la réussite de chaque élève. Par exemple, la gestion de classe influe directement sur la qualité des expériences d'apprentissage des élèves.

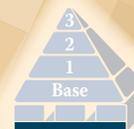
À chaque soutien, les piliers font partie intégrale des interventions à privilégier. Les pratiques exemplaires mises en oeuvre depuis la BASE ont toujours leur importance. Cependant, selon les besoins de l'élève, de nouvelles interventions, stratégies ou ressources, ainsi que de nouveaux programmes se préciseront. Ceux-ci viendront s'ajouter à ce qui se fait déjà, et ce, à mesure que seront gravés les différents soutiens de la Pyramide.

Afin d'assurer un enseignement efficace pour tous, l'enseignant devrait nourrir sa pratique réflexive, **tant au plan pédagogique que comportemental**, en se posant les questions suivantes :

- ▶ Comment l'évaluation au service de l'apprentissage guide-t-elle mes pratiques, mes interventions, ma planification? (gestion de classe, de l'enseignement et de l'apprentissage et du curriculum)
- ▶ Qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent? (gestion du curriculum et gestion de classe)
- ▶ Où se situent mes élèves? Comment réduire l'écart entre le rendement actuel et le rendement souhaité? Que faire avec les élèves qui maîtrisent déjà le concept? (gestion de classe et gestion de l'enseignement et de l'apprentissage)
- ▶ Comment vais-je m'assurer que le climat et l'organisation de la salle de classe soient propices à l'apprentissage? (gestion de classe et du comportement)

La gestion des trois piliers se fait par l'entremise de l'évaluation au service de l'apprentissage. Grâce à cette dernière, le personnel enseignant prend, de façon éclairée, les meilleures décisions pour assurer la réussite de CHAQUE élève.





L'évaluation au service de l'apprentissage explicitée

Dans une culture d'apprentissage où l'évaluation est au service de l'apprentissage, l'enseignant et l'élève apprennent ensemble en collaborant à la clarification des résultats d'apprentissage, en élaborant les critères d'évaluation, en donnant et en recevant une rétroaction descriptive, en suivant leurs progrès et en ajustant les stratégies d'apprentissage. « L'enseignant devient alors l'apprenant chef qui donne graduellement une plus grande responsabilité à l'élève de développer ses connaissances et ses habiletés et ainsi devenir un apprenant autonome.³ »

L'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage

L'élaboration de l'évaluation sommative est l'étape qui précède le processus d'enseignement-apprentissage (planification à rebours).

	Cibles d'apprentissage	Preuves d'apprentissage	Prochaines étapes
L'évaluation au service de l'apprentissage	<p>« Qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent? »</p> <p>L'ENSEIGNANT :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ mise sur les apprentissages essentiels (connaître, comprendre, faire, communiquer); ▶ dresse une liste d'éléments à observer (p. ex., préalables, compréhension d'un concept, application d'une stratégie, etc.); ▶ dresse un éventail de preuves d'apprentissage attendues selon la norme provinciale; ▶ présente des exemples de travaux de qualité aux élèves; ▶ établit des critères de réussite avec les élèves et présente la grille d'évaluation adaptée. 	<p>« Où se situent mes élèves? »</p> <p>L'ENSEIGNANT :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ observe le ou les éléments ciblés; ▶ recueille des preuves d'apprentissage (évidences) variées portant sur ce qui a été ciblé (tâches diagnostiques et formatives); <p>OBSERVATIONS CONVERSATIONS PRODUCTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ établit un profil de classe selon les preuves recueillies (forces et défis des élèves); ▶ affiche et analyse des échantillons de divers niveaux de rendement ; ▶ détermine les besoins d'apprentissage particuliers. 	<p>« Comment réduire cet écart? »</p> <p>L'ENSEIGNANT :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ fournit une rétroaction descriptive (forces et prochaines étapes) en tenant compte de ce que l'élève <u>peut faire</u> (zone proximale de développement); ▶ différencie son enseignement selon les besoins ciblés à partir des preuves; ▶ alloue une période de temps raisonnable pour mettre en œuvre les stratégies proposées; ▶ explicite les moyens à prendre pour améliorer les divers échantillons affichés.
L'évaluation en tant qu'apprentissage	<p>« Qu'est-ce que je dois apprendre? »</p> <p>L'ÉLÈVE :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ connaît les objectifs d'apprentissage; ▶ participe à l'élaboration des critères de réussite en collaboration avec ses pairs et son enseignant(e). 	<p>« Où est-ce que je me situe? »</p> <p>L'ÉLÈVE :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ situe son travail, ou le travail de ses pairs, en fonction des critères établis et des échantillons affichés; ▶ identifie des preuves de son apprentissage; ▶ relève les forces et les défis dans le travail évalué; ▶ se fixe des objectifs. 	<p>« Que dois-je faire pour améliorer mes résultats? »</p> <p>L'ÉLÈVE :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ utilise la rétroaction fournie; ▶ s'inspire des échantillons de qualité et des ressources à sa disposition pour améliorer son travail; ▶ applique les stratégies suggérées.
L'évaluation de l'apprentissage	<p>« Qu'est-ce que mes élèves ont appris? »</p> <p>L'ENSEIGNANT :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ confirme ce que l'élève connaît, comprend, sait faire et communiquer; ▶ vérifie sommativement si l'élève satisfait aux attentes du programme-cadre; ▶ détermine ce que l'élève a appris en fonction de ce qui a été enseigné et de la façon dont la matière a été enseignée. 	<p>« Quel est le rendement de mes élèves? »</p> <p>L'ENSEIGNANT :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ utilise une grille d'évaluation adaptée pour porter un jugement; ▶ assure l'équité et la validité des résultats en harmonisant la notation; ▶ attribue le rendement au terme du processus d'enseignement-apprentissage. 	<p>« Comment puis-je utiliser ces résultats? »</p> <p>L'ENSEIGNANT :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ communique à l'élève son rendement suite à l'évaluation; ▶ donne de la rétroaction descriptive; ▶ détermine les prochaines étapes avec l'élève; ▶ effectue une pratique réflexive : <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que les résultats de l'évaluation sommative concordent avec ceux de l'évaluation formative? - Comment les résultats m'informent-ils sur ma pratique pédagogique? Quels ajustements vais-je faire?

³ Faire croître le succès, MÉO, 2010, p.38



La gestion de classe expliquée

Il est primordial que l'enseignant tisse des liens affectifs avec ses élèves. Conséquemment, ceci aura un effet positif sur le langage interne de l'élève (ce que se dit l'élève pendant qu'il apprend) de sorte à favoriser la motivation et l'engagement de ce dernier. Il est important de valoriser l'effort et d'enseigner des méthodes à utiliser, tant sur le plan pédagogique que comportemental.

Prévention

L'enseignant :

- ▶ anticipe les réactions possibles des élèves lors de la planification et de la présentation des leçons (discipline invisible);
- ▶ mise sur une gestion de classe proactive pour anticiper les problèmes de comportement avant que ceux-ci se manifestent :
 - + établit des routines, des règles de vie et un processus de résolution de conflit, les enseigne explicitement et les fait pratiquer en contexte 🖱;
 - + utilise différents moyens pour assurer un climat de classe accueillant, respectueux et chaleureux où l'erreur est permise et vue comme une occasion d'apprendre 🖱;
 - + utilise différentes approches pour développer une relation significative avec ses élèves 🖱;
 - + organise sa classe pour créer un climat qui favorise l'apprentissage 🖱 :
 - enseignement explicite du travail d'équipe,
 - regroupements stratégiques selon les forces et les défis,
 - organisation de l'espace physique et des zones de déplacement,
 - réduction des interactions qui nuisent à l'apprentissage,
 - gestion des périodes de transition;
 - + s'assure d'être présent, mobile et disponible en salle de classe pour créer une atmosphère qui favorise l'engagement de tous 🖱.

Intervention

L'enseignant :

- ▶ intervient en présence de comportements appropriés afin de faire la promotion active des comportements attendus et de valoriser les réussites 🖱;
- ▶ réfléchit à la fonction possible d'un comportement inapproprié, c'est-à-dire à quoi sert-il 🖱 ?
 - + qu'est-ce que l'élève veut obtenir?
 - + qu'est-ce que l'élève veut éviter?
- ▶ intervient de façon proactive (versus réactive) tout en tenant compte des forces et des défis des élèves (justice versus équité) de sorte que les conséquences soient logiques et formatives 🖱 :
 - + quelles leçons est-ce que je veux que l'élève tire de la conséquence que je lui impose?
 - + comment vais-je m'assurer que l'élève a tiré ces leçons?
 - + quelles seront mes prochaines interventions si l'élève récidive?

Il faut savoir que CHAQUE élève se développe de façon différente, selon son milieu, sa culture, ses expériences antérieures, etc. Il est donc essentiel de vérifier ses connaissances et ses habiletés, tant au point de vue scolaire que comportemental, et ne pas présumer qu'il les possède déjà. Il est nécessaire de voir la gestion des comportements comme une activité quotidienne, et non sporadique.



La gestion de l'enseignement et de l'apprentissage expliquée

1 « Qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent? »

Il est nécessaire, mais insuffisant que l'enseignant connaisse l'attente; il doit pouvoir se représenter la réussite pour l'élève en fonction de l'âge ciblé. Si l'enseignant ne peut pas décrire la qualité, comment saura-t-il que l'élève a réussi ? (Davies, 2008)

Avant de commencer à enseigner, l'enseignant s'arrête, réfléchit au résultat d'apprentissage final recherché.
L'enseignant :

- ▶ explique la pertinence de l'unité en lien avec les attentes du programme-cadre et les connaissances antérieures des élèves;
- ▶ détermine le type de preuves d'apprentissage à recueillir lors des observations, des conversations et dans les productions;
- ▶ présente des exemples et modèles de travaux de qualité (copies types) aux élèves en lien avec les critères de réussite.

De son côté, l'élève :

- ▶ active ses connaissances antérieures afin de se préparer à apprendre;
- ▶ sait ce qui sera important et pourra mieux chercher les preuves de son apprentissage;
- ▶ dispose de plusieurs moyens pour démontrer son apprentissage;
- ▶ construit une représentation mentale de la réussite au moyen de travaux de qualité et s'en sert pour planifier sa progression.

L'élève connaît-il le résultat d'apprentissage à un point tel qu'il puisse prendre des décisions sans l'appui continu de l'enseignant?

2 « Où se situent mes élèves? »

Bien que les programmes-cadres dictent ce qui doit être enseigné, il faut situer les élèves par rapport aux attentes ainsi que leur niveau de préparation afin de rendre la cible d'apprentissage accessible à tous. (Fullan, Hill et Crévola, 2006)

Pour engager l'élève dans le processus de l'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage, l'enseignant :

- ▶ établit les critères de réussite en collaboration avec les élèves pour décortiquer l'apprentissage;
- ▶ fournit aux élèves des représentations visuelles des critères de réussite tout en rendant accessible le vocabulaire nécessaire pour décrire la qualité attendue;

De son côté, l'élève qui collabore à l'élaboration des critères de réussite :

- ▶ peut décrire à quoi ressemble la qualité;
- ▶ a une vision explicite de son apprentissage;
- ▶ acquiert le vocabulaire pertinent pour décrire les preuves d'apprentissage;
- ▶ utilise les critères de réussite et le vocabulaire pour s'autoévaluer et pour évaluer ses pairs;

2 « Où se situent mes élèves? » (suite)

Pour engager l'élève dans le processus de l'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage, l'enseignant :

- ▶ présente des exemples et modèles de travaux de qualité (copies types) aux élèves en lien avec les critères de réussite;
- ▶ recueille des preuves d'apprentissage (observations, conversations, productions) portant sur ce qui a été ciblé (tâches diagnostiques et formatives) et ajuste son profil de classe, au besoin;
- ▶ détermine les besoins d'apprentissage particuliers et adapte son enseignement;
- ▶ stimule la motivation des élèves en leur montrant à s'autoévaluer et à se fixer des objectifs; c'est ce qu'on appelle l'autorégulation.

De son côté, l'élève qui collabore à l'élaboration des critères de réussite :

- ▶ situe son travail, ou le travail de ses pairs, en fonction des critères établis et des échantillons affichés;
- ▶ se fixe des objectifs pour améliorer son travail.

L'élève est-il engagé dans la définition des critères de réussite à un point tel qu'il puisse décrire ce qu'est la qualité?

3 « Comment réduire l'écart entre la cible d'apprentissage et le rendement actuel? »

L'évaluation au service de l'apprentissage permet à l'enseignant de travailler de façon plus efficace : ce dernier se sert des preuves d'apprentissage recueillies de façon continue afin de mieux cibler ses stratégies pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. (William, 2009)

Pour recueillir et analyser des preuves d'apprentissage, l'enseignant :

- ▶ profite de toutes les occasions possibles pour recueillir des preuves d'apprentissage en lien avec la cible;
- ▶ donne une rétroaction descriptive à l'élève (forces et prochaines étapes) qui tient compte de la zone proximale de développement;
- ▶ prévoit le temps nécessaire pour prendre des mesures correctives;
- ▶ différencie son enseignement en fonction des besoins ciblés au moyen des preuves.

De son côté, l'élève :

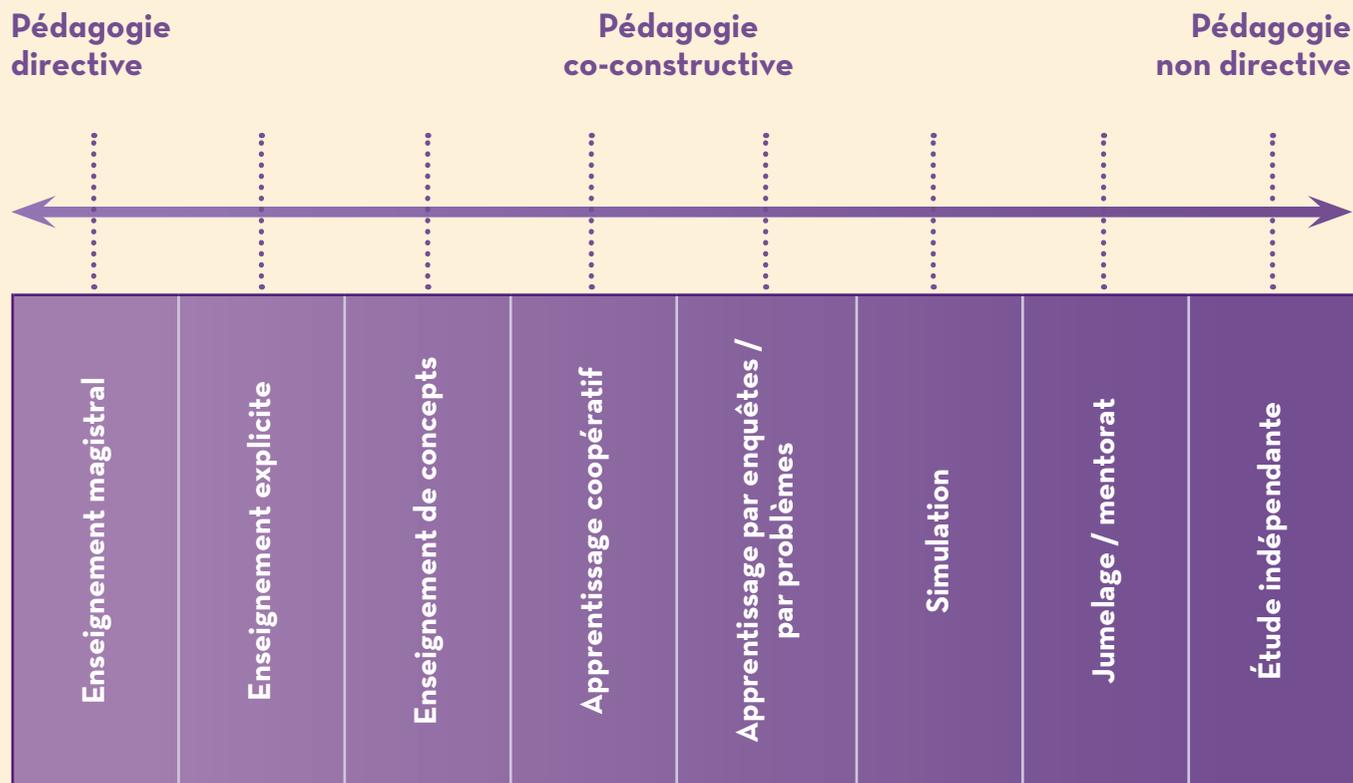
- ▶ recueille des preuves de son cheminement en lien avec le résultat d'apprentissage et les présente, au besoin;
- ▶ analyse ses preuves d'apprentissage et les compare aux exemples et modèles de travaux de qualité;
- ▶ réfléchit à son cheminement et à ses prochaines étapes;
- ▶ s'ajuste en fonction de la rétroaction dans le but de s'améliorer.

L'élève comprend-il la valeur des preuves d'apprentissage à un point tel qu'il puisse s'en servir pour s'améliorer?

Continuum de la pédagogie⁴

En pédagogie, il existe deux courants opposés d'enseignement : la pédagogie directive et la pédagogie non directive. Peu importe les moyens utilisés par l'enseignant en salle de classe, ceux-ci se situent quelque part entre ces deux extrêmes. Sur le continuum ci-dessous, on trouve quelques-unes des stratégies qui permettent de varier l'enseignement dispensé 🐞. Pour effectuer un choix judicieux, l'enseignant prend en considération les facteurs suivants :

- ▶ les attentes et les contenus à enseigner;
- ▶ le profil de la classe ou des élèves;
- ▶ le temps disponible.



⁴ Traduction libre de : Carol Ann TOMLINSON et al., *The Parallel Curriculum*, Corwin Press, 2009, p. 49 à 51.

Stratégie / méthode d'enseignement	Définition et bienfaits	Exemples
Enseignement magistral	<p>Une stratégie d'enseignement axée sur la transmission verbale d'un contenu à un petit ou à un grand groupe d'élèves selon une séquence planifiée. C'est une forme d'exposé oral qui, idéalement, prévoit des temps d'arrêt pour la réflexion, la clarification et la construction de sens.</p> <p>Bienfaits : acquisition efficace d'un savoir; communication de beaucoup d'informations en relativement peu de temps.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Exposé sur l'histoire de la Deuxième Guerre mondiale ▶ Présentation de la démarche de discernement moral
Enseignement explicite	<p>Une méthode d'enseignement grâce à laquelle l'enseignant rend accessible, généralement par le biais du langage et de démonstrations (modelage), tout raisonnement, toute démarche ou toute procédure susceptible d'aider les élèves dans la réalisation de tâches. Le modelage est suivi d'une pratique dirigée (moment auquel l'élève reçoit de la rétroaction immédiate de la part de l'enseignant ou de ses pairs) ainsi que d'une pratique autonome.</p> <p>Bienfaits : acquisition de savoir-faire et de savoir-être par étayage; rend explicite ce qui se passe dans la tête des bons apprenants (stratégies cognitives et métacognitives); permet à l'élève de s'approprier l'apprentissage et de favoriser le transfert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Enseignement explicite de la stratégie de lecture « faire des inférences » (lecture partagée) ▶ Modelage du nettoyage de l'équipement à la suite d'une expérience scientifique
Enseignement de concepts (grandes idées)	<p>Une méthode d'enseignement permettant d'organiser des attentes et des contenus d'apprentissage en blocs de sens plus larges. Ces regroupements de concepts permettent aux élèves d'établir des liens.</p> <p>L'étape du développement - Les élèves abordent les concepts d'un point de vue actuel ou concret, afin que l'apprentissage commence par ce qu'ils comprennent.</p> <p>L'étape de la mise en application - Guidés par l'enseignant, les élèves mettent en application ce qu'ils savent et ce dont ils ont fait l'expérience pour élargir leur compréhension du concept à mesure qu'ils assimilent de nouvelles informations.</p> <p>L'étape de la réflexion - Ensuite, l'enseignant invite les élèves à faire des déductions, en comparant et en opposant les exemples et les contre-exemples d'une catégorie ou d'un concept donné.</p> <p>Bienfaits : compréhension plus approfondie grâce à l'étayage (du concret vers l'abstrait); efficace pour favoriser le transfert; schématisation simple et utile des apprentissages; facilitation de l'intégration des matières.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Comparer la structure narrative du conte à la charpente d'une maison : <ul style="list-style-type: none"> + Que peut-on y enlever sans que la maison tombe en ruine? ▶ L'enseignant parle des droits et des responsabilités en même temps qu'il établit les règles pour la classe. ▶ Enseigner la géométrie en se servant des propriétés des formes géométriques.
Apprentissage coopératif	<p>Une activité d'enseignement structurée pendant laquelle les élèves cheminent en petits groupes en vue d'atteindre un objectif commun. Le travail d'un groupe peut viser un but à court terme ou à long terme.</p> <p>Les tâches assignées à chaque groupe peuvent être de niveaux cognitifs variés, mais généralement l'enseignant fournit des consignes et des stratégies et propose des rôles pour favoriser la coopération et l'interdépendance mutuelle entre les coéquipiers d'un groupe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Courte activité de validation de la compréhension : pense, parle, partage. ▶ Projet à long terme de coopération au cours duquel on assigne des rôles et des tâches.

Stratégie / méthode d'enseignement	Définition et bienfaits	Exemples
Apprentissage coopératif (Suite)	Bienfaits : l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales; la collaboration entre les pairs; la réflexion et la compréhension approfondies; le potentiel de plus grande empathie à l'égard des autres; développement de la communication (questionner, expliquer, ouverture aux différences).	
Apprentissage par enquêtes / problèmes	<p>Une stratégie d'enseignement inductive au moyen de laquelle l'enseignant propose une tâche, un problème ou une situation d'intrigue à un élève ou à un petit groupe d'élèves. Les élèves explorent la situation, analysent les éléments de preuve, s'interrogent sur ses idées, font des inférences, proposent des solutions possibles. La démarche est guidée par l'enseignant qui joue un rôle de facilitateur.</p> <p>Bienfaits : accroît la sensibilisation à différents points de vue; amène les élèves à se poser des questions; éveille la curiosité; approfondit la compréhension des concepts; améliore la capacité à résoudre des problèmes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Apprentissage partagé en numératie : situation d'apprentissage en équipe grâce à laquelle les élèves interagissent, mettent en commun ce qu'ils comprennent, échangent leurs stratégies, expliquent leur démarche de résolution de problème, etc. ▶ Démarche dynamique d'apprentissage (DDA) en grammaire nouvelle pour la compréhension d'un groupe syntaxique
Simulation / jeu de rôles	<p>Activité pédagogique qui reproduit une situation réelle aussi fidèlement que possible pour permettre une étude des divers aspects de cette situation ou une confrontation de ces derniers.</p> <p>Bienfaits : favorise une compréhension approfondie; développe la capacité de créer des liens; la créativité; la spontanéité chez l'élève.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Débat parlementaire ▶ Saynète sur le respect des valeurs catholiques ▶ Interprétation d'un personnage historique ▶ Improvisations afin de reproduire des comportements appropriés en situation de conflit (stratégie de prise de parole - parler avec respect)
Mentorat / jumelage	<p>Une méthode d'enseignement grâce à laquelle un élève passe un certain temps sous la tutelle d'un expert dans un domaine particulier afin d'apprendre le contenu, la méthodologie de travail et les activités quotidiennes de la discipline ciblée. Action d'associer deux élèves en vue de procéder à des échanges.</p> <p>Bienfaits : amélioration des connaissances propres à un domaine d'études; capacité accrue d'utiliser les outils et la méthodologie de la discipline.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Programme COOP ▶ Lecture en dyades ▶ Cercle de lecture ▶ Évaluation par les pairs en fonction de critères d'évaluation
Étude indépendante	<p>Une stratégie pédagogique qui permet à un élève ou à un petit groupe d'élèves, sous la direction de l'enseignant, d'apprendre à organiser et à explorer en détail, de façon indépendante, un domaine d'intérêt se rapportant au programme-cadre.</p> <p>Bienfaits : accroît la motivation; les connaissances propres au domaine d'études et les habiletés méthodologiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Enseignement personnalisé ▶ Projet de recherche ▶ Dissertation ▶ Projet d'enrichissement ▶ Lecture et écriture autonome

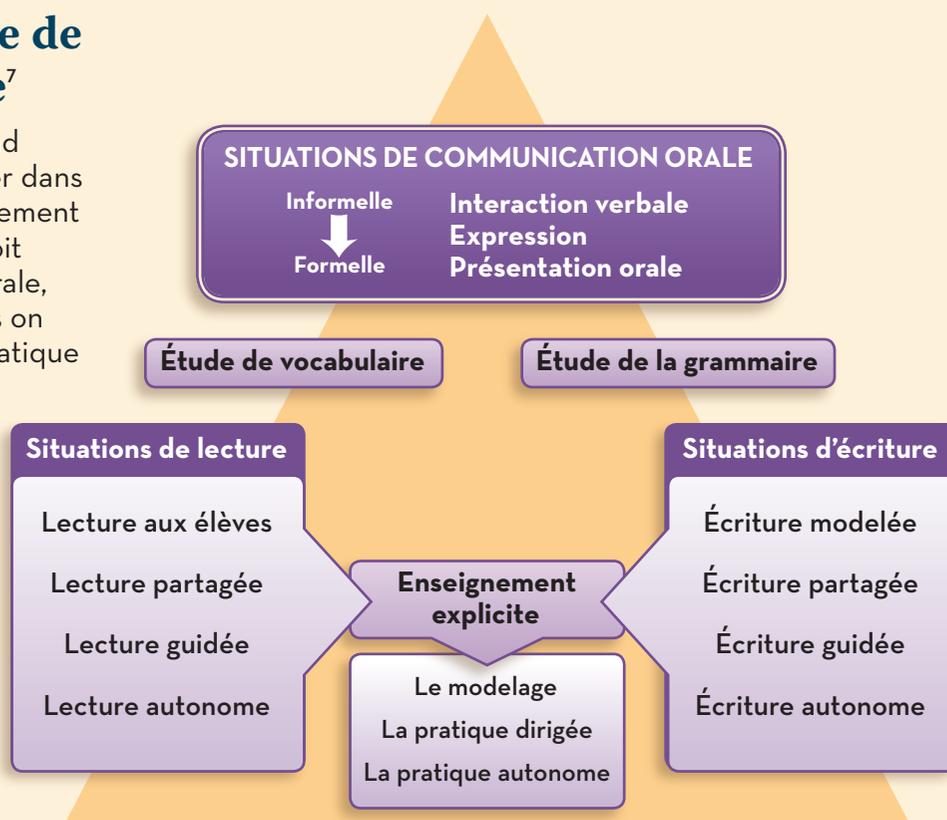
Enseignement efficace de la numératie⁵

Trois approches pédagogiques - à savoir l'approche axée sur l'apprentissage guidé, l'approche axée sur l'apprentissage partagé et l'approche axée sur l'apprentissage autonome - sont préconisées parce qu'elles favorisent l'acquisition de connaissances et d'habiletés, ainsi que le développement de stratégies et l'adoption d'une démarche de réflexion en mathématiques. Un enseignement équilibré en numératie devrait intégrer ces trois approches. Il n'existe pas d'ordre spécifique dans lequel l'enseignant doit les utiliser. Il doit tenir compte des trois au moment de la planification. Certaines unités ou situations d'apprentissage se prêteront mieux, par exemple, à l'apprentissage partagé qu'à l'apprentissage guidé ou autonome⁶.

Profil du groupe classe	Compétences	Domaines et grandes idées	Approches pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Attitude et motivation ▶ Styles d'apprentissage et intelligences multiples ▶ Niveaux de développement cognitif, psychomoteur et affectif ▶ Évaluation diagnostique des acquis en français et en mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Connaissance et compréhension ▶ Habiletés de la pensée ▶ Communication ▶ Mise en application <p>[voir le chapitre 8, Évaluation (fascicule 4)]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Attentes et contenus d'apprentissage associés aux grandes idées dans chacun des 5 domaines d'étude <hr/> <p style="text-align: center;">Processus</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Résolution de problèmes ▶ Communication ▶ Réflexion ▶ Raisonnement ▶ Établissement de liens ▶ Sélection d'outils technologiques et de matériel de manipulation ▶ Modélisation 	<p>Approches axées sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ l'apprentissage partagé ▶ l'apprentissage guidé ▶ l'apprentissage autonome <p>[voir le chapitre 4, Approches pédagogiques (fascicule 1)]</p>

Enseignement efficace de la littératie équilibrée⁷

Le diagramme ci-dessous comprend toutes les situations pouvant entrer dans la composition d'un bloc d'enseignement des habiletés liées à la littératie, soit les situations de communication orale, de lecture et d'écriture, auxquelles on associera régulièrement dans la pratique l'étude de vocabulaire et l'étude de la grammaire⁸.



⁵ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Guide d'enseignement efficace des mathématiques de la maternelle à la 6^e année, Fascicule 1, 2006, p. 47.

⁶ Ibid., p. 77.

⁷ Adaptation libre de : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, Fascicule 4, 2006, p. 28.

⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 2, 2006, p. 52.



La gestion du curriculum expliquée

L'enseignant qui connaît à fond le curriculum organise les attentes et les contenus d'apprentissage de manière à favoriser la réussite des élèves.

Pour déterminer la cible ou le résultat d'apprentissage, l'enseignant :

- ▶ consulte les divers documents disponibles (par ex. : programme-cadre, curriculum garanti, apprentissages essentiels, etc.) 🖱️.

Pour planifier une unité d'apprentissage, l'enseignant :

- ▶ vérifie que les **connaissances préalables** à l'apprentissage sont acquises et tient compte du niveau de préparation des élèves 🖱️ ;
- ▶ priorise l'enseignement des contenus selon une **progression logique** dans sa planification;
- ▶ détermine **la cible ou le résultat d'apprentissage**, c'est-à-dire ce que l'élève connaîtra, comprendra, sera en mesure de faire et de communiquer par rapport à une attente (« KUDA » : *know, understand, do, articulate*; Tomlinson, 1999)⁹;
- ▶ **planifie l'unité à rebours**, c'est-à-dire qu'il sélectionne les contenus qui lui permettront de mesurer le rendement de l'élève par rapport aux attentes;
- ▶ dresse une **liste des preuves d'apprentissage** à observer en fonction des attentes et des comportements (par ex. : préalables, compréhension d'un concept, application d'une stratégie).

Pour déterminer le rendement, l'enseignant :

- ▶ détermine **la cible ou le résultat d'apprentissage**, c'est-à-dire ce que l'élève connaîtra, comprendra, sera en mesure de faire et de communiquer par rapport à une attente (« KUDA » : *know, understand, do, articulate*; Tomlinson, 1999);
- ▶ assure la **congruence** entre l'enseignement et l'évaluation (la manière dont les contenus et les attentes sont enseignés et la façon dont ils seront évalués);
- ▶ attribue une **pondération aux évaluations** en tenant compte de différents facteurs : leur importance dans le programme, le temps qui a été consacré à l'apprentissage, le début versus la fin de l'apprentissage, etc.;
- ▶ assure **l'équité et la validité des résultats** en harmonisant la notation (calibrage) et la pondération;
- ▶ établit le rendement au terme de l'apprentissage en utilisant une **grille d'évaluation adaptée** 🖱️.

⁹ Carol Ann TOMLINSON, *The Differentiated Classroom - Responding to the Needs of All Learners*, ASCD, 1999.



BASE

Enseignement efficace pour tous en fonction du profil de classe

Interventions optimales

La BASE de la Pyramide communique les pratiques exemplaires à mettre en place au quotidien au chapitre de la gestion de classe et du comportement afin de créer un climat propice à l'apprentissage. La BASE comporte également les pratiques d'enseignement utilisées pour tous les élèves, et ce, dans tous les contextes scolaires. Le cheminement vers les soutiens subséquents repose sur la notion que les principes à la BASE de la Pyramide ont été mis en pratique et ont répondu aux besoins éducatifs et comportementaux d'environ 80 % des élèves. Selon Buffum et al. (2009), une école dont moins de 75 % des élèves n'atteignent pas le seuil de réussite devrait remettre en question l'efficacité de son enseignement de base plutôt que de chercher à gravir trop rapidement les soutiens de la Pyramide¹⁰.

Qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent dans les différentes matières?

Planification à rebours

Au lieu de concevoir l'évaluation vers la fin d'une unité, le raisonnement à rebours préconise de commencer en ciblant les contenus et les questions essentiels qui mèneront les élèves à répondre aux attentes et à développer les compétences voulues. Ce processus précède même la planification du cours et des activités d'apprentissage.

Pour déterminer la cible d'apprentissage :

- ▶ déterminer ce que l'élève doit connaître, comprendre, faire et exprimer ou communiquer (« KUDA » : *know, understand, do, articulate; Thomlinson, 1999*)¹¹;
- ▶ tenir compte du fait que toutes les attentes doivent être évaluées, mais pas nécessairement tous les contenus;
- ▶ consulter les divers documents qui existent déjà, tels les apprentissages essentiels en numératie, les profils de sortie en littératie, le curriculum garanti, etc. 🖱️;
- ▶ prioriser, en collaboration avec les collègues, les contenus en leur accordant une importance selon un code (par ex., essentiel, important, accessoire) 🖱️.

*Qu'est-ce qu'une équipe de collaboration?**

Une équipe de collaboration est un groupe d'intervenants poursuivant un objectif commun. Cela peut regrouper des intervenants par niveau, par matière, par cycle, etc. L'équipe se réunit, entre autres, afin d'harmoniser des pratiques pédagogiques et de planifier des unités d'apprentissage. Le rôle et le fonctionnement de l'équipe de collaboration sont définis à la page 17 dans la section du Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA).

¹⁰ A. BUFFUM, M. MATTOS and C. WEBER, *Pyramid Response To Intervention - RTI, Professional Learning Communities, And How To Respond When Kids Don't Learn*, Solution Tree, 2009, p. 74.

¹¹ Carol Ann TOMLINSON, *The Differentiated Classroom - Responding to the Needs of All Learners*, ASCD, 1999.

Interventions optimales

- ▶ Clientèle cible :
75 à 80 %

Intervenants clés

- ▶ Enseignant
- ▶ Équipe de collaboration*
- ▶ Direction

Intervenants en appui

- ▶ Enseignant en affectation spéciale (ALF/PANA, pédagogie, enfance en difficulté)
- ▶ Parents/tuteurs

Comment puis-je m'assurer que les tâches que je propose à mes élèves soient à leur portée?

L'étayage et la zone proximale de développement (ZPD)

En enseignement efficace pour tous, « le personnel de l'école connaît le niveau de préparation de ses élèves relativement aux attentes du curriculum »¹². Il faut situer l'élève en fonction de ce qu'il sait faire de façon autonome afin de pouvoir l'amener à progresser.

Zone de développement actuel	Zone proximale de développement		Nouvelle zone de développement actuel
ÉLÈVE Ce que l'élève peut déjà faire de façon autonome	ENSEIGNANTE OU ENSEIGNANT Soutien fourni par l'enseignante ou l'enseignant, les pairs ou l'environnement	ÉLÈVE ET ENSEIGNANTE OU ENSEIGNANT Transition du soutien vers l'autonomie	ÉLÈVE Ce que l'élève peut faire de façon autonome

L'élève assume progressivement la responsabilité de son apprentissage.

L'étayage est un soutien qui amène l'élève à dépasser son niveau de compétence actuel (zone de développement actuel) pour développer ses connaissances et ses habiletés de façon optimale (zone proximale de développement). Le concept d'étayage s'appuie sur l'idée que l'élève doit recevoir au départ un soutien important pour résoudre des problèmes, ce soutien diminuant au fur et à mesure que ses connaissances et ses habiletés se développent¹³.

Selon Vigotsky, la construction des apprentissages se fait dans un contexte social. L'élève qui interagit avec ses pairs s'approprié la matière lors de conversations qui sont à sa portée. Ces dernières représentent une source importante de preuves d'apprentissage pour le personnel enseignant.

¹² MÉO, *Favoriser l'engagement des élèves grâce à la différenciation pédagogique*, 2008.

¹³ MÉO, *Faire croître le succès*, 2010, p.163.

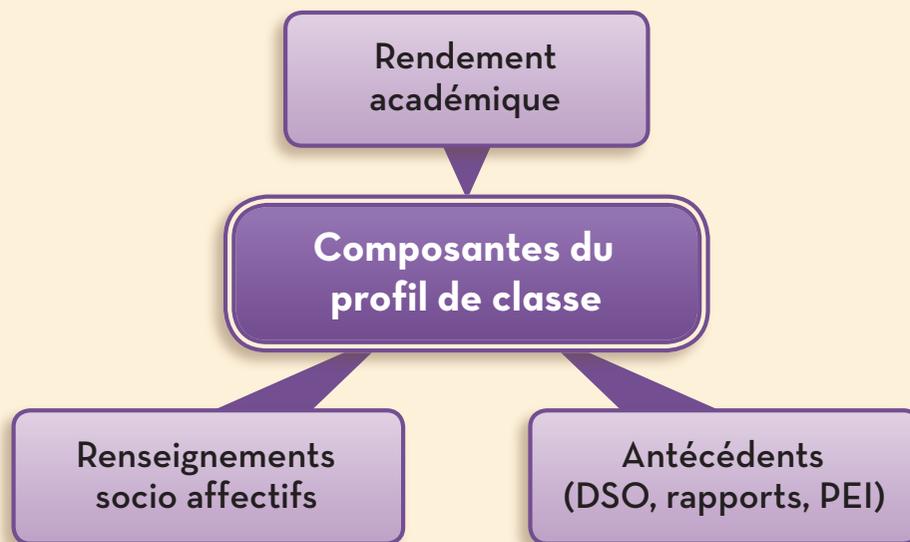


Comment les données des composantes du profil de classe m'aideront-elles à ajuster mon enseignement?

Un profil de classe peut prendre différentes formes en fonction du but. Pour répondre aux besoins de ses élèves et pour optimiser la qualité de ses interventions, le personnel enseignant devrait dresser un profil de classe en fonction :

- ▶ du rendement scolaire dans les différentes matières;
- ▶ des renseignements socio affectifs (habiletés sociales, antécédents familiaux, etc.);
- ▶ de données particulières propres au groupe (nombre de PEI, ALF, PANA, haut potentiel, etc.);
- ▶ des styles d'apprentissage;
- ▶ des goûts et intérêts;
- ▶ de tout autre renseignement jugé pertinent.

« Les profils d'apprentissage varient considérablement au sein d'une classe. Les enseignantes et enseignants planifient leur enseignement en tenant compte de cette réalité, assignent aux élèves des tâches selon leurs habiletés et utilisent des modes de regroupement dynamiques et flexibles, fondés sur une évaluation continue¹⁴. » 



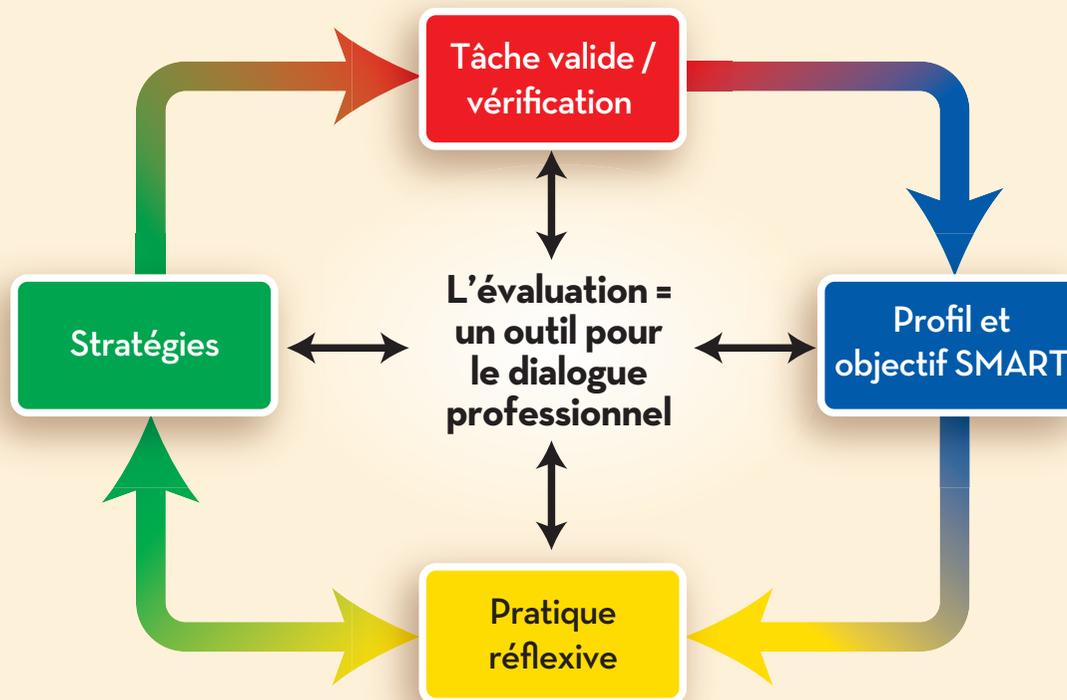
Source : *L'Éducation pour tous, Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année, 2005, MÉO, p. 29.*

¹⁴ MÉO, *L'Éducation pour tous, Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année, 2005, p. 5.*

Comment le Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA) guide-t-il nos rencontres CAP?

Qu'est-ce qu'une CAP?

Une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) regroupe diverses équipes de collaboration. Celles-ci suivent une démarche de questionnement et d'apprentissage professionnel qui vise à améliorer le rendement des élèves. L'évaluation au service de l'apprentissage guide les interventions et oriente l'enseignement et l'apprentissage. Le personnel travaille à partir de données et de traces pour déterminer les forces et les besoins d'un groupe d'élèves (évaluations de la salle de classe, profil de classe, profil de l'élève, évaluation fonctionnelle du comportement, notes anecdotiques, bulletins, OQRE, etc.). Le personnel cible les interventions, les connaissances et les compétences nécessaires pour réduire les écarts entre le rendement actuel et le rendement souhaité. Il est fortement recommandé d'établir des normes de fonctionnement favorisant un dialogue ouvert et professionnel entre intervenants.





Étapes du Parcours fondamental d'enseignement et

Étape 1 du PFEA - Mise en contexte - L'équipe de collaboration :

- ▶ se penche sur les questions suivantes :
 - + Quelles preuves avons-nous actuellement du rendement des élèves (évaluations communes, données du bulletin scolaire, OQRE)?
 - + Que nous révèlent-elles?
 - + Quel sera notre domaine prioritaire d'action?
 - + Quelles sont les attentes qui se rattachent à ce domaine prioritaire?
 - + Comment chacun d'entre nous interprète-il ces attentes?
 - + Quelles sont nos pratiques actuelles dans le domaine prioritaire d'action?
 - + Que devraient connaître, comprendre, être en mesure de faire et communiquer («KUDA») les élèves à la fin du parcours?
- ▶ planifie à rebours :
 - + développer les critères de réussite;
 - + construire la grille d'évaluation adaptée;
 - + développer la tâche d'évaluation sommative.
- ▶ construit un tableau de données / pistage (profil de classe) 🖱️.

Tâche valide
diagnostique

Profil
de classe

Étape 2 du PFEA - Mesures du PFEA - L'équipe de collaboration organise au moins deux rencontres pour :

- ▶ planifier un bloc d'apprentissage afin de renforcer la compréhension collective sur la façon de l'enseigner. Ils se questionnent quant aux éléments suivants :
 - + Qu'allons-nous enseigner et comment allons-nous le faire?
 - + Comment les résultats de l'évaluation diagnostique orienteront-ils notre enseignement?
 - + Que ferons-nous avec les élèves qui maîtrisent déjà les attentes du domaine prioritaire?
 - + Quelle «grande idée» nos élèves apprendront-ils?
 - + En quoi la «grande idée» suscitera-t-elle l'intérêt des élèves?
 - + Quelles stratégies d'enseignement, d'apprentissage et de métacognition serviront à soutenir l'apprentissage des élèves?
 - + Les stratégies sélectionnées optimiseront-elles la croissance des élèves (haut rendement)?
 - + Comment s'effectuera la cueillette de preuves en classe?

TEMPS DE MISE À L'ESSAI DE STRATÉGIES EN SALLE DE CLASSE et ÉVALUATION AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

d'apprentissage (PFEA) qui incorporent le Cycle d'analyse

Objectif SMART

- ▶ sélectionner un élève «repère» afin de faire le monitoring de son progrès à chaque rencontre CAP;
- ▶ partager les preuves attestant de l'apprentissage de tous les élèves de la classe (vérifications) :

Pratique réflexive

- + présenter des échantillons de travaux d'élèves qui démontrent divers degrés de qualité (bon travail et travail qui ne répond pas aux critères);
- + analyser les travaux d'élèves en fonction des critères de réussite de la grille (forces et défis);
- + proposer les prochaines étapes du processus d'amélioration de l'élève «repère» ;
- + procéder au partage de la pratique des enseignants;
- + discuter des problèmes énoncés face au rendement des élèves et face aux pratiques pédagogiques afin de trouver des solutions;
- + choisir la stratégie jugée la plus probante en réfléchissant au profil de l'élève «repère» (conception universelle de l'apprentissage).

TEMPS DE MISE À L'ESSAI DE STRATÉGIES EN SALLE DE CLASSE et ÉVALUATION AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

Stratégies

- ▶ demander aux élèves de compléter la tâche d'évaluation sommative qui a été développée.

Tâche valide sommative

Étape 3 du PFEA - Résultats du PFEA - L'équipe de collaboration organise deux rencontres pour :

- ▶ procéder à l'harmonisation de l'évaluation (calibrage) 🖱️ :
 - + Chaque enseignant apporte l'évaluation sommative d'un élève sur lequel le groupe se penche.
 - + Le groupe procède à l'harmonisation de la notation des évaluations examinées.
 - + Le discours portera surtout sur les copies d'élèves pour lesquelles il n'y a pas de consensus immédiat. Il est important d'en discuter et de faire référence aux critères de réussite pour établir le rendement.
 - + Les données de chaque élève sont inscrites au tableau de données / pistage (profil) de la classe.
 - + Le groupe prépare la rétroaction descriptive à donner aux élèves, selon les critères de réussite, afin qu'ils puissent cheminer dans leur apprentissage.

Pratique réflexive

- ▶ mener une réflexion :
 - + Les stratégies à haut rendement ont-elles été efficaces?
 - + Que nous révèlent les preuves au sujet de l'apprentissage des élèves?
 - + Comment pouvons-nous savoir que les élèves ont atteint un niveau élevé d'apprentissage?
 - + Que pouvons-nous faire pour nos élèves dont le rendement scolaire demeure faible?
 - + Quel sera notre prochain PFEA?



Qu'est-ce que l'enseignement différencié effectué à la BASE de la Pyramide?

L'enseignement différencié est une approche souple et proactive qui permet d'ajuster les stratégies pédagogiques en fonction des besoins de l'élève soulevés lors de l'évaluation au service de l'apprentissage. On peut tenir compte :

- ▶ du niveau de préparation, du rendement, des connaissances antérieures;
- ▶ des champs d'intérêts;
- ▶ du profil d'apprentissage (style d'apprentissage, origines culturelles et sociales, sexe, etc.).

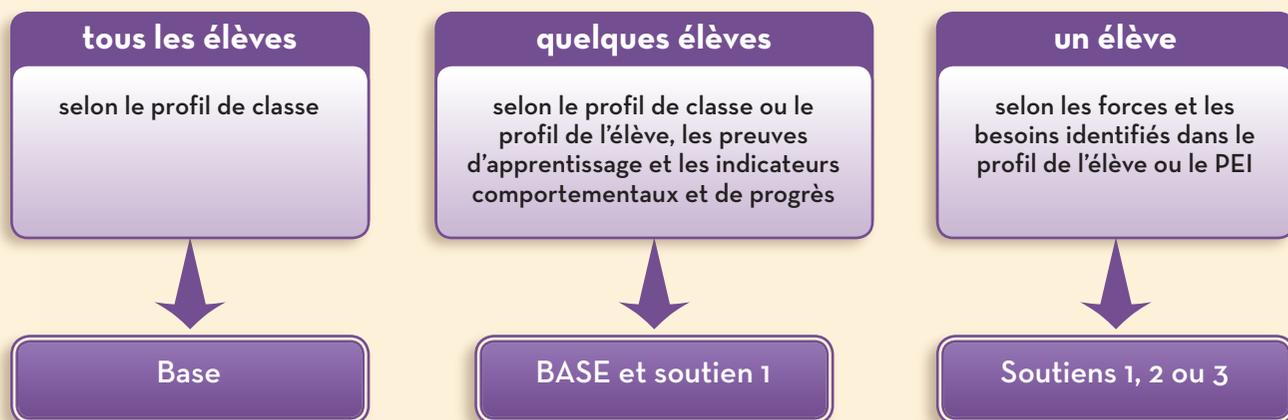
« Plus nous connaissons nos élèves, plus nous pouvons soutenir leurs efforts à apprendre. En recourant à la différenciation pédagogique, le personnel considère les apprentissages prescrits sous de multiples perspectives et offre des expériences éducatives tant diversifiées que stimulantes¹⁵. » Il est primordial de vérifier si l'élève est engagé, s'il apprend et s'il développe de nouvelles habiletés.

« Le processus qui permet de différencier les stratégies pédagogiques s'appuie sur une collecte soutenue de données (évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage) en ce qui a trait au niveau de préparation [aux champs d'intérêts et au profil d'apprentissage]. Le personnel enseignant utilise les renseignements recueillis pour varier l'environnement d'apprentissage ainsi que les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.¹⁶»

Comment vais-je effectuer la différenciation?

Toute stratégie différenciée peut avoir lieu à différents soutiens de la Pyramide. C'est l'intention poursuivie par l'enseignant qui détermine à quelle étape du soutien se situe la différenciation.

La différenciation **de l'enseignement, de l'évaluation ou de la gestion comportementale** s'adresse à :



L'enseignement différencié à la BASE représente la façon dont l'enseignant ajuste son enseignement en fonction des besoins du groupe classe. L'enseignant s'appuie sur le profil de classe qui est mis à jour d'après les données recueillies au moyen de l'évaluation au service de l'apprentissage.

¹⁵ MÉO, *Favoriser l'engagement des élèves grâce à la différenciation pédagogique*, 2008.

¹⁶ MÉO, *Favoriser l'engagement des élèves grâce à la différenciation pédagogique*, 2008.

L'évaluation différenciée à la BASE

La différenciation de l'évaluation appliquée à la BASE de la Pyramide suppose une souplesse qui permet d'offrir des choix à l'ensemble des élèves au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Cette souplesse s'applique au groupe d'élèves, en général selon le profil de classe, et non à un élève en particulier. Au quotidien, elle laisse place à toutes sortes de possibilités à proposer aux élèves, notamment en ce qui a trait au choix :

- ▶ de ressources différentes (p. ex., des lectures différentes);
- ▶ de regroupements flexibles (individuel, équipe, collectif);
- ▶ du degré de soutien et d'accompagnement (étayage);
- ▶ de productions diversifiées.

Cette flexibilité permet de planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation où diverses solutions de rechange sont proposées selon les niveaux de préparation, le rythme et les styles d'apprentissage. Toutefois, pendant les situations d'évaluation sommative, ces choix ne doivent en rien modifier le niveau de difficulté des tâches à réaliser et les critères d'évaluation. En d'autres mots, il faut se servir de la même grille d'évaluation pour tous. Ce sont les mêmes attentes qui sont évaluées en recourant aux mêmes compétences. L'objectif premier de l'évaluation différenciée est de permettre à chaque élève du groupe classe de démontrer sa maîtrise de l'attente, et ce, de la façon qui répond le mieux à ses besoins.

Les écoles sont comme des aéroports : les élèves-passagers arrivent de milieux variés et se dirigent vers de nombreuses destinations. Leurs décollages particuliers vers le monde adulte exigent divers plans de vol¹⁷.

Comment savoir s'il est temps de passer au soutien ?

Pour choisir les stratégies de gestion de classe, d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant tient compte du profil de classe et s'assure de varier ses stratégies pour rejoindre tous les styles d'apprenant. Malgré cela, lorsque les pratiques efficaces utilisées à la base sont insuffisantes pour permettre à l'élève de réussir, celui-ci peut bénéficier d'une différenciation pédagogique ou comportementale sur mesure qui lui permettra de continuer à apprendre. Il devient donc nécessaire de dresser le profil de l'élève afin de répondre à ses besoins individuels.

¹⁷ Carol Ann TOMLINSON, *Vivre la différenciation en classe*, Chenelière Éducation, 2010.



SOUTIEN 1

Interventions préventives en fonction du profil de l'élève

Bien que l'enseignement efficace dispensé à la base de la Pyramide permette à une grande majorité de nos élèves de développer des habiletés sociales et d'apprendre, il s'avère insuffisant pour un certain nombre d'élèves. Par conséquent, l'école où l'apprentissage est au premier plan de la pratique réflexive offre des interventions **additionnelles** aux élèves qui ont besoin d'appui dans le but de réduire l'écart entre le rendement attendu et le rendement réel.

Il est nécessaire de dresser le profil de l'élève dans le but de mieux orienter les interventions à privilégier en vue de prévenir l'élargissement de l'écart entre le rendement réel et le rendement attendu. Le profil de l'élève est un outil qui permet de tracer un portrait complet de l'élève : ses forces et ses besoins, ses antécédents scolaires, ses goûts et ses intérêts, son profil d'apprentissage, les facteurs socio affectifs. Ce profil peut être créé en fonction d'une matière ou d'un comportement ou pour donner un aperçu général de l'élève. Bref, le profil de l'élève rassemble tous les renseignements et toutes les observations qui permettent à l'enseignant de différencier son enseignement pour accroître les chances de réussite de l'élève.

Pour être proactif, tout programme ou intervention doit être planifié à l'avance pour répondre à une problématique particulière à la clientèle scolaire. Ceux-ci ne dépendent pas de l'expertise et de la diligence d'une seule personne, mais plutôt d'une intervention soutenue au sein de l'école, de tous les membres de l'équipe école. Par ex., dans une école de notre Conseil où plusieurs enfants éprouvent des difficultés en lecture, un service téléphonique est offert pour que les enfants écoutent des histoires enregistrées de la maison. Les enfants peuvent également suivre l'histoire avec le livre.

L'école peut avoir recours à une rencontre équipe école dans le but d'offrir :

- ▶ des programmes d'actualisation ponctuels (p. ex., Actualisation linguistique en français (ALF), Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA), Anglais pour débutants (APD), Intervention préventive en lecture et écriture (IPLÉ), Programme axé sur la réussite des élèves (PARÉ), etc.).

L'école peut également recevoir l'appui de professionnels dans le but d'offrir :

- ▶ des programmes d'actualisation ponctuels (p. ex., SOI, programmes d'intervention/prévention en travail social, entraîneur SCP pour les écoles qui adhèrent à ce système, etc.).

Ces mesures préventives visent une transition rapide vers le programme d'études ordinaire.

Au soutien 1, les adaptations sont utilisées de façon occasionnelle ou structurée dans un temps prédéfini afin de stimuler la motivation des élèves, de leur permettre de démontrer qu'ils apprennent et qu'ils vivent des succès. À partir du moment où les adaptations deviennent nécessaires, et ce, de façon constante, elles doivent être consignées dans un PEI, sauf dans le cas d'ALF et de PANA.

Interventions préventives

- ▶ Clientèle cible :
10 à 15 %

Intervenants clés

- ▶ Enseignant
- ▶ Équipe de collaboration
- ▶ Équipe école (élémentaire)*
- ▶ Équipe de la réussite (secondaire)*
- ▶ Direction

Intervenants en appui

- ▶ Enseignant en affectation spéciale (ALF/PANA, pédagogie, enfance en difficulté)
- ▶ Travailleur social
- ▶ Orthophoniste
- ▶ Parents/tuteurs

*Qu'est-ce qu'une équipe école à l'élémentaire?**

Une équipe école est composée de divers intervenants qui œuvrent au sein de l'école et qui accompagnent un élève en particulier dans ses apprentissages. Ces intervenants peuvent inclure la direction, le titulaire de classe, l'enseignant ressource, l'enseignant IPLÉ, l'enseignant ALF et PANA, les spécialistes (arts, éducation physique, etc.) et les éducateurs. La composition de cette équipe peut varier selon les besoins de l'élève. Des suivis aux rencontres de l'équipe école pourraient être nécessaires afin d'assurer un « monitoring » des progrès et de revoir l'efficacité des stratégies proposées.

*Qu'est-ce qu'une équipe de la réussite au secondaire?**

Chaque école doit être dotée d'une équipe de la réussite. Le mandat de l'équipe de la réussite consiste à :

- ▶ élaborer des procédures et des modèles pour l'école qui favoriseront la prestation efficace de toutes les initiatives et des stratégies visant la réussite des élèves;
- ▶ assurer le suivi, la coordination des interventions et assumer la responsabilité des élèves à risque par l'entremise d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants responsables de la réussite des élèves.

L'exigence minimale veut que l'équipe de la réussite soit composée d'un membre de la direction, d'un enseignant responsable de la réussite des élèves (ERÉ), de la personne responsable en orientation et de la personne responsable de l'enfance en difficulté. Au besoin, l'équipe peut également comprendre les membres suivants : l'agent d'assiduité, les enseignants de l'élève, l'éducateur ou toute autre personne qui puisse contribuer à la réussite de l'élève.

Qu'est-ce qu'un élève à risque?

- ▶ En 7^e et 8^e année : L'élève dont le rendement est **égal ou inférieur à 1** en littératie ou en numératie.
- ▶ De la 9^e à la 12^e année : L'élève qui éprouve un retard dans son accumulation de crédits ou qui a échoué le TPCL.



Comment dresser le profil de l'élève ?

L'enseignant titulaire peut se servir de divers outils pour dresser le profil d'un élève.

Entre autres, l'enseignement devrait :

- ▶ consulter le dossier scolaire de l'enfant (DSO) afin d'y retrouver
 - + le questionnaire d'entrevue d'accueil à la maternelle
 - + le dépistage précoce au cycle préparatoire (OEW)
 - + le dépistage systématique des élèves à haut potentiel, maternelle et 4^e année
 - + les bulletins antérieurs
 - + les résultats à l'OQRE
 - + autres documents jugés pertinents
- ▶ se servir d'outils complémentaires tels que :
 - + questionnaires sur les styles d'apprentissage (intelligences multiples, VAKO...)
 - + évaluations diverses - diagnostiques, formatives et sommatives
 - + GB+, DRA
 - + l'échelle de dépistage (EDD) pour tout élève qui n'est pas en maternelle ou en 4^e année (années ciblées pour le dépistage systématique) mais que l'on soupçonne comme étant à haut potentiel
 - + grilles d'inventaire des intérêts
 - + évaluations diagnostiques ALF
 - + évaluations diagnostiques PANA



Comment les données des composantes du profil de l'élève m'aideront-elles à ajuster mon enseignement?

Une fois le profil dressé, il est de mise d'analyser les données recueillies en fonction du besoin auquel nous voulons répondre. Il faut se questionner et chercher à voir comment l'équipe école peut aider l'élève à cheminer en tenant compte de tous les renseignements recueillis. Il est important de considérer les facteurs socio affectifs qui peuvent nuire à l'apprentissage. Il peut s'avérer efficace de partir d'une force, du style d'apprentissage ou des goûts et intérêts de l'élève pour satisfaire un besoin.

À qui s'adressent les programmes ?

- | | |
|-------------|--|
| ALF | Le programme Actualisation linguistique en français (ALF) cherche à répondre aux besoins d'une clientèle scolaire qui comprend des élèves issus de familles où l'anglais (ou une autre langue) est la langue prédominante de communication au foyer et qui ont souvent une connaissance limitée du français. |
| PANA | Le Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) cherche à répondre aux besoins des élèves qui arrivent chaque année de l'étranger, surtout de pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique. Certains de ces élèves récemment installés en Ontario ont connu une scolarisation très différente de celle offerte ici, ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés. |
| APD | Le programme Anglais pour débutants (APD) s'adresse aux élèves qui parlent peu ou ne parlent pas l'anglais afin qu'ils puissent éventuellement suivre le programme-cadre ordinaire d'anglais. |
| IPLÉ | Le programme d'Intervention préventive en lecture et écriture (IPLÉ) est offert aux élèves de classes régulières qui ont des difficultés marquées en lecture et en écriture à l'âge de six ans. |
| PARÉ | Le Programme axé sur la réussite des élèves (PARÉ) est un programme qui vise la réussite de TOUS les élèves et qui offre un soutien accru aux élèves à risque afin de leur permettre d'obtenir leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO). |
| SOI | Le programme de Stimulation orthophonique intensive (SOI) offre des sessions d'intervention intensive aux élèves ayant fait l'objet d'un dépistage ou d'une évaluation orthophonique identifiant un retard ou un trouble langagier. |

Quand on cherche à réduire l'écart grandissant entre le rendement réel de l'élève et le rendement attendu, il est important d'effectuer une pratique réflexive à savoir si les principes de l'enseignement efficace explicités à la BASE de la Pyramide sont bien ancrés dans notre pratique quotidienne.

Pistes de pratique réflexive en vue de réduire l'écart et d'optimiser la réussite scolaire de l'élève

De quelle façon est-ce que je communique avec le personnel (enseignant ressource, enseignant responsable de la réussite des élèves (ERÉ), enseignant ALF et PANA, enseignant IPLÉ, éducateur, etc.) qui intervient auprès de l'élève afin d'optimiser sa réussite dans ma salle de classe?

À titre d'enseignant ressource, d'enseignant responsable de la réussite des élèves (ERÉ), d'enseignant ALF et PANA, d'enseignant IPLÉ ou d'éducateur, comment est-ce que je communique mes observations, mes interventions, mes recommandations et mes stratégies au titulaire de l'élève?

Suite à ces échanges, comment vais-je intégrer les informations et les stratégies proposées dans ma pratique? Par exemple :

- ▶ Comment est-ce que j'ajuste mes pratiques pédagogiques afin de mettre en œuvre le programme-cadre destiné à cette clientèle?
- ▶ Comment est-ce que les trois grandes questions qui ont trait à la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage guident ma planification?
 - + Qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent?
 - Qu'est-ce que l'élève doit connaître?
 - Qu'est-ce que l'élève doit comprendre?
 - Qu'est-ce que l'élève doit être en mesure de communiquer?
 - Qu'est-ce que l'élève doit être en mesure de faire?
 - + Où se situent mes élèves?
 - Lorsque je propose une nouvelle tâche, comment est-ce que je vérifie que l'élève possède les préalables et que la tâche se situe dans sa zone proximale de développement?
 - + Comment vais-je réduire l'écart entre la cible d'apprentissage et le rendement actuel?
 - Est-ce que j'entretiens des attentes élevées pour tous mes élèves?
 - Comment est-ce que j'utilise les preuves d'apprentissage recueillies lors de l'évaluation au service de l'apprentissage (questionnement, observations, conversations, productions) pour ajuster mes pratiques?
 - Est-ce que je m'assure d'être explicite dans mon enseignement et d'avoir recours au modelage comme stratégie?
 - Comment est-ce que mon questionnement amène les élèves à apprendre? Mon questionnement est-il ouvert ou fermé?
- ▶ Comment est-ce que je motive un élève désengagé qui est en mesure de rencontrer les attentes?
- ▶ Comment est-ce que ma gestion de classe encourage le travail d'équipe, les échanges d'idées, le développement de la communication orale?
- ▶ Est-ce que j'accorde suffisamment de temps à l'élève pour que la stratégie soit efficace et bien maîtrisée (21 jours ou 24 essais)?



Pistes de pratique réflexive en vue de modifier un comportement inapproprié

Qu'est-ce qui est à la « base » (fonction) du comportement?

Parfois un comportement inapproprié s'explique par un autre besoin à combler.

Lorsqu'un élève affiche un comportement problématique, il est essentiel de réfléchir aux raisons possibles qui l'incitent à agir de la sorte afin de déterminer l'intervention la plus efficace.

L'enseignant doit se poser les questions suivantes :

- ▶ Pourquoi l'enfant agit-il de cette façon?
 - + L'élève cherche-t-il à masquer une difficulté d'apprentissage?
 - + L'élève manque-t-il de stimuli et de défis?
 - + L'élève connaît-il le comportement attendu?
 - + L'élève recherche-t-il de l'attention?
 - + L'élève tente-t-il d'éviter un pair, une situation, une tâche?
 - + etc.
- ▶ Y a-t-il des éléments déclencheurs qui provoquent le comportement? (Que se passe-t-il juste avant que le comportement se manifeste?) Par exemple :
 - + un sentiment d'inconfort lié à la matière?
 - + un conflit lors des récréations?
 - + etc.
- ▶ Quels sont les antécédents du comportement?
 - + un stress lié à une situation familiale ou personnelle (par exemple : la fatigue, la faim, le divorce, un deuil, un changement d'école, etc.)?
 - + un stress lié à la performance scolaire?
 - + etc.

Cette réflexion amène une démarche de résolution de problème qui cherche à identifier les facteurs influençant le comportement et d'ajuster les stratégies en fonction de la cause et non du comportement. Il est donc important de dresser le *profil de l'élève en comportement* afin d'établir un portrait général de l'élève de sorte à pouvoir tisser des liens entre la raison du comportement, ses déclencheurs et ses antécédents. L'analyse du profil permettra de déterminer les meilleures pistes d'intervention pour modifier le comportement non désiré. Il est tout à fait acceptable que plusieurs tentatives soient nécessaires avant de trouver une intervention efficace.

L'évaluation différenciée au SOUTIEN 1

Élèves qui bénéficient d'actualisation linguistique en français (ALF)

Il arrive souvent que les élèves qui étudient dans une langue seconde ne soient pas en mesure de démontrer leurs véritables compétences dans d'autres matières parce qu'ils n'ont pas les compétences langagières nécessaires pour comprendre les leçons ou produire des travaux écrits ou oraux. Ils ont besoin de temps pour développer leurs compétences dans la langue d'enseignement avant que leur rendement puisse être évalué selon les critères employés pour les autres élèves.

Pour les élèves ayant de très grands besoins ou de grands besoins, l'enseignant planifie ses évaluations en lien avec les attentes du programme-cadre d'ALF.

Pour les élèves ayant des besoins modérés, l'enseignant prévoit les adaptations nécessaires au programme-cadre régulier ou d'ALF.

Pour les élèves ayant des besoins légers, l'enseignant prévoit les adaptations nécessaires au programme-cadre ordinaire.

Élèves qui bénéficient du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)

L'élève nouvel arrivant qui fréquente l'école de langue française a souvent connu un système scolaire très différent du système ontarien. Il est important qu'il comprenne son nouveau système scolaire afin de s'impliquer dès son arrivée dans son apprentissage. L'adaptation à un nouveau pays et à un nouveau savoir-faire constitue un défi réel pour l'élève. Il lui faut surmonter ces difficultés pour mener à bien ses études et s'épanouir dans son nouveau milieu. Pour réussir, l'élève nouvel arrivant doit pouvoir compter sur l'attention et l'encouragement du personnel enseignant, et dans certains cas, sur un soutien supplémentaire.

L'élève qui bénéficie du programme d'appui aux nouveaux arrivants cherche à parfaire ses compétences de base. Cet élève maîtrise habituellement le français en tant qu'outil de communication, mais fait l'apprentissage de processus, de concepts et du vocabulaire scolaire. Cette situation exige donc que l'enseignant fasse appel à des pratiques d'enseignement du français qui vont favoriser l'apprentissage accéléré et permettre une intégration rapide au programme ordinaire.

Élèves en difficulté

Il y a lieu d'évaluer régulièrement, au moyen d'un large éventail de méthodes et de techniques, les progrès d'apprentissage des élèves à la lumière des attentes énoncées dans les programmes-cadres. Les procédures et stratégies d'évaluation habituelles pourraient devoir être adaptées afin de donner la possibilité aux élèves de démontrer qu'ils répondent aux attentes.

Comment savoir s'il est temps de procéder au soutien 2?

Au soutien 1, le facteur temps doit être considéré lorsque les interventions et les stratégies différenciées sont mises à l'essai. Il est donc important d'allouer un temps raisonnable pour que l'élève puisse bénéficier de ces interventions et stratégies. De plus, il est nécessaire de consigner par écrit les interventions et stratégies utilisées ainsi que les résultats obtenus. Ceci facilitera la présentation à l'équipe multidisciplinaire et l'élaboration d'un PEI au soutien 2. Une fois que l'enseignant ait utilisé toutes les ressources professionnelles disponibles, celles de l'équipe de collaboration et de l'équipe école, et que ces ressources ne donnent pas les résultats escomptés, il devient alors nécessaire de procéder au soutien 2.



SOUTIEN 2

Interventions ciblées à la suite de l'étude des besoins

Si les interventions préventives ne donnent pas les résultats escomptés, une étude approfondie des besoins de l'élève est de mise. Il est essentiel de prendre en note les nouvelles données dans le profil de l'élève dressé au soutien précédent, soit au point de vue comportemental ou pédagogique, afin de mieux cibler les interventions à privilégier pour assurer sa réussite. Lorsque ces interventions sont nécessaires de façon continue, elles doivent être consignées dans un Plan d'enseignement individualisé (PEI) même si l'élève n'est pas identifié par un CIPR.

Au moment de l'étude des besoins en équipe école, l'école peut avoir recours à une rencontre multidisciplinaire aux fins de :

- consultation (p. ex., travailleur social, orthophoniste, psychologue, etc.) en vue de procéder à l'analyse approfondie des forces et des besoins de l'élève dans le but de proposer des stratégies adéquates pour aider le personnel scolaire à mieux répondre aux besoins de l'élève.

À la suite de la consultation, l'équipe multidisciplinaire peut recommander :

- de la formation, une intervention, l'élaboration d'un PEI, l'aiguillage vers un service dans la communauté;
- une évaluation formelle.

Selon les besoins de l'élève, l'équipe multidisciplinaire peut se réunir à plus d'une reprise.

Pistes de pratique réflexive pour l'enseignant et pour l'équipe multidisciplinaire

Pourquoi un plan d'enseignement individualisé (PEI)?

Un PEI est un plan de travail écrit qui contribue à l'amélioration du rendement de l'élève ayant des besoins particuliers. Il aide le personnel scolaire à :

- connaître les points forts et les besoins de l'élève et à savoir ce dont il a besoin pour réussir;
- planifier en établissant les attentes d'apprentissage découlant des besoins de l'élève;
- déterminer les étapes et les stratégies qui faciliteront la réalisation de ces attentes (*toutes les attentes doivent être mesurables, observables et atteignables);
- décider des adaptations nécessaires pour satisfaire les attentes d'apprentissages ciblés.

Le PEI est un outil de travail indispensable qui permet de consigner le cheminement de l'élève. Il doit être mis en œuvre, révisé et ajusté de façon régulière et ciblé en fonction des stratégies proposées par l'équipe école ou l'équipe multidisciplinaire.

Le PEI est un instrument de responsabilisation pour l'élève, ses parents et le personnel scolaire chargé d'aider l'élève à réussir. Le processus d'élaboration, de mise en œuvre et de révision du PEI doit se faire en collaboration avec toutes les parties impliquées. La révision du PEI doit s'effectuer sur une base continue.

Quand faut-il élaborer un PEI pour un élève non identifié ?

Il faut élaborer un Plan d'enseignement individualisé (PEI) lorsqu'un élève nécessite, sur une base quotidienne, des adaptations, des attentes différentes ou modifiées ou de l'équipement spécialisé et que ceux-ci soient essentiels à sa réussite. Le PEI est un outil de travail qui permet de garder des traces du progrès de l'élève et des stratégies gagnantes à privilégier. Le profil de l'élève, élaboré au soutien 1, est le point de départ à la rédaction du PEI.

Interventions ciblées

- ▶ **Clientèle cible :**
10 à 15 %

Intervenants clés

- ▶ Enseignant
- ▶ Équipe de collaboration
- ▶ Équipe école
- ▶ Équipe multidisciplinaire*
- ▶ Direction

Intervenants en appui

- ▶ Parents/tuteurs
- ▶ Agences communautaires partenaires du CECCE

Qu'est-ce qu'une évaluation pédagogique?

Une évaluation pédagogique nous permet de situer le fonctionnement de l'élève en lecture, en écriture et en mathématiques. L'outil qui est préconisé au CECCE est le WIAT-II, mais d'autres outils peuvent aussi être utilisés.

**Dans la majorité des écoles, les enseignants ressources sont formés pour administrer cette évaluation.*

Quand faut-il faire une évaluation pédagogique?

Il est essentiel de procéder à une évaluation pédagogique lorsque les indicateurs et les preuves d'apprentissage recueillies démontrent que l'écart entre le rendement attendu et le rendement réel s'accroît ou reste stagnant, et ce, malgré les interventions préventives du soutien 1.

Quand faut-il faire une demande de consultation avec des professionnels?

Lorsque les adaptations mises en place par l'équipe école ne donnent pas les résultats escomptés, la direction peut faire une demande pour des services en travail social, en orthophonie ou en psychologie.

Qu'est-ce qu'une consultation en psychologie, en orthophonie et en travail social?

La consultation est un processus d'analyse de la situation sans l'utilisation d'outils formels.

Elle peut inclure :

- ▶ une consultation du dossier scolaire (DSO) de l'élève;
- ▶ des entrevues avec le personnel scolaire et les parents ou tuteurs;
- ▶ de l'observation en salle de classe;
- ▶ une recommandation pour une évaluation ou une intervention.

Ces démarches visent à obtenir des renseignements utiles qui pourraient contribuer à l'amélioration du fonctionnement de l'élève, outiller le personnel scolaire et, au besoin, aiguiller la famille vers des ressources externes.

Qu'est-ce qu'une évaluation en psychologie et en orthophonie?

L'évaluation est un processus formel qui complète la consultation, le cas échéant. Elle vise à mesurer le fonctionnement de l'élève dans différents domaines à l'aide de tests standardisés et de questionnaires structurés. Ces démarches ont pour but d'obtenir des renseignements qui contribueront à l'amélioration du rendement de l'élève et à la formulation de recommandations à l'intention du personnel scolaire et des parents ou tuteurs. L'évaluation psychologique peut également mener à l'établissement de diagnostics.

Qu'est-ce qu'une évaluation ou une intervention en travail social?

Lorsqu'un élève éprouve des difficultés personnelles ou interpersonnelles ayant un impact sur le plan scolaire, le travailleur social effectue une analyse des besoins de cet élève basée sur des renseignements obtenus principalement auprès du personnel scolaire, des parents et de l'élève lui-même. À la suite de cette évaluation, le travailleur social suggère à l'élève, au personnel scolaire ou à la famille des stratégies visant à accroître les compétences de l'élève afin de favoriser l'atteinte de son plein potentiel. L'intervention qui en découle peut se dérouler dans un contexte de rencontres individuelles, de groupe ou d'appui à la famille. Le travailleur social peut aiguiller la famille vers des services communautaires externes.

Qu'est-ce qu'une équipe multidisciplinaire?*

Une équipe multidisciplinaire est composée de membres de l'équipe école, de l'enseignant en affectation spéciale et de professionnels. La composition de cette équipe peut varier selon les besoins de l'élève. Des formulaires sont requis pour faire une demande de rencontre avec une équipe multidisciplinaire.

Comment savoir s'il est temps de procéder au soutien 3?

Au terme de la rencontre de consultation et des évaluations du soutien 2, l'équipe multidisciplinaire formule des recommandations et propose des interventions. Celles-ci sont consignées au PEI, le cas échéant. S'il n'y a plus de progression ou s'il y a régression à la suite d'une période de temps suffisante à la mise en œuvre des stratégies et des interventions ciblées, il s'avère nécessaire de préciser des interventions exceptionnelles nécessaires pour soutenir l'élève en passant au soutien 3.

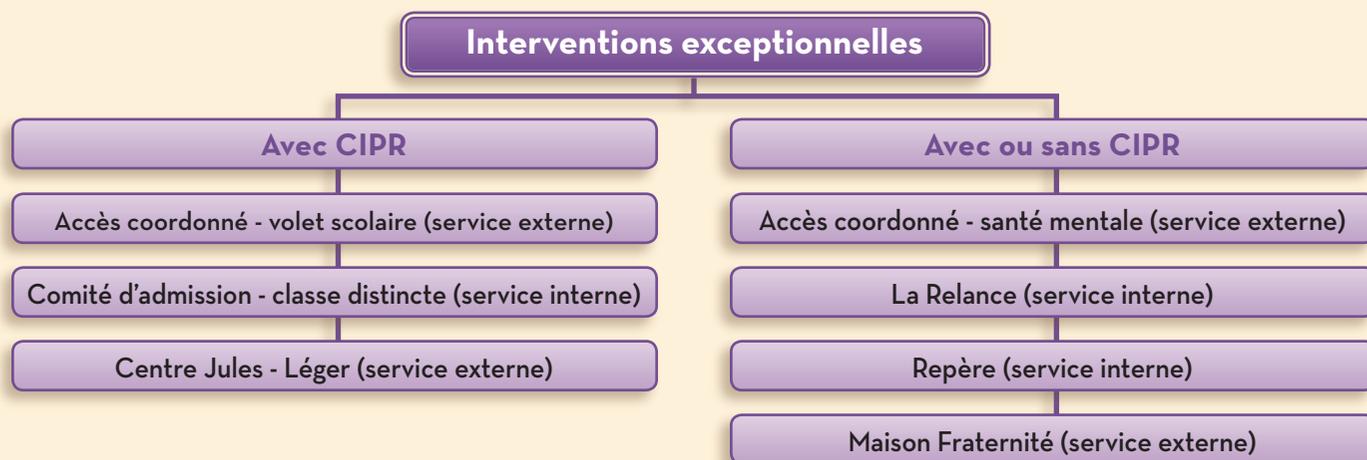


SOUTIEN 3

Interventions exceptionnelles ou Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR)

Les interventions du soutien 3 ne remplacent pas celles du soutien 2, mais viennent s'ajouter à ce qui se fait déjà. Le soutien 3 n'est pas défini par le lieu où le service est rendu, mais confirme ou précise la nature des interventions exceptionnelles nécessaires pour soutenir l'élève. Des **ajustements** sont alors apportés au PEI en s'inspirant des interventions antérieures et des recommandations de l'équipe multidisciplinaire et des évaluations professionnelles en prévision du CIPR, le cas échéant.

Quelles interventions exceptionnelles requièrent un CIPR?



Dans certains cas, des interventions exceptionnelles, telles que présentées dans l'organigramme ci-haut, ne nécessitent pas une identification formelle par un comité IPR malgré le fait que l'élève puisse avoir une anomalie.

On peut recommander un service pour un élève sans que celui-ci soit identifié.

Le CIPR et le PEI ne constituent pas l'étape finale de la Pyramide. Peu importe le placement de l'élève, il est primordial de continuer à mettre en oeuvre :

- ▶ les pratiques efficaces de gestion de classe et du comportement, de gestion de l'enseignement et de l'apprentissage et du curriculum;
- ▶ les stratégies d'enseignement efficace à la BASE de la Pyramide;
- ▶ les stratégies d'enseignement différencié en fonction du profil de l'élève;
- ▶ les buts, les attentes et les adaptations énoncés dans le Plan d'enseignement individualisé (PEI);
- ▶ les diverses recommandations fournies par les professionnels.

Interventions exceptionnelles

- ▶ **Clientèle cible :**
5 à 10 %

Intervenants clés

- ▶ Enseignant
- ▶ Équipe de collaboration
- ▶ Équipe école
- ▶ Équipe multidisciplinaire
- ▶ Direction

Intervenants en appui

- ▶ Parents/tuteurs
- ▶ Agences communautaires partenaires du CECCE

Le PEI est un outil dynamique qui doit être modifié au besoin selon le cheminement de l'élève. Si, au cours de l'année, on réalise que les éléments consignés au PEI (adaptations, modifications, attentes, stratégies, etc.) ne répondent plus aux besoins de l'élève, il est impératif de les réviser et de les ajuster afin d'assurer la réussite de l'élève. Les différents intervenants doivent continuer à donner le meilleur service disponible à l'élève afin qu'il puisse progresser.

Selon le Règlement 181/98, voici les anomalies et les types de placement pouvant figurer au CIPR :

Anomalies	Catégories
Anomalies de comportement	
Anomalies de communication	<ul style="list-style-type: none">▶ autisme▶ surdité et surdité partielle▶ troubles du langage▶ troubles de la parole▶ difficulté d'apprentissage
Anomalies d'ordre intellectuel	<ul style="list-style-type: none">▶ élève surdoué▶ déficience intellectuelle légère (DIL)▶ handicap de développement
Anomalies d'ordre physique	<ul style="list-style-type: none">▶ handicap physique▶ cécité et basse vision
Anomalies associées	<ul style="list-style-type: none">▶ anomalies multiples

Placements

- ▶ classe ordinaire avec services indirects;
- ▶ classe ordinaire avec l'enseignant ressource;
- ▶ classe ordinaire avec retrait partiel;
- ▶ classe distincte avec intégration partielle;
- ▶ classe distincte à temps plein.

Il est essentiel d'obtenir une évaluation professionnelle pour procéder à l'identification d'un élève par un CIPR. Seul un membre d'un ordre professionnel de la santé peut poser un diagnostic ou donner une impression clinique dans son rapport d'évaluation.

Lexique

Acronymes

- ALF** = Actualisation linguistique en français
APD = Anglais pour débutants
CAP = Communauté d'apprentissage professionnel
CIPR = Comité d'identification, de placement et de révision
DIL = Déficience intellectuelle légère
DRA = Trousse d'évaluation en lecture (cycle moyen et intermédiaire)
DSO = Dossier scolaire de l'Ontario
EDD = Échelle de dépistage des élèves à haut potentiel
EEL = Enseignement explicite de la lecture
ERÉ = Enseignant pour la réussite des élèves
GB+ = Trousse d'évaluation en lecture pour le préscolaire et le primaire
HD = Handicap de développement
IPLÉ = Intervention préventive en lecture et écriture
KUDA = « know, understand, do, articulate »
MÉO = Ministère de l'Éducation de l'Ontario
OQRE = Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
PANA = Programme accueil pour les nouveaux arrivants
PARÉ = Programme axé sur la réussite des élèves
PEI = Plan d'enseignement individualisé
PFEA = Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage
SCP = Soutien au comportement positif
SSA = Service du soutien à l'apprentissage
SMART = Objectif qui est Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réalisable, dans un Temps donné
SOI = Stimulation orthophonique intensive
TIC = Technologies de l'information et de la communication
TPCL = Test provincial de compétences linguistiques
WIAT-II = Wechsler Individual Achievement Test-II

Aiguillage : Le Conseil établit des partenariats avec divers organismes communautaires afin de répondre aux besoins particuliers des élèves. Ainsi, lorsque le Conseil n'est pas en mesure de répondre aux besoins de l'enfant ou de lui offrir un service, son dossier est aiguillé vers un service communautaire externe au Conseil.

Anomalie : En Ontario, la *Loi sur l'éducation* définit l'élève en difficulté comme « un élève atteint d'anomalies de comportement ou de communication, d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique ou encore d'anomalies associées qui appellent un placement approprié dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté offert par le Conseil ». Les conseils scolaires doivent utiliser ces catégories et définitions quand ils prennent des décisions quant à l'identification et au placement des élèves en difficulté.

Autorégulation : Processus qui amène l'élève à apprendre par la rétroaction et à comprendre où il en est dans son apprentissage. L'autorégulation permet de modifier les stratégies et les ressources utilisées afin d'améliorer l'apprentissage.

Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) : C'est un comité qui sert à désigner, selon le Règlement 181/98, un élève comme étant en difficulté d'après les anomalies définies dans la *Loi sur l'éducation*.

- C Comité
- I Identification des besoins de l'élève et de ses difficultés en tenant compte des catégories et des définitions d'anomalies du ministère de l'Éducation de l'Ontario
- P Placement de l'élève dans un programme adapté
- R Révision annuelle de l'identification et du placement

Domaine prioritaire : Domaine ciblé à la suite d'une analyse des données et du profil de l'école pour le travail en CAP. Celui-ci peut changer selon les résultats obtenus aux différentes évaluations.

Enseignement efficace : Un enseignement efficace fait appel à une variété de stratégies et de démarches éprouvées au moyen de la recherche. Les pratiques d'enseignement efficace viennent appuyer l'apprentissage des élèves tout en répondant à leurs besoins particuliers.

Étayage de l'enseignement (scaffolding) : Fournir un soutien ou des outils permettant à l'élève de réussir une tâche (p. ex. : du matériel de manipulation, un référentiel, une liste de questions servant à guider, un outil de technologie d'aide, etc.).

Évaluation au service de l'apprentissage : L'évaluation au service de l'apprentissage vise l'apprentissage de tous les élèves. L'information que les enseignants recueillent grâce à l'évaluation au service de l'apprentissage leur permet de déterminer les besoins d'apprentissage des élèves, d'adapter leur enseignement, de sélectionner et d'adapter le matériel et les ressources, de différencier leurs stratégies pédagogiques et de créer des occasions d'apprentissage pour aider tous les élèves à progresser, ainsi que de fournir, dans un bref délai, une rétroaction descriptive aux élèves.

Pour ce faire, l'enseignant doit :

- ▶ déterminer ce que les élèves doivent apprendre;
- ▶ établir un diagnostic de ce que les élèves savent déjà;
- ▶ recueillir des renseignements à tout moment pour voir si les élèves apprennent;
- ▶ chercher, dans les observations, les conversations et les productions, des preuves que les élèves apprennent;
- ▶ formuler des commentaires précis pour aider les élèves à s'améliorer (forces et prochaines étapes);
- ▶ présenter et afficher des exemples variés de travaux aux élèves;
- ▶ établir, avec les élèves, des critères pour bien réussir leur travail;
- ▶ présenter et expliquer la grille d'évaluation.

Évaluation de l'apprentissage : Un processus de collecte et d'interprétation de preuves d'apprentissage qui sert à effectuer la synthèse des apprentissages de l'élève par rapport aux attentes des programmes-cadres à un moment précis dans le temps. L'intention de cette évaluation est de juger de la qualité du travail de l'élève en fonction de critères de réussite préétablis et à assigner un niveau de rendement.

Évaluation en tant qu'apprentissage : Un processus qui favorise l'autorégulation chez l'élève. L'élève est au coeur du processus d'évaluation, car il utilise la rétroaction descriptive de l'enseignant, de ses pairs ou de lui-même pour comprendre où il en est dans son apprentissage. C'est un moyen efficace pour l'élève de réfléchir sur ses apprentissages, d'ajuster et de modifier ce qu'il fait pour s'améliorer. En tenant compte des résultats d'apprentissage et des critères d'évaluation préétablis, l'élève peut établir ses objectifs d'apprentissage personnels.

Indicateur : Toute donnée ou information qui permet à l'intervenant de mieux connaître ses élèves et de répondre à leurs besoins.

Intervenant clé : Tout intervenant qui joue un rôle de premier plan afin d'assurer la réussite de l'élève.

Intervenant en appui : Tout intervenant qui vient appuyer les intervenants clés dans la mise en œuvre des différents soutiens afin d'assurer la réussite de l'élève (p. ex., soumettre des recommandations, apporter une réflexion, suggérer un questionnement, partager des pistes d'interventions).

Plan d'enseignement individualisé (PEI) : Plan écrit décrivant le programme d'enseignement ou les services à l'enfance en difficulté requis pour l'élève. Ce dernier comprend entre autres, des adaptations et des attentes modifiées ou différentes qui sont nécessaires pour aider l'élève à réaliser les apprentissages prévus. Il sert également à communiquer le rendement de l'élève en fonction de ces attentes.

Pratique réflexive : Occasion, individuelle ou d'équipe, de faire une analyse critique de ses pratiques professionnelles pour déterminer ses points forts et ses besoins. Ce temps de réflexion permet d'analyser consciemment une stratégie, un problème ou une situation et de prendre une décision éclairée. C'est ainsi que l'enseignant peut offrir les meilleurs services qui soient aux élèves.

Preuves d'apprentissage

Les preuves d'apprentissage sont des traces de l'apprentissage des élèves en lien avec une cible d'apprentissage prédéterminée. Elles permettent de voir ce que l'élève sait faire. Elles doivent être recueillies de différentes façons : observations, conversations et productions. Tout ce que les élèves disent, font et créent peut être une preuve d'apprentissage.

Observation

Le processus continu de regarder et d'être à l'écoute des élèves afin de connaître leurs forces et leurs défis et de vérifier jusqu'à quel point ils maîtrisent les concepts, les attentes et les contenus.

Conversation

Un moment opportun qui permet à l'élève de s'exprimer et de réfléchir à ses apprentissages en prenant en considération ce qu'il connaît, comprend et peut faire. Les conversations peuvent avoir lieu « à l'oral » ou « à l'écrit » et de différentes façons : entrevue avec l'enseignant, échange entre pairs, échange au sein d'un grand groupe, autoévaluation ou journal de bord.

Production

Le moyen utilisé par l'élève pour montrer ce qu'il connaît, comprend, peut faire et peut exprimer. Pour permettre à chaque élève de montrer ce qu'il a appris, il convient de varier les types de production et d'offrir un choix.

Rétroaction descriptive : Une rétroaction est descriptive lorsqu'elle indique à l'élève ses forces et ses prochaines étapes par rapport à une cible d'apprentissage, dans un langage qui est à sa portée. Elle se produit *pendant* et *après* l'apprentissage afin de permettre à l'élève de s'ajuster.

Soutien au comportement positif (SCP) :

Il s'agit d'une démarche axée sur un changement de stratégie d'intervention ciblant les comportements des élèves dans le but de passer d'un mode réactif (se concentrer sur ce que les élèves font de mal) à un mode proactif (enseigner et reconnaître ce que les élèves font de bien). Cette approche cherche à harmoniser les interventions afin de créer un environnement dans lequel les élèves et le personnel scolaire se sentent appréciés, valorisés, respectés et en sécurité. Les récompenses sont utilisées pour aider les membres du personnel à porter attention aux comportements positifs et à aider les élèves à faire de meilleurs choix.

Bibliographie

- BISSONNETTE, Steve et Mario RICHARD. *Comment construire des compétences en classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 160 p.
- BUFFUM, Austin, Mike MATTOS and Chris WEBER. *Pyramid Response to Intervention: RTI, Professional Learning Communities, and How to Respond When Kids Don't Learn*, Bloomington, Solution Tree Press, 2009, 225 p.
- DAVIES, Anne. *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2008, 105 p.
- FULLAN, Michael, Peter W. HILL and Carmel CRÉVOLA. *Breakthrough*, Thousand Oaks, Sage Publications Inc., 2006, 136 p.
- GEORGIA, DEPARTMENT OF EDUCATION. Georgia Student Achievement Pyramid of Interventions. [En ligne], [<http://www.parentmentors.org/Documents/PyramidArticleWEBx.pdf>] (janvier 2010).
- ONTARIO, SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE. *Accroître la capacité – Édition spéciale du secrétariat N° 3 – Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)*, octobre 2007, 4 p.
- ONTARIO, SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE. *Accroître la capacité – Édition spéciale du secrétariat N° 6 – Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage*, juin 2008, 4 p.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'Éducation pour tous – Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*, Toronto, ministère de l'Éducation, 2005, 172 p.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Faire croître le succès – Évaluation et communication du rendement : amélioration de l'apprentissage des élèves*, Toronto, ministère de l'Éducation, 2010, 176 p.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Favoriser l'engagement des élèves grâce à la différenciation pédagogique* (brochure), Toronto, ministère de l'Éducation, 2008, 16 p.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'enseignement efficace des mathématiques, de la maternelle à la 6^e année – Fascicule 1*, Toronto, ministère de l'Éducation, 2006, 113 p.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année – Fascicule 4*, Toronto, ministère de l'Éducation, 2006, 69 p.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La littératie au service de l'apprentissage – Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, Toronto, ministère de l'Éducation, 2004, p. 43.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement conceptuel*. [En ligne], [<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/schumaines/elem/ensc.html>] (20 juin 2010).
- TOMLINSON, Carol Ann. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria, ASCD, 1999, 144 p.
- TOMLINSON, Carol Ann. *Vivre la différenciation en classe*, Montréal, Chenelière Éducation, 2010, 156p.
- TOMLINSON, Carol Ann, Sandra N. KAPLAN, Joseph S. RENZULLI, Jeanne H. PURCELL, Jann H. LEPPHEN, Deborah E. BURNS, Cindy A. STRICKLAND and Marcia B. IMBEAU. *The Parallel Curriculum: A Design to Develop Learner Potential and Challenge Advanced Learners*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2009, 311 p.
- WILLIAM, Dylan. *The case for formative assessment*, FARE workshop, Toronto, décembre 2009.

À L'ÉCOLE CATHOLIQUE DU CENTRE-EST

CHAQUE élève compte
aux yeux de Dieu.
C'est à nous de l'aimer.

CHAQUE élève a le droit de réussir.
C'est à nous de trouver les
moyens de l'aider.

CHAQUE élève a des talents.
C'est à nous de l'aider à les
découvrir et à les développer.

CHAQUE élève a le droit de se tromper.
C'est à nous de l'aider à
recommencer.

CHAQUE élève doit relever
des défis dans sa vie personnelle.
C'est à nous de le comprendre
et de l'aider à les relever.



**CONSEIL DES
ÉCOLES CATHOLIQUES
DU CENTRE-EST**

*Le meilleur conseil
qu'on puisse vous donner*

4000, rue Labelle
Ottawa (Ontario) K1J 1A1

2010